



GEOPAUTA

ISSN: 2594-5033

geopauta@uesb.edu.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Brasil

Nascimento de Paternostro 1 <https://orcid.org/0000-0001-5469-259X>, Nathália;
G. N. Torezani Fontes 2 <https://orcid.org/0000-0002-6548-9535>, Tereza

Paisagem e aula de campo

GEOPAUTA, vol. 6, e8929, 2022, Enero-Diciembre

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22481/rg.v6.e2022.e8929>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574370849003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Paisagem e aula de campo**Landscape and field class****Paisaje y clase de campo**Nathália Nascimento de Paternostro ¹ <https://orcid.org/0000-0001-5469-259X>Tereza G. N. Torezani Fontes ² <https://orcid.org/0000-0002-6548-9535>

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz –UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil, nath98paternostro@hotmail.com² Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil, tgfontes@uesc.br

Recebido em: 30 /11/2021

Aceito para publicação em: 28/03/2022

Resumo

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica quanto a evolução do conceito de paisagem na Ciência Geográfica, o uso do conceito de paisagem no Ensino Fundamental atrelado a aula de campo, bem como uma análise da Base Nacional Comum Curricular, a fim de verificar em qual ano do Ensino Fundamental seria mais adequado a aplicação de uma aula de campo relacionada à paisagem, com uma perspectiva local. Sendo assim, o objetivo central do trabalho é ressaltar a importância da aula de campo no Ensino Básico, aliada ao estudo do conceito de paisagem em escala local, possibilitando proporcionar aos educandos se perceberem como agentes nos espaços em que vivem o que contribui no processo ensino-aprendizagem e também na atuação cidadã.

Palavras-chave: Paisagem; Aula de campo; Ensino Fundamental; Formação cidadã.

Abstract

This study consists of a bibliographic research on the evolution of the landscape concept in Geographic Science, the use of the landscape concept in Elementary School linked to field class, as well as an analysis of the National Common Curriculum Base, in order to verify which year of elementary school would be more appropriate to apply a landscape-related field lesson, with a local perspective. Therefore, the main objective of the work is to highlight the importance of the field class in Basic Education, allied to the study of the landscape concept on a local scale, enabling students to perceive themselves as agents in the spaces in which they live what contributes in the teaching-learning process and also in citizen action.

Keywords: Landscape; Field class; Elementary School; Citizen training;

Resumen

El presente trabajo consiste en una investigación bibliográfica respecto a la evolución del concepto de paisaje en Ciencias Geográficas, el uso del concepto de paisaje en la Enseñanza Primaria vinculado a la clase de campo, así como un análisis de la Base Común Curricular Nacional, con el fin de para verificar en qué año de la Enseñanza Básica sería más adecuado aplicar una clase de campo relacionada con el paisaje, con una perspectiva local. Por lo tanto, el objetivo principal del trabajo es enfatizar la importancia de la clase de campo en la Educación Básica, combinada con el estudio del concepto de paisaje a escala local, lo que permite que los estudiantes se perciban como agentes en los espacios en los que viven, lo que contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también en la acción ciudadana.

Palabras clave: Paisaje. clase de campo. Enseñanza fundamental. Formación ciudadana.

Introdução

O ensino da Geografia permite analisar o espaço a partir de vários conceitos relacionados a ele, que promovem diferentes perspectivas sobre um mesmo espaço, ao mesmo tempo em que estão interligados. Porém, tais conceitos podem ser trabalhados isoladamente, a fim de delimitar os objetivos do estudo, nesse caso a proposta é adotar o conceito de paisagem aplicado à um município como recorte espacial.

Tendo isso em mente, a metodologia que pode proporcionar uma experiência, aliando teoria e prática, é a aula de campo. Como salientam Oliveira e Assis (2009, p. 198):

Instiga a aula em campo, antes de tudo, compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas in loco. Estas são movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes. São vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu entorno, a combinação de objetos naturais e artificiais — um instante da relação sociedade-natureza, ou melhor, das naturezas mais ou menos humanas — num verdadeiro conjunto de processos e objetos.

Por meio da aula de campo a paisagem e os aspectos históricos da cidade trabalhados em sala de aula serão apreendidos em campo pelos educandos, principalmente, por meio da observação, onde poderão relacionar o que observam com o que foi trabalhado em sala e com sua vivência naquele espaço. Levando em consideração que: “[...] conceito é construção, é processualidade e nessa esteira analítica, os conceitos geográficos devem ser problematizados na sala de aula e (re)problematizados nas atividades de campo sob uma ótica dinâmica e articulada” (CASTRO, 2017, p. 208).

Portanto, a aula de campo auxilia os educandos no desenvolvimento da capacidade de observação, de enxergar além; de analisar e entender o conceito que está sendo estudado; perceber os aspectos naturais e/ou históricos, culturais que caracterizam a paisagem; identificando as funcionalidades, as relações que se estabelecem e principalmente perceberem as transformações ocorridas através do tempo. “[...] Nesse processo as saídas de campo são experiências com diferentes sentidos e repletas de momentos que podem ser considerados únicos na interação e na construção de conhecimentos e, por isso, tão significativos” (THEVES; KAERCHER, 2017, p. 287).

Ao considerar a paisagem na escala local, a partir do cotidiano dos alunos, é possível apreender as marcas do passado que permanecem como o que Santos (2006) chama de rugosidades e a partir disso entender os processos responsáveis pela produção desse espaço, perceber que se anteriormente outros agentes sociais se relacionaram e ajudaram a moldar aquele espaço e suas funções, hoje, eles, os educandos, enquanto membros da sociedade fazem parte dos agentes que compõem e/ou transformam essas paisagens e que podem contribuir para o presente e o futuro do local onde vivem.

Conceito de paisagem na Ciência Geográfica

A compreensão acerca do conceito de paisagem ao longo da história sofreu modificações, recebendo diversas significações. Quanto ao desenvolvimento do

conceito de paisagem na ciência geográfica, Conceição e Passos (2015) fizeram um apanhado geral, considerando que a partir dos anos 1920, com a Geografia Cultural de Carl Sauer, o conceito de paisagem passa a ser o mais valorizado nessa concepção geográfica. Seguido pela Nova Geografia Cultural, proveniente dos anos de 1980 e pela vertente humanista, iniciada nos anos de 1950 por Eric Dardel, na França, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Significados de paisagem ao longo da história

Contexto	Explicação
Interfaces da categoria paisagem	[...] Antes de o fenômeno espacial ser vinculado à ciência geográfica, a categoria era utilizada como uma técnica para as obras pitorescas. A construção do termo, originado nas pinturas do século XV, precisamente nos Países Baixos, na forma de <i>landskip</i> (paisagem). Uma metodologia da pintura era utilizada a semelhança com uma janela, um enquadramento do olhar. A paisagem como forma de pintura é introduzida nas análises dos geógrafos, que já tinham por interesse, desde o começo da disciplina Geografia, os estudos das paisagens. Esse interesse influenciava os viajantes que utilizavam a geografia para apreensão da natureza das regiões que percorriam, ou seja, na conjuntura dos estudos naturalistas. [...]. No final do século XVIII, o mundo ocidental estabelece a preocupação com as descrições. [...]. O método de descrição das paisagens naturais através da ilustração, nos trabalhos de Alexander Von Humboldt que acabaram por influenciar geógrafos, sobretudo os alemães. Os estudos das paisagens obtiveram grande progresso a partir do século XIX com a proliferação da fotografia, quando foi possível disseminar as imagens das diferentes paisagens existentes no mundo. Neste período as análises dependem da sensibilidade do sujeito que a observa. É com o alemão Humboldt, que ocorreu a proliferação desta ideia em consonância com os avanços das técnicas. A sensibilidade do pesquisador configura as paisagens como interface, criando múltiplas perspectivas com objetivo de explicar a superfície terrestre. Os estudos de Ratzel com a antropogeografia surgem repercutindo intensamente na Alemanha e França, estudos que focavam a distribuição dos homens, das atividades e suas obras na superfície terrestre [...].
A Escola de Berkeley	[...] Carl Sauer é o criador da Geografia Cultural Norte-Americana, também conhecida como Escola de Berkeley. Por meio dos estudos de Sauer, a Geografia Norte-Americana desprende-se do determinismo ambiental e forma palpáveis ligações com os estudos históricos e antropológicos. Inicia-se um movimento forte com críticas ao determinismo ambiental nos Estados Unidos, entre 1915 e 1920, período em que se formou a ideia que a visão determinista ambiental não se vinculava mais nos estudos científicos da época. Na década de 1920, surgem vetores que recusam o padrão determinista, um desses vetores era o de Sauer, por meio de suas teorias em: Morfologia das Paisagens. Para Sauer, a geografia regional é a síntese do

	trabalho geográfico e a paisagem é o estudo desta síntese, ou seja, o método da geografia regional percebe-se então que Sauer entende que o objeto da Geografia é a região e o seu método, a análise das paisagens [...].
A Nova Geografia Cultural: a crítica ao modelo de cultura	[...] A partir do final da década de 1970 e a década seguinte, a geografia cultural incidiu por um procedimento de renovação, calcada da tradição da Escola de Berkeley e o conceito de supra-organismo que os geógrafos culturais adotaram é profundamente criticado. Essa década é marcada pela nova forma de analisar a cultura. Essa crítica é feita por geógrafos como James Duncan e Denis Cosgrove. Vivemos em um mundo repleto de significados, que são expressos, por meio de símbolos culturais e nossas práticas são expressas na paisagem. Vai dizer Cosgrove (2012) a geografia nos cerca. A geografia humana deve direcionar seus estudos seguindo dois pressupostos: a que o autor vai denominar de "mágica da geografia", compreender a vida humana e suas expressões na paisagem humana, mostrando que a geografia existe para ser contemplada. Segundo o autor, essa mágica é esquecida devido ao funcionalismo objetivo de explicação geográfica, são: "[...] as paixões inconvenientes, às vezes assustadoramente poderosas [...]" (COSGROVE, 2012, p. 222), que influenciam nas ações humanas, ou seja, as ações morais, religiosas, sexuais, patrióticas e políticas. Segundo o autor essas ações influenciam no comportamento diário dos indivíduos e a geografia humana nega ou ignora. Devido a isso, a geografia negligencia muitos significados contidos na paisagem humana [...].
A vertente Humanista e a Geograficidade de Eric Dardel	Nos últimos anos o humanismo vem sendo a grande influência nas ciências sociais, onde fez surgir uma vasta diversidade de concepções. Grande parte de obras que seguem esta orientação metodológica vem por influenciar no conhecimento geográfico. Obras sociológicas, filosóficas, fenomenológicas e até literárias. Causando a ausência de um "programa unitário" (GOMES, 2012, p. 304). [...].Dardel (2001) afirma que muito mais que uma justaposição de detalhes pitorescos, a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma impressão, que une todos os elementos. A paisagem é um reflexo da condição social dos indivíduos e comporta uma marca da vivência do mesmo, logo: "A paisagem pressupõe uma presença do homem, mesmo lá onde toma forma de ausência. Ela fala de um mundo onde o homem realiza sua existência como presença circunspeta e atarefada".

Fonte: Conceição; Passos (2015). Org. Paternostro (2020).

Diante desse breve histórico, ficam perceptíveis as diferentes concepções de paisagem de acordo com a época, ao contexto, a ótica de análise e finalidades pretendidas através do uso do conceito. Antes mesmo de vir a ser elemento de análise na Ciência Geográfica a paisagem estava atrelada à arte, sendo utilizada como técnica de pintura, ligada principalmente à ideia de paisagens naturais,

posteriormente, essa paisagem em forma de pintura passou a ser considerada também por geógrafos.

À medida que as técnicas de representação das paisagens foram avançando, com o surgimento da fotografia, sua análise também foi se aprimorando, passando por métodos descritivos, comparativos, considerando apenas aspectos físicos nas paisagens, vinculada ao naturalismo etc., até o conceito ganhar novas formas de análise e incorporar as ações humanas nas paisagens, relacionando homem-meio. Holzer (1997, p. 81) destacou a relevância do conceito de paisagem para a Geografia, no que diz respeito à compreensão da relação homem-meio:

A geografia tem um termo que me parece muito mais rico e apropriado para seu campo de estudo. Esta palavra incorpora ao suporte físico traços que o trabalho humano, que o homem como agente, e não como mero espectador, imprime aos sítios onde vive. Mais do que isso, ela denota o potencial que um determinado suporte físico, a partir de suas características naturais, pode ser para o homem que se propõe a explorá-lo com as técnicas de que dispõe. Este é um dos conceitos essenciais da geografia: o conceito de “paisagem”.

Pode-se dizer que as paisagens urbanas, são paisagens artificiais, conhecidas também como paisagens culturais, em contraponto à paisagem natural:

A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem, enquanto grosseiramente podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não mudada pelo esforço humano. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais. Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas (SANTOS, 1988, p. 23).

Daí, ao pensar em trabalhar a paisagem no Ensino Básico por meio de uma aula de campo, uma abordagem que contempla os objetivos previstos neste trabalho, de perceber as transformações ocorridas nas paisagens e o que elas representam através da observação, é a proposta por Santos (1988, p. 21), para o qual: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. E considera

ainda que: “[...] a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço” (SANTOS, 1988, p. 24).

Quando Santos (1988) fala do conjunto de formas de diferentes idades na paisagem, ele se refere aos traços de diferentes momentos históricos que originaram e transformaram essa paisagem, deixando rastros de como aquele espaço se traduz em cada momento, tanto sua forma quanto sua função expressa significados para cada contexto. Sobre isso, Santos (1988, p. 23) destaca que:

A paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos.

As paisagens possuem forma e função. A primeira se refere à estrutura física presente na paisagem, e a segunda se refere ao uso que se faz dela. As mudanças que ocorrem na paisagem podem ser apenas funcionais, quando ocorrem diversos usos e relações; desde em determinadas horas do dia até em diferentes épocas; ou conservarem as formas, mas modificarem as funções; ou ainda ocorrer uma mudança estrutural e funcional. Por exemplo:

Ao passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes, graças ao seu movimento funcional. A rua, a praça, o logradouro funcionam de modo diferente segundo as horas do dia, os dias da semana, as épocas do ano. Dentro da cidade e em razão da divisão territorial do trabalho, também há paisagens funcionalmente distintas. [...]. Já uma mudança estrutural dá-se também pela mudança das formas. Quando se constroem prédios de quarenta, em lugar de vinte ou trinta e dois andares, é, via de regra, sinal de que outros também poderão ser construídos, de que temos atividades e gente para enchê-los, e justificar a sua construção. [...] Alterações de velhas formas para adequação às novas funções são também uma mudança estrutural. (SANTOS, 1988, p. 24-25).

Consequentemente, então, para se analisar uma paisagem é preciso muito mais do que observar e descrever o que está sendo visto naquele momento. É preciso

levar em consideração o movimento, o que não está explícito do momento presente e aspectos como o que a originou, qual o propósito dela, o que representa, quais relações se estabelecem ali, o que está paisagem desperta em nós, tudo isso irá caracterizá-la. Pádua (2013, p. 76-77) observa que:

[...] a paisagem é uma fusão de diferentes perspectivas, é natureza e cultural, ambiente e percepção, objetiva e subjetiva, funcional e estética. É o esforço da imaginação que deve agregar essas possibilidades em só sentido. [...] um conceito vibrante e extremamente importante à geografia humanista. Ela não existe por si, mas é parte do ambiente, é passado e presente, carregando as perspectivas do futuro, é organização espacial e beleza. Mas, ela não é nada disso isoladamente. Só se torna paisagem à medida que a percepção e a imaginação concatenam os sentidos e as características do visível e do não visível.

Sendo assim, de que maneira todos esses aspectos referentes à paisagem são percebidos? Ao se analisar uma paisagem nela existirá marcas, símbolos e funções que por si só emanam um significado; tais marcas podem representar tanto o que significava no passado quanto o que significa no presente. Segundo Claval (2004, p. 40):

[...] observam os marcos e sinais visíveis sobre o terreno: as igrejas nas pequenas cidades, as cruzes ao longo dos caminhos, os mirantes, os cemitérios de geometrias indecisas [...]. É viajando, familiarizando-se com as paisagens diferentes que os geógrafos se tornam sensíveis a esses marcos, cuja presença repetida é sinal de pertencimento, de reconhecimento, de confirmação de identidades.

Portanto, esse mesmo exercício feito por geógrafos pode ser aplicado com os educandos sob orientação do professor de Geografia e ao se observar e analisar as representações presentes nas paisagens, nelas estarão símbolos e significados que trazem consigo além da forma e função, a cultura local, o que os elementos de tais paisagens foram no passado e seu significado naquele contexto e o que elas são hoje, qual a relevância delas para quem utiliza esses espaços, além de revelar os agentes que a construíram e os que contribuem para sua transformação ou manutenção no momento presente.

A importância da aula de campo no ensino de geografia

Antes mesmo de buscar definir o que é uma aula de campo, vale ressaltar que essa prática recebe diversas denominações e definições, como bem ressaltou Neves (2010); podem-se encontrar associações com os termos: estudo do meio; excursão geográfica; prática de campo; trabalho geográfico de campo; prática “andante” de fazer Geografia.

Mas o que vem a ser essa prática, aqui chamada de aula de campo? Pode-se considerar que:

[...] o trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou, em decorrência de experiência mais recente vinculada à formação técnica, a observação e interpretação do espaço e suas formas de organização, inerentes à prática social (SILVA, 2002³, p. 3, apud NEVES, 2010, p. 20-21).

Portanto, pode-se dizer que a aula de campo é uma aula fora de sala, que permite ir além do conhecimento teórico, experienciar o que está sendo estudado, construir o conhecimento com a prática, sem que esta deixe de estar aliada ao teórico, nesse caso ambas estão interligadas, se complementam. Portanto, “O trabalho de campo, para não ser somente empirismo, deve articular-se à formação teórica que é ela também, indispensável” (LACOSTE, 2006, p. 91). Tal metodologia pode ser aplicada em diversos níveis de ensino, desde o Ensino Básico ao Acadêmico:

Embora mais comuns nas universidades, os trabalhos de campo também podem ser aplicados no ensino básico de Geografia - obviamente respeitando o nível de compreensão dos alunos. Explorar diferentes localidades, começando pelo entorno da escola, da casa, do bairro, desde a educação infantil, é um importante aprendizado para a criança, através do qual ela vai, ao longo da vida escolar,

³ SILVA, A. M. R. da. **Trabalho de campo: prática “andante” de fazer Geografia**. 2002. Disponível em: <<http://wwweducacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/geo03.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2006.

percebendo o espaço geográfico e reconhecendo toda a sua complexidade (NEVES, 2010, p. 17).

A aula de campo aplicada no Ensino Básico se apresenta como uma importante aliada nas práticas de ensino da Geografia, cujo objeto de estudo é o espaço geográfico, onde são estabelecidas as relações humanas, as ações antrópicas nos ambientes; a aula de campo permite que tais ações sejam estudadas na dimensão do real, visível, palpável, concretizando o que pode ser ensinado de maneira mais abstrata se restrito a sala de aula. Segundo Neves (2010, p. 12):

[...] a utilização dessa metodologia também pode promover a maior significação dos conteúdos e maior aproximação da realidade dos alunos. Além de a contextualização contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à ciência, através do reconhecimento de sua importância social, ainda favorece a aprendizagem de conteúdos conceituais, valorizando e estimulando a interação com os conhecimentos prévios dos estudantes.

Por meio da aula de campo os diversos recortes espaciais e conceitos geográficos podem ser estudados em uma escala local. Aproximando-se mais da realidade dos educandos. Tal prática pode aproveitar os conhecimentos prévios destes, uma vez que se trata de espaços conhecidos e vividos por eles, muitas vezes com vínculos afetivos.

O que favorece o aprendizado com uma maior possibilidade de interação no processo de construção do conhecimento, além de despertar nos educandos novas perspectivas de “olhar” seus espaços de vivência e desenvolver seu senso crítico.

É preciso ter em vista também que uma aula de campo para ser bem executada requer planejamento, uma definição clara do conceito que será estudado, dos objetivos que se quer alcançar, com isso os docentes poderão direcionar os educandos na construção do conhecimento estabelecendo as práticas em campo adequadas a sua finalidade:

Afirmamos a necessidade de revelar, através do trabalho de campo em Geografia, as diversas possibilidades de recortar, analisar e conceituar o espaço, de acordo com as questões, metas e objetivos

definidos pelo sujeito de pesquisa. O trabalho de campo em Geografia requer a definição de espaços de conceituação adequados aos fenômenos que se deseja estudar. É necessário recortar adequadamente os espaços de conceituação para que sejam revelados e tornados visíveis os fenômenos que se deseja pesquisar e analisar na realidade (SERPA, 2006, p. 9).

Tendo isso em vista, mais adiante será proposto o uso da paisagem como recorte espacial a ser utilizado em aula de campo de Geografia no Ensino Básico. Segundo Stefanello (2011, p. 52), a prática de campo: “[...] nesse sentido, propicia ao aluno a observação de belas paisagens, de ambientes poluídos ou, ainda, de paisagens degradadas, é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem como de seu senso crítico”.

A paisagem no ensino básico através da aula de campo

Ao proporcionar aos educandos do Ensino Básico uma aula de campo, esta oportuniza um vasto repertório de análise com diferentes paisagens e representações. Também permite uma integração de outros conceitos com o de paisagem, em uma dimensão real e local, que tende a aumentar o interesse e a participação por ser um espaço conhecido e vivido, além da articulação com os conteúdos vistos em sala de aula. Castro (2017, p. 218) que:

O trabalho de campo ao ser feito por professores de diversas disciplinas nos ciclos Fundamental e Médio ou por colegas de diferentes vertentes da ciência geográfica, vai trazer um alargamento conceitual e analítico mais interessante, com vistas a se alcançar o objetivo principal que é permitir uma análise geográfica integrada, articulada de diferentes contextos paisagísticos.

Segundo Neves (2010, p. 51): “[...] paisagem e lugar são conceitos centrais no desenvolvimento de trabalhos de campo em Geografia com estudantes da educação básica, pelo seu potencial para envolvê-los na realização desse tipo de atividade”. A autora defende ainda que: “[...] os trabalhos de campo voltados ao ensino básico devem priorizar o espaço geográfico local e/ou regional, *locus* da vida do estudante,

pois é no espaço local que ele vive, se movimenta e desenvolve suas atividades cotidianas” (NEVES, 2010, p. 51, grifo da autora).

Por diversas vezes a paisagem no ensino de Geografia tem sido trabalhada de maneira estática, através de imagens nos livros didáticos, sendo que no entorno da escola, na cidade existe uma riqueza de paisagens que pode ser analisada em sua dimensão real e com toda sua dinamicidade. Sobre o estudo do município, Callai (2010, p. 81) destaca vantagens:

Estudar o município tem pelo menos duas vantagens: o aluno tem condições de reconhecer-se como cidadão em uma realidade que é a da sua vida concreta, apropriando-se das informações e compreendendo como se dão as relações sociais e a construção do espaço. A outra vantagem é pedagógica, pois, ao estudar algo que é vivenciado pelo aluno, são muito maiores as chances de sucesso, de se tornar um aprendizado mais consequente.

Sendo assim, devem-se utilizar as paisagens da cidade, pois além de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, proporcionando uma maior participação dos educandos no estudo da paisagem, por se tratar de espaços do seu cotidiano, dos quais eles têm mais propriedade para falar ou maior interesse em conhecer mais, desperta também uma consciência cidadã, tornando-os capazes de entender o seu papel nesses espaços. Segundo Luchiari (2001, p. 12):

As mudanças morfológicas na paisagem não são inócuas e não podem ser analisadas independentemente das práticas sociais. A produção de um novo contexto material altera a forma/paisagem e introduz novas funções, valores e objetos. Esses objetos, formas dotadas de conteúdo, permeadas pelas ações e contextualizadas por um sistema de valores, são imbuídos de significação e intencionalidade. A noção de intencionalidade estabelece uma estreita relação entre ação e objeto.

É importante que os educandos consigam desenvolver a capacidade de relacionar forma-função, bem como os “porquês” expressos na paisagem, que muitas vezes passam despercebidos na vida rotineira. A aula de campo oportuniza uma reflexão, fazendo-os entender os motivos das coisas serem como são.

Assim como destaca Neves (2010, p. 58), na aula de campo: “[...] os alunos poderão observar a paisagem por alguns instantes e expressar suas impressões, identificar os elementos que a compõem, tentar explicar alguns aspectos da sua produção” e por meio desse entendimento, poder olhar de maneira mais crítica; perceber sua própria maneira de se relacionar com essas paisagens e o que está implícito nelas.

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino da paisagem

O que é a BNCC?

A BNCC é um documento homologado pelo Ministério da Educação (MEC), que visa nortear a elaboração dos currículos escolares das redes pública e privada, com uma base de conhecimentos, competências e habilidades em comum a serem desenvolvidas em todo o território nacional, a fim de unificar conhecimentos básicos. De acordo como o que está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), cabe a cada estado e município a elaboração de seu currículo escolar contemplando esses conhecimentos, competências e habilidades comuns e definir a parte diversificada que vai atrelar conteúdos mais gerais à realidade local e incorporar aprendizados mais adequados aos educandos e a região em que vivem (BNCC, 2018).

Sua homologação envolvendo todas as etapas do Ensino Básico ocorreu em 14 de dezembro de 2018, com o acréscimo da etapa do Ensino Médio, tendo o início de sua implementação na Educação Infantil e Ensino Fundamental prevista para 2020 e no Ensino Médio em 2022 (BNCC, 2018). Mas desde a elaboração até a homologação desse documento houve um longo processo que será esquematizado no Quadro 2.

Quadro 2 - Marcos legais no processo de origem, elaboração e homologação da BNCC nos anos de 1988 a 2018

Ano	Marcos Legais
1988	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1996	É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
1997	São consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.
1998	São consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).
2008	É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
2010	Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.
2011	A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2012	A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.
2013	A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).
2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de

	Educação (PNE). Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento que é um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC.
2105	Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC
2016	Em 03 de maio, a 2ª versão da BNCC é disponibilizada. De 23 de junho a 10 de agosto aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na 2ª versão.
2017	Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC.
2018	Em 06 de março, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a BNCC, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. Em 05 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC).

	Em 02 de agosto, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do Ensino Médio.
	Em 14 de dezembro, o Ministro da Educação, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Fonte: BNCC (2018) org. Paternostro (2020).

Fica evidente, no Quadro 2, o longo caminho dos Marcos Legais, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Artigo 210, que propõe uma elaboração dos currículos dos sistemas, redes e escolas com fixação de: “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais ” (BRASIL, 1988, não paginado); e sucessivos Marcos Legais que visavam uma BNCC com conteúdos básicos a serem disponibilizados em todo o território brasileiro, a fim de nivelar o acesso a conteúdos essenciais a todos, cabendo ao município adequar e acrescentar conteúdos condizentes a realidade local/regional.

Enfim, foi formulada e homologada em dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e em dezembro de 2018, o Ministro da Educação o homologou para a etapa do Ensino Médio, completando seu uso para todas as etapas do Ensino Básico.

A etapa do Ensino Fundamental na BNCC

Quanto à etapa do Ensino Fundamental, pode-se destacar que é a mais longa do Ensino Básico, com durabilidade de nove (9) anos, na faixa etária distinta dos educandos, se caracteriza especialmente pelas transições tanto de etapas, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como da infância para a adolescência, e tudo isso deve ser levado em conta, na elaboração dos currículos,

portanto, a BNCC evidencia essa questão e dispõe das especificidades dos anos iniciais e finais dessa etapa.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a valorização do uso de ludicidade no processo ensino-aprendizagem, fazendo um *link* com a bagagem trazida da Educação infantil pelos educandos. Para que isso ocorra:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2018, p. 57-58).

Já para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (2018, p. 60) destaca que nessa etapa:

[...] estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Em ambas etapas fica evidente a necessidade de articulação entre elas, criar uma sequência relacional, de modo a valorizar as experiências e aprendizados já adquiridos nas anteriores e desenvolvê-los, em um processo contínuo e também ampliando para novas aprendizagens, habilidades e vivências de acordo as potencialidades dos educandos em cada etapa.

Para o Ensino Fundamental, as disciplinas como se conhece foram agrupadas em cinco eixos temáticos, são eles: a área de Linguagens que é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais a Língua Inglesa; a Área da Matemática, composta pela própria Matemática; a Área de Ciências da Natureza, composta por Ciências; a Área de Ciências Humanas, composta por História e Geografia; e Ensino Religioso.

Em cada Eixo Temático, estão divididas unidades temáticas, quais competências e habilidades devem ser trabalhadas com os educandos em cada uma dessas unidades. A BNCC possui competências gerais para todo o Ensino Básico no qual: “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p. 8). Em sua definição as competências gerais correspondem à: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8).

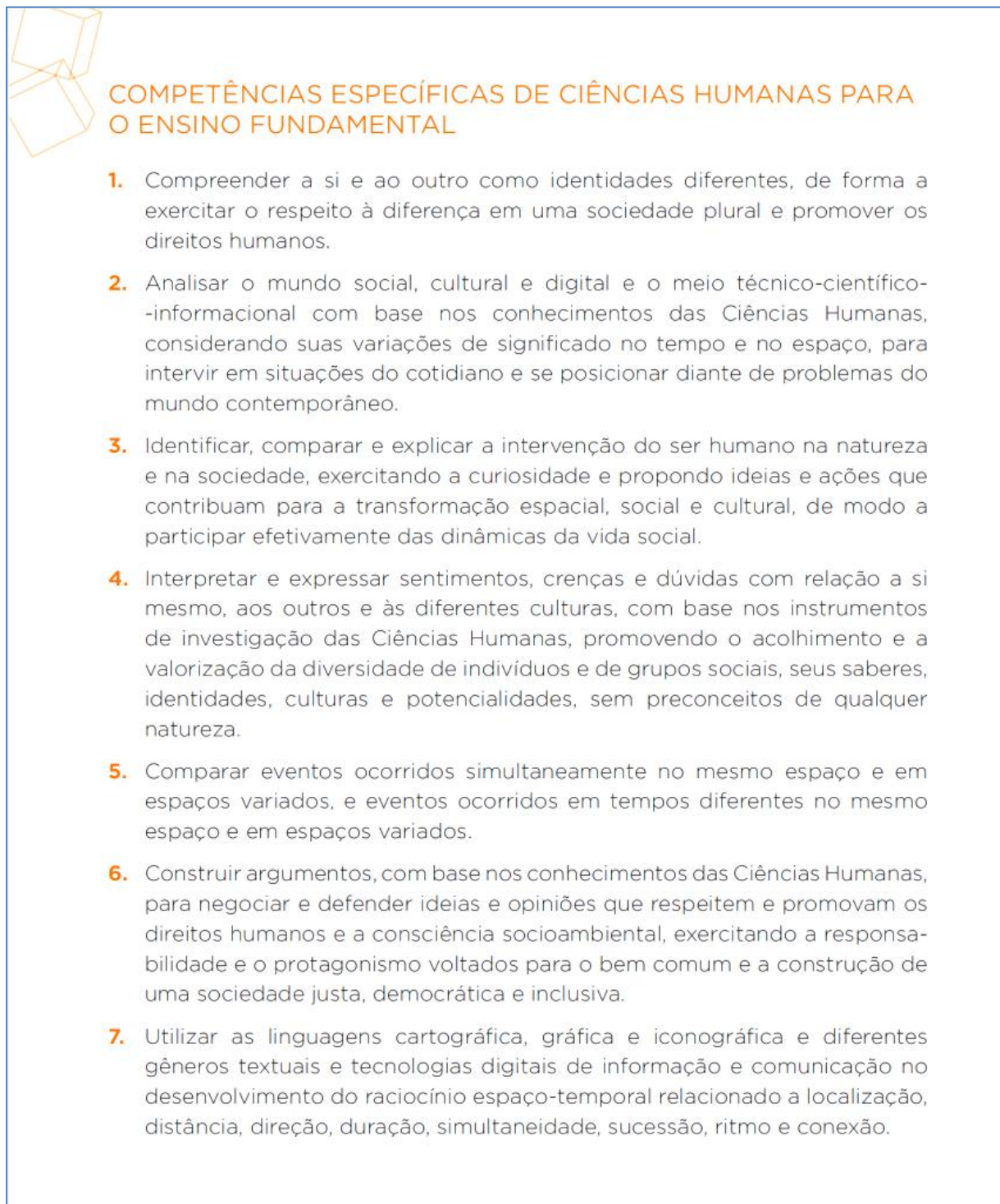
A partir das competências gerais foram estabelecidas competências específicas em cada eixo temático do Ensino Fundamental, tais competências:

[...] possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BNCC, 2018, p. 28).

A imagem 1 apresenta as competências específicas do eixo temático de interesse nessa pesquisa, a Área de Ciências Humanas, na qual está inserida a Geografia.

Como citado anteriormente, além das competências foram definidas habilidades pela BNCC, as quais direcionam ações facilitadoras ao desenvolvimento das competências específicas. Portanto, “[...] essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BNCC, 2018, p. 28).

Imagem 1 - Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (2018, p. 357).

Sendo assim, foi possível identificar na BNCC, em qual unidade temática da Geografia no Ensino Fundamental pode ser trabalhada a paisagem, bem como em que ano escolar dessa etapa apresenta habilidades que contemplam os objetivos da aula de campo proposta nesse trabalho. Segundo a própria BNCC (2018, p. 361):

Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Após análise, conforme previsto no objetivo específico: verificar em que ano(s) escolar(es) do Ensino Fundamental, de acordo com a Base BNCC a paisagem pode ser estudada e aplicada a aula de campo proposta na pesquisa, verificou-se que a unidade temática que contempla o estudo da paisagem é a unidade temática do 6º ano, intitulada “O sujeito e seu lugar no mundo”. O objeto de conhecimento dessa unidade temática é “identidade sociocultural”, como mostra a imagem 2.

Imagem 2 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, segundo a BNCC, para o 6º ano de Geografia

GEOGRAFIA – 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.

Fonte: BNCC (2018, p. 384-385).

Portanto, vê-se que o ano escolar que apresenta habilidades correspondentes ao estudo proposto através de uma aula de campo em uma perspectiva local, destacando as paisagens urbanas, de acordo a BNCC é o 6º ano, que faz parte dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse ano escolar é proposto pela BNCC desenvolver a habilidade de “Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” (BNCC, 2018, p. 384-385), pois é proposto na aula de campo justamente analisar e identificar transformações nas paisagens urbanas, ao longo do tempo histórico.

Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho proporcionou uma sintetização da evolução do conceito de paisagem, desde quando era considerada apenas sob uma perspectiva clássica, representada através de obras pitorescas desde o século XV, perspectiva incorporada até em alguns estudos clássicos da Geografia.

No século XVIII, Humboldt se destacou por desenvolver um método de descrição das paisagens naturais, retratadas em ilustrações. Posteriormente, já no século XIX na Alemanha, Ratzel passou a analisar as paisagens considerando também as ações antrópicas na superfície terrestre.

A escola de Berkeley criada por Carl Sauer no século XX trouxe uma severa crítica ao determinismo ambiental na Geografia Norte-Americana, contribuindo para a reformulação do conceito de paisagem. Na transição da década de 1970 e a década seguinte, a Geografia Cultural passou por um processo de renovação, no qual geógrafos como James Duncan e Denis Cosgrove contribuíram significativamente à crítica das análises feitas até então pela Geografia, que não davam ênfase aos símbolos, significados e ações humanas que são expressas na paisagem.

Por fim, a vertente humanista com contribuições significativas na atualidade e a Geograficidade de Eric Dardel, que afirma: “A paisagem pressupõe uma presença do homem, mesmo lá onde toma forma de ausência. Ela fala de um mundo onde o homem realiza sua existência como presença circunspeta e atarefada”, a paisagem hoje não se dissocia das atividades humanas que ali ocorreram/ocorrem.

No trabalho também se destacou o estudo da paisagem no ensino básico por meio da aula de campo, a qual permite que os educandos vivenciem a análise de

paisagens locais, ao invés de apenas ilustrações apresentadas pelo professor em sala de aula ou no livro didático, muitas vezes distante de sua realidade.

Além do que, ao sair em campo aumenta também as possibilidades de objetos de análise, por meio da visualização das funções daquela paisagem ocorrendo em tempo real, além de explorar os sentidos que contribuem para uma percepção mais ampla das paisagens analisadas.

O estudo da paisagem no ensino básico pode contribuir também para a formação de cidadãos críticos e responsáveis pelo seu lugar, ao conhecerem a história e cultura local, ao identificarem sua relação com as paisagens locais analisadas, o seu papel nesse contexto, e se perceberem como membros atuantes nas transformações das paisagens e na manutenção da identidade local.

Com a análise do documento da BNCC, que passou por um longo processo até sua elaboração e homologação pelo Ministério da Educação, documento esse que visa a regulamentação e estruturação curricular do Ensino Básico, verificou-se que a aplicação da aula de campo proposta no trabalho, para análise das paisagens urbanas se adéqua ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Referências

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. **A Base**. 2018. Brasília, Mec 2018.
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/ind.asp>.
Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org.). **Geografia em sala de aula práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 2010. p. 77-82.

CASTRO, J. R. B. de. Atividades de campo em Geografia: diferentes (re)leituras do espaço social a partir de um recorte regional- críticas, reflexões e proposições. In: PORTUGAL, J. (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 205-220.

CLAVAL, P. A Paisagem dos Geógrafos. In: CORREA, R. L. ROSENDAHL, Z. (Org.). **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2004, p.13-74.

CONCEIÇÃO, R. N. da; PASSOS, H. dos S. O conceito de paisagem e suas dissonâncias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEG, 11., 2015, Presidente Prudente, SP. **Anais...** Presidente Prudente, SP: UFGD, 2015. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

HOLZER, W. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem elugar, território e meio ambiente. **Revista Território**, Rio de Janeiro, n. 3. p. 77-85. jul./dez.1997. Disponível em: <http://www.laget.eco.br/territorio/sumario_03.htm>. Acesso em: 2 nov. 2019.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadão. **Boletim Paulista de Geografia: Trabalho de campo**, São Paulo, n. 84, p.77-92, jul. 2006. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/57>>. Acesso em: 2 out. 2020.

LUCHIARI, M. T. D. P. A (re)significação da paisagem no período contemporâneo. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Paisagem, imaginário e espaço**. São Paulo: EDUERJ, 2001. p. 9-28.

NEVES, K. F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Ilhéus: Editus, 2010. 139p.

OLIVEIRA, C. D. M. de; ASSIS, R. J. S. de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PÁDUA, L. **A Geografia de Yi-Fu Tuan: essências e persistências**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-09122013-114313/pt-br.php>>. Acesso em: 6 nov. 2019.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 21-26. Capítulo 5.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, 260 p.

SERPA, Â. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 7-24, 2006. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/725/608>>. Acesso em: 20 out. 2020.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011. 159 p.

THEVES, D. W.; KAERCHER, N. A. Saída de Campo e Geografia Escolar: quando se pode chegar mais perto das “coisas do mundo”. In: PORTUGAL, J. (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 273-288.

AUTOR 1: Produção textual, revisão de literatura sobre o tema, pesquisa documental
AUTOR 2: Orientação, seleção de materiais, contribuições de leituras e orientações de pesquisa, revisão textual