signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PELA E COM A PAISAGEM: SENSIBILIDADE, PENSAMENTO E AÇÃO

REFLECTIONS FOR A GEOGRAPHIC EDUCATION THROUGH AND WITH THE LANDSCAPE: SENSITIVITY, THINKING, AND ACTION

REFLEXIONES PARA UNA EDUCACIÓN GEOGRAFICA A TRAVÉS Y CON EL PAISAJE: SENSIBILIDAD, PENSAMIENTO Y ACCIÓN

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil, lucio.botelho@ufpr.br

Sonia Maria Vanzella Castellar
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil, smvc@usp.br

Resumo: Este texto discute a educação geográfica pela e com a paisagem a partir de um percurso teórico que reconstrói a evolução do conceito de paisagem e seus desdobramentos. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, inserida em um projeto de pós-doutorado em Educação na Universidade de São Paulo, o que fundamentou um percurso de atualização de professores. Parte-se da crítica à redução da paisagem ao visível, afirmando sua complexidade como forma, processo e expressão. Em seguida, mostra como essa compreensão está inserida na Convenção Europeia da Paisagem, que desloca a paisagem para o campo político, participativo e formativo, ampliando seu papel na cidadania e na responsabilidade socioambiental. A partir daí, mobiliza referenciais filosóficos e educacionais, como autonomia, subjetivação, autorreflexão e emancipação, inspirados em Adorno (1995a, 1995b, 1999) e Freire (1987, 1992, 1996), para fundamentar pedagogicamente essa abordagem. Assim, o texto sustenta que a paisagem é ao mesmo tempo um recurso educativo e um campo relacional e experiencial, atravessado por afecções, valores e práticas sociais. A relevância desta investigação reside em oferecer subsídios para a educação geográfica na escola básica, articulando teoria e prática e evidenciando seu potencial pedagógico. Defende-se, portanto, uma compreensão ampliada do ensino de Geografia, na qual a paisagem atua simultaneamente como mediação didática e dimensão ontológica da formação, articulando sensibilidade, pensamento e ação no processo educativo.
Palavras-chave: paisagem; educação geográfica; formação crítica; Convenção Europeia da Paisagem.

ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

Abstract: This text discusses geographic education *through and with the landscape* based on a theoretical approach that reconstructs the evolution of the concept of landscape and its developments. The study was conducted through a bibliographic review, within a postdoctoral research project in Education at the University of São Paulo, which provided the foundation for a teacher professional development program. It begins with a critique of reducing landscape to the visible, highlighting its complexity as form, process, and expression. Next, it shows how this understanding is embedded in the European Landscape Convention, which shifts the landscape to the political, participatory, and formative field, expanding its role in citizenship and socio-environmental responsibility. From there, it mobilizes philosophical and educational references, such as autonomy, subjectivation, self-reflection, and emancipation, inspired by Adorno (1995a, 1995b, 1999) and Freire (1987, 1992, 1996), to pedagogically ground this approach. Thus, the text argues that the landscape is simultaneously an educational resource and a relational and experiential field, traversed by affections, values, and social practices. The relevance of this investigation lies in providing subsidies for geographic education in basic schooling, articulating theory and practice, and demonstrating its pedagogical potential. Therefore, it advocates an expanded understanding of Geography teaching, in which the landscape simultaneously functions as didactic mediation and an ontological dimension of formation, integrating sensitivity, thought, and action in the educational process.
Keywords: landscape; geographical education; critical formation; European Landscape Convention.

Resumen: Este texto discute la educación geográfica *por y con el paisaje* a partir de un recorrido teórico que reconstruye la evolución del concepto de paisaje y sus desarrollos. El estudio se realizó mediante una revisión bibliográfica, inserta en un proyecto de posdoctorado en Educación en la Universidad de São Paulo, lo que proporcionó la base para un programa de actualización docente. Se parte de la crítica a la reducción del paisaje a lo visible, afirmando su complejidad como forma, proceso y expresión. A continuación, muestra cómo esta comprensión se encuentra incorporada en la Convención Europea del Paisaje, que desplaza el paisaje hacia el ámbito político, participativo y formativo, ampliando su papel en la ciudadanía y en la responsabilidad socioambiental. A partir de ahí, moviliza referentes filosóficos y educativos, como autonomía, subjetivación, autorreflexión y emancipación, inspirados en Adorno (1995a, 1995b, 1999) y Freire (1987, 1992, 1996), para fundamentar pedagógicamente este enfoque. Así, el texto sostiene que el paisaje es al mismo tiempo un recurso educativo y un campo relacional y experiencial, atravesado por afectos, valores y prácticas sociales. La relevancia de esta investigación radica en ofrecer subsidios para la educación geográfica en la escuela básica, articulando teoría y práctica y evidenciando su potencial pedagógico. Por lo tanto, se defiende una comprensión ampliada de la enseñanza de la Geografía, en la que el paisaje actúa simultáneamente como mediación didáctica y dimensión ontológica de la formación, articulando sensibilidad, pensamiento y acción en el proceso educativo.
Palabras-clave: paisaje; educación geográfica; formación crítica; Convenio Europeo del Paisaje.

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica sobre a categoria paisagem e suas aplicações no ensino de Geografia, inserida em uma pesquisa de pós-doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O estudo forneceu subsídios teóricos para o desenvolvimento de um curso de formação continuada e atualização destinado a docentes da rede municipal de São Paulo, oferecendo fundamentos para a elaboração e aplicação de atividades pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, o artigo propõe uma reflexão sobre a evolução histórica do conceito de paisagem na disciplina e suas implicações didáticas na contemporaneidade, articulando teoria e prática educativa.

A pesquisa foi realizada em colaboração com o projeto italiano sobre educação e paisagem intitulado *In20Amo il Paesaggio*, coordenado pela Professora Benedetta Castiglioni, da Universidade de Pádua, que inspirou o modelo do projeto Educação pela Paisagem desenvolvido no Brasil. Ao combinar a experiência internacional com o contexto local, o estudo permite identificar os potenciais ganhos pedagógicos dessa abordagem, evidenciando como a educação pela e com a paisagem pode integrar sensibilidade, pensamento e ação no processo formativo, promovendo práticas de ensino que articulam conhecimento, reflexão crítica e participação ativa dos estudantes.

Para tratar o uso da paisagem no ensino de Geografia, este artigo inicia por um percurso histórico-epistemológico que busca compreender como essa categoria foi sendo problematizada e ressignificada ao longo da constituição da disciplina. Reconstruir essa trajetória permite explicitar por que a paisagem permanece com um dos conceitos substantivos da Ciência Geográfica, e por que sua discussão adquire renovada pertinência no debate geográfico contemporâneo. Ao estabelecer esses fundamentos, o texto sustenta a ideia de que a paisagem, longe de um mero dado sensível, constitui uma categoria analítica capaz de ampliar a leitura crítica do espaço; razão pela qual sua potência pedagógica precisa ser retomada e valorizada no ensino.

Diante disso, a Convenção Europeia da Paisagem (CEP, 2000) ocupa um lugar de destaque nessa discussão. Embora situada em outro contexto político e institucional, ela sintetiza um movimento internacional de renovação conceitual que desloca a paisagem da esfera estética para o campo dos direitos, da cidadania e da ação pública. Ao reconhecer a paisagem como experiência vivida e cotidiana, a CEP cristaliza debates que já vinham reconfigurando o conceito ao longo do século XX e oferece um horizonte normativo que amplia sua compreensão como bem comum.

A análise desse documento permite pensar a paisagem como mediação pedagógica, e, ao mesmo tempo, esse exercício evidencia a necessidade de uma leitura situada, capaz de reinterpretar tais diretrizes à luz das especificidades socioespaciais brasileiras. A análise da CEP não busca sua aplicação direta ao contexto brasileiro, mas a identificação de princípios relevantes, como o direito à paisagem[1], a participação cidadã e a valorização do espaço vivido, que podem enriquecer o debate educacional no Brasil.

Ao refletir sobre as diretrizes da CEP e a aplicação pedagógica em processos formativos consistentes, é necessário articular fundamentos éticos e pedagógicos, que o próprio documento, por seu caráter normativo, não desenvolve. Nesse sentido, os aportes de Adorno (1999, 1995a, 1995b) e Freire (1987, 1992, 1996) cumprem um papel decisivo: oferecem, respectivamente, uma base crítica para a formação da autonomia e uma pedagogia dialógica capaz de transformar consciência e ação. Assim, a combinação entre o horizonte proposto pela CEP e a densidade crítica desses autores permite refletir e vislumbrar um percurso formativo possível e contextualizado. Dessa forma, a análise aqui proposta apoia-se em fundamentos filosóficos críticos, que orientam a compreensão da paisagem como instrumento de formação reflexiva e emancipatória no ensino de Geografia.

Diante desses elementos, o artigo organiza-se em três movimentos que se complementam. Na primeira parte, reconstruímos um breve percurso histórico e epistemológico da paisagem na Geografia, evidenciando as inflexões que sustentam sua relevância contemporânea. Em seguida, analisamos a Convenção Europeia da Paisagem, destacando seus princípios e seu horizonte normativo. Por fim, articulamos esse debate aos aportes de Adorno (1995a, 1995b, 1999) e Freire (1987, 1992, 1996), buscando delinear um fundamento crítico-formativo que permita compreender como a paisagem pode operar como categoria analítica. Assim estruturado, o texto procura refletir o que venha a ser a educação pela e com paisagem.

Ver o mundo é o ato fundador da Geografia

A inclusão de questões epistemológicas neste artigo é necessária porque compreender como a Geografia produz seu próprio conhecimento, a constituição de suas categorias, seus

[1] A expressão **direito à paisagem** não é formulada como um direito subjetivo explícito na Convenção Europeia da Paisagem (CEP, 2000), mas decorre de sua interpretação normativa. Ao reconhecer a paisagem como bem coletivo e componente da qualidade de vida e da identidade cultural, a CEP legitima a participação pública em sua proteção, gestão e planejamento. Nesse sentido, o direito à paisagem refere-se a um direito difuso e coletivo de usufruir e intervir nas paisagens do cotidiano, deslocando-a do campo estético para o domínio político e democrático.

modos de explicação e sua evolução como ciência, orienta o professor a dar sentido ao que ensina. Essa reflexão situa a prática docente na tradição intelectual da disciplina e evita que o ensino se torne apenas aplicação mecânica de conteúdos (Castellar, 2019). Ao compreender os fundamentos de sua própria ciência, o professor fortalece a capacidade de formar estudantes que não apenas aprendem conceitos, mas reconhecem como esses conceitos permitem interpretar processos, relações e transformações que configuram o espaço vivido (Botelho; Valadão, 2022).

Nesse sentido, se refletirmos do ponto de vista de uma metafísica da Geografia, o conhecimento geográfico se funda no pressuposto de que o real é espacial e se mostra à percepção. Assim, o olhar geográfico não é apenas passivo, mas constitui um método de observação direta, no qual a experiência visual do mundo fornece os dados iniciais para a interpretação espacial. Desde Humboldt, cuja escrita e pranchas ilustradas faziam do visível um método sistemático de análise, a Geografia foi marcada pela crença de que há um mundo espacialmente estruturado, acessível primordialmente pela visão, e de que aquilo que se vê constitui o ponto de partida da verdade geográfica. Esse procedimento combina observação empírica com reflexão racional e especulativa, permitindo organizar o que é percebido em categorias interpretativas que fundamentam o conhecimento geográfico (Besse, 2014; Gomes, 2017).

Partindo dessa concepção, a paisagem seria o primeiro dado do real, aquilo que está lá, imediatamente acessível à percepção; o que dá autenticidade ao conhecimento. O olhar direto, ou seja, a experiência sensível, funciona como critério de verdade. Assim, antes de mapas, teorias ou modelos, vem: o encontro com o mundo, a visão do concreto e o contato com o visível. Ver o mundo é o ato fundador da Geografia.

Para Dardel (2015, p. 31) “Ela [a paisagem] coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existências com a Terra, ou se preferirmos, sua *geograficidade* original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização”. A paisagem, nesse horizonte metafísico, não é apenas um recorte do real: ela é a evidência primeira, o dado inaugural que legitima o conhecimento. Segundo Besse (2015), quando Dardel (2015, p.30) afirma que: “A paisagem é a geografia compreendida como o que está em torno do homem, como ambiente terrestre”, ele pretende indicar no entendimento de Besse que: “[...] a paisagem constitui uma totalidade própria que responde à inserção do homem no mundo. É através da paisagem que o homem toma consciência do fato de que habita a terra” (Besse, 2015, p.115).

Na perspectiva de Besse (2014), a paisagem não aparece como um objeto entre outros, mas como o fundamento ontológico da própria Geografia. É no encontro entre corpo, olhar e materialidade, antes de qualquer modelo, representação ou sistema classificatório, que se estabelece a primeira forma de inteligibilidade geográfica. O visível inaugura o inteligível: a experiência perceptiva antecede e ancora a abstração conceitual. Por isso, a paisagem funciona como solo primário do raciocínio geográfico e para a compreensão das espacialidades, condição de possibilidade para as interpretações, problematizações e sínteses que estruturam a disciplina. Ela é, ao mesmo tempo, o início da relação com o mundo e aquilo que torna possível a construção crítica do espaço geográfico.

É interessante notar que a centralidade do visível e o estatuto inaugural da paisagem tem raízes profundas no romantismo alemão, especialmente na noção de *Landschaft*[2] (Capel, 2004), que articulava observação científica e sensibilidade estética. Em reação ao racionalismo iluminista, o romantismo valorizou a natureza como totalidade viva e interconectada, influenciando autores como Alexander von Humboldt e Carl Ritter. Embora a sensibilidade estética estivesse presente, a noção de *Landschaft* nesses autores não se reduz à contemplação do belo, mas remete a uma totalidade natural dotada de coerência interna, cuja apreensão exigia tanto rigor científico quanto abertura sensível. Essa herança contribuiu para consolidar a centralidade do visível e da forma na Ciência Geográfica, ao mesmo tempo em que fundou uma leitura holística da paisagem que marcaria o desenvolvimento inicial da disciplina (Capel, 2004; Vitte, 2010).

Em La Blache, a paisagem expressa a relação entre meio e modos de vida, funcionando como "documento" das interações sociedade–natureza. Nas tradições alemãs, especialmente em Ratzel e Richthofen, prevaleceu uma leitura morfológica e naturalizante. Já na Escola de Berkeley, Carl Sauer redefine o conceito ao propor a paisagem cultural como resultado da ação humana sobre a base natural (Capel, 2004).

Em todas essas tradições, a paisagem funciona como chave classificatória e síntese regional, consolidando-se como um dos pilares da institucionalização da Geografia. No entanto, ao mesmo tempo em que organizava o olhar geográfico, essa centralidade da paisagem também restringia o método: ao depender sobretudo do visível e da forma externa, deixava de alcançar dimensões processuais, políticas e relacionais do espaço que escapavam à leitura morfológica (Capel, 2004).

[2] *Landschaft* é uma palavra de origem alemã que significa paisagem. Na geografia, este termo refere-se a um conceito fundamental que abrange tudo o que pode ser percebido visualmente e sensorialmente em um determinado espaço, incluindo elementos naturais e culturais.

A partir dos anos 1950 e 1960, a ascensão do paradigma neopositivista deslocou a centralidade da paisagem e instituiu o espaço relativo como conceito organizador da Geografia (Botelho; Valadão, 2023). Orientada pela busca das "leis do espaço", essa abordagem privilegiou a quantificação, a modelização e os padrões abstratos (Besse, 2014), relegando a paisagem a um papel secundário, como ilustração ou dado empírico, dissociado da experiência e dos conteúdos socioculturais (Capel, 2004).

No campo da pesquisa geográfica, a perspectiva fenomenológica emerge como reação crítica à hegemonia do positivismo espacial das décadas de 1950 e 1960, oferecendo novos problemas, linguagens e métodos (Botelho; Valadão, 2023). Ao recolocar a experiência vivida no centro da análise, essa abordagem permitiu reinscrever a paisagem no debate geográfico como experiência situada e dotada de sentido, e não como abstração geométrica (Besse, 2014), abrindo caminho para sua renovação nas décadas seguintes.

No âmbito da Geografia Física, a renovação da leitura da paisagem ocorre com a noção de geossistema[3], formulada por Georges Bertrand nos anos 1960, que a compreende como unidade sistêmica resultante da articulação dinâmica entre elementos naturais e ações humanas. Essa abordagem supera a leitura meramente descritiva ao integrar sociedade e natureza em uma mesma chave analítica, ainda que exija contínua ressignificação teórico-metodológica (Neves; Passos, 2022).

A partir da década de 1970 o conceito de espaço na Geografia passou por uma atualização epistemologia ampliando-se e complexificando-se (Botelho; Valadão, 2023) justamente com as abordagens fenomenológicas e humanistas, como as apresentadas por Tuan (2015), Relph (1987) e Berque (1998), que destacam a paisagem como experiência, afecção, sensibilidade, vinculada ao mundo vivido.

Em Tuan (2015), por exemplo, a paisagem é discutida no contexto da experiência humana e do mundo vivido, fundamental para entender a ligação afetiva entre as pessoas e os lugares e suas paisagens. Já em Relph (1976, 1987), a discussão critica a perda de autenticidade dos lugares, abrangendo a questão da homogeneização das paisagens no mundo moderno marcado pelos processos de internacionalização, uniformização e racionalização, e o que isso significa para a experiência humana da paisagem urbana. Berque (1998) discute a paisagem como um sistema complexo de interação entre a sociedade e o meio ambiente, sendo ao mesmo

[3] Georges Bertrand defendia a análise integrada da paisagem, considerando a interação entre múltiplos fatores (clima, relevo, solo, vegetação e a ação humana) como um sistema ou "geossistema".

tempo "marca e matriz[4]". Para Berque (1998), a marca é a expressão concreta de uma civilização e de sua relação com o espaço e a natureza, podendo ser descrita e inventariada através de suas formas, estruturas e funções. A paisagem-matriz refere-se à dimensão sensível e imaterial da paisagem, sendo a base da interpretação, o conjunto de esquemas que permitem a uma sociedade entender e agir sobre o seu meio.

Por outro lado, as perspectivas críticas da Geografia no Brasil, especialmente Santos (1996), Corrêa (1995) e Carlos (2007), por exemplo, enfatizam que a paisagem expressa racionalidades técnicas, relações de poder e formas de controle do espaço. Para Santos (1996), a paisagem é "o conjunto de objetos", enquanto o espaço é "o conjunto de objetos mais a vida que os anima"; por isso, a paisagem revela a materialidade das técnicas, dos fluxos e das lógicas do meio técnico-científico-informacional. Corrêa (1995) destaca que as paisagens urbanas evidenciam seletividades e desigualdades produzidas pela acumulação capitalista, enquanto Carlos (2007) mostra que a paisagem, ao ser apropriada e produzida no cotidiano, expressa práticas sociais e disputas pelo uso do espaço. Nessas leituras, a paisagem ultrapassa o visível: ela se converte em síntese material dos processos socioeconômicos e das práticas sociais.

Paralelamente, os estudos culturais, com autores como Denis Cosgrove (1984), James Duncan (1990) e Don Mitchell (2000), compreendem a paisagem como representação, discurso e forma simbólica. Nessa abordagem, a paisagem também não é simplesmente algo a ser visto, mas um modo de ver: um dispositivo cultural que expressa valores, ideologias e visões de mundo. Paisagens são "formas simbólicas" (Cosgrove, 1984) que naturalizam relações sociais, incorporando narrativas de classe, poder e identidade.

De modo convergente, perspectivas decoloniais e pós-coloniais na Geografia latino-americana, como Gonçalves (2006) e Valenzuela (2014), mostram que as paisagens são territórios de coexistência de cosmologias, práticas e saberes plurais. Aqui, a paisagem é compreendida como espaço de conflito epistêmico: múltiplas racionalidades, sejam elas indígenas, camponesas, afrodescendentes ou populares; coexistem e disputam sentidos frente às racionalidades dominantes. Essa leitura amplia ainda mais o conceito, integrando diversidade, pluralidade cultural e insurgência territorial.

[4] Embora Berque e Bertrand partam de matrizes epistemológicas distintas, a concepção de paisagem como geossistema em Georges Bertrand e a noção de paisagem como "marca e matriz" em Augustin Berque compartilham o esforço de superar leituras fragmentadas e puramente visuais da paisagem, ao integrar sociedade e natureza em uma mesma chave interpretativa. No entanto, enquanto Bertrand opera prioritariamente no registro sistêmico e funcional da Geografia Física integradora, Berque desloca a discussão para uma dimensão ontológica e fenomenológica, enfatizando a paisagem como condição sensível, simbólica e relacional da existência humana.

Diante desse percurso, a paisagem pode ser compreendida como forma e processo, mas também como experiência e campo de significados. Ela torna sensíveis relações sociais, técnicas e políticas e, ao mesmo tempo, remete a funções, fluxos, memórias, afetos e poderes que estruturam o espaço, constituindo um ponto de encontro entre o vivido e o estruturante.

Assim como o próprio conceito de espaço e a própria Geografia, hoje considerada multiparadigmática (Valenzuela; Pyszczek, 2012), a paisagem passou por uma trajetória epistemológica que foi ressignificando seu sentido: de objeto privilegiado da Geografia clássica à condição atual de categoria analítica capaz de múltiplas articulações. A trajetória do conceito de paisagem reflete desdobramentos do pensamento geográfico; compreender suas transformações é, portanto, compreender parte significativa da história recente da Geografia.

Entretanto, a sua potência pedagógica ainda é pouco explorada na escola (Gurevich, 2013; Castellar, 2013; La Vega, 2013; Iurk; Biondi; Dlugosz, 2018; Marcomin; Sato, 2016; Röhrs; Mazzarino, 2020). Acreditamos que esse é um momento profícuo para trazer essa discussão, uma vez que nas últimas décadas o ensino de Geografia no Brasil e em outros países tem ampliado debates sobre epistemologia, metodologias de ensino e aprendizagem, formação de professores e desenvolvimento do raciocínio geográfico (Botelho, 2022; Botelho; Castellar, 2025).

Acreditamos que discutir a paisagem no ensino de Geografia deixa de ser apenas uma escolha metodológica e passa a ser uma necessidade formativa: trata-se de refletir sobre a sua potência analítica e experiencial para ampliar a leitura crítica do espaço. É nesse ponto que a noção de educar pela e com paisagem ganha relevância e está relacionada ao que Castiglioni (2015) nomeia de *landscapeliteracy*.

A partir dessa perspectiva, Castiglioni (2015) entende a *landscapeliteracy* como um processo formativo que combina leitura, interpretação e ação sobre a paisagem, superando tanto a objetividade descritiva quanto a valorização passiva do patrimônio. Inspirada em Spirn (2005), a autora afirma que aprender a ler a paisagem significa perceber também aquilo que não é imediatamente visível, ou seja, valores, conflitos, racionalidades e expectativas de futuro, e, a partir disso, assumir um posicionamento crítico sobre as transformações socioespaciais.

Castiglioni (2010; 2015) critica a redução da paisagem ao domínio ecológico e propõe uma leitura que articula dimensões funcional, cultural e crítica. É nesta última que se aproxima metodologicamente de Freire e Macedo (1987), ao afirmar que ler a paisagem implica também reescrevê-la, isto é, transformar o mundo vivido enquanto se compreende sua complexidade, inscrevendo a paisagem como prática educativa no ensino de Geografia.

A Convenção Europeia da Paisagem

A noção de educar geograficamente pela e com a paisagem ganha centralidade na Europa com a Convenção Europeia da Paisagem (CEP), de 2000, que a vincula ao desenvolvimento sustentável e ao equilíbrio entre sociedade, economia e ambiente (*Council of Europe*, 2000). Nesse documento, a paisagem é reconhecida por suas funções culturais, ecológicas e sociais, constituindo um elemento estruturante do cotidiano, do patrimônio e da identidade das populações.

A CEP expressa uma concepção ampliada de paisagem, que supera a leitura morfológica e dialoga com abordagens culturais e humanistas sensíveis à experiência e às práticas sociais. Ao articular paisagem, território e ação pública, integra cultura, ambiente e planejamento, afirmando a paisagem como bem comum e elemento central da vida social.

O documento reconhece que as transformações técnicas, econômicas e urbanas aceleram a reconfiguração das paisagens, afirmando sua centralidade para a qualidade de vida em diferentes contextos, do cotidiano ao excepcional (*Council of Europe*, 2000). Nesse sentido, a CEP deve ser compreendida como resultado de um processo histórico mais amplo de renovação do conceito de paisagem ao longo do século XX, como aponta Castiglioni (2015, p. 15):

> Há alguns anos, fala-se cada vez mais frequentemente sobre paisagem, seja no âmbito acadêmico, técnico ou político, especialmente nos debates sobre desenvolvimento local, sustentabilidade, identidade dos lugares ou conservação do patrimônio. Na esteira da entrada em vigor da Convenção Europeia da Paisagem, as questões da participação e do envolvimento da população, bem como a atenção às paisagens da vida cotidiana, não podem ser esquecidas dentro desses debates [...][5].

A CEP reflete deslocamentos já em curso na Geografia, ao compreender a paisagem como experiência, prática social e processo relacional, e não apenas como forma visível. Ao valorizar todas as paisagens, inclusive as ordinárias e degradadas, rompe com hierarquias estéticas e consolida, de modo institucional, uma mudança profunda no modo de pensar e conhecer a paisagem.

A CEP explicita o caráter interdisciplinar da paisagem, que, embora historicamente central à Geografia, ultrapassa fronteiras disciplinares e envolve dimensões ecológicas, culturais, simbólicas, jurídicas e políticas. Ao afirmar que sua proteção e gestão exigem saberes

[5] Texto original em italiano: *"Da alcuni anni si parla sempre più di frequente di paesaggio, in ambito accademico, tecnico o politico, con riferimento ai dibattiti sullo sviluppo locale, sulla sostenibilità, sull'identità dei luoghi o sulla conservazione del patrimonio. Sulla scia dell'entrata in vigore della Convenzione Europea del Paesaggio, le questioni della partecipazione e del coinvolgimento della popolazione e l'attenzione ai paesaggi della vita quotidiana non possono venire dimenticate all'interno di questi dibattiti […]."*

múltiplos, a Convenção amplia o campo de significação da paisagem e reafirma sua natureza transversal, enraizada na vida coletiva.

O principal objetivo da CEP é assegurar a proteção, a gestão e o planejamento das paisagens. Para isso, estabelece medidas específicas dirigidas à formação: (i) preparação de especialistas em análise e intervenção paisagística; (ii) criação de programas multidisciplinares em política, proteção, gestão e ordenamento da paisagem; e (iii) inclusão de conteúdos sobre valores e questões paisagísticas nos currículos escolares e universitários. É sobretudo nesse último eixo que se insere o nosso interesse, centrado na reflexão sobre paisagem na educação geográfica.

A CEP afirma a análise da paisagem como condição para a qualidade de vida e para a construção de futuros mais dignos, estimulando participação e responsabilidade. Contudo, apesar de seu caráter normativo, não define métodos nem fundamentos conceituais para orientar processos educativos críticos, o que levou ao desenvolvimento de diversas iniciativas de formação e educação pela paisagem no contexto europeu.

Nesse sentido, entre as experiências inspiradas diretamente pela Convenção Europeia da Paisagem, destaca-se o projeto *In 20Amo il paesaggio*, desenvolvido desde 2020 na Região do Vêneto, Itália. A iniciativa é promovida pelo Observatório Regional da Paisagem do Vêneto e implementada pelo Departamento de Ciências Históricas, Geográficas e Antropológicas da Universidade de Pádua, sob coordenação da professora Benedetta Castiglioni, em colaboração com a Associação Italiana de Professores de Geografia (AIIG) – Seção Vêneto. Assentado sobre as diretrizes da CEP, o projeto busca promover a interpretação crítica da paisagem, estimular práticas de cuidado e fomentar o planejamento participativo da paisagem futura por meio de propostas didático-pedagógicas elaboradas pelos docentes[6].

A metodologia do projeto estrutura-se em três etapas articuladas: (i) um ciclo inicial de encontros remotos, com formação teórico-prática destinada a apoiar docentes na concepção de atividades de educação pela paisagem; (ii) a elaboração e aplicação, ao longo do ano letivo, de sequências didáticas alinhadas ao currículo, com uso de metodologias ativas; e (iii) a produção final de mapas de paisagens, elaborados com recursos digitais e midiáticos pelos estudantes do "*Primo Ciclo*" e do "*Secondo Ciclo*", equivalentes ao Ensino Fundamental anos finais e ao Ensino Médio no Brasil. Além disso, o projeto enfatiza a importância de cultivar, entre os estudantes, a curiosidade e a capacidade de imaginar paisagens futuras mais justas, sustentáveis

[6] Ao longo do ano letivo de 2023/2024, o projeto foi acompanhado de perto pelo primeiro autor deste artigo, na condição de observador convidado, o que permitiu compreender sua lógica formativa e seus efeitos na prática cotidiana dos professores.

e habitáveis, fortalecendo uma educação voltada para o cuidado e para a responsabilidade coletiva pelo território.

Além do caso do Vêneto, importa reconhecer que a CEP estimulou, em diversos países europeus, a consolidação de uma verdadeira cultura de projetos educativos voltados à paisagem, articulados por observatórios regionais, universidades e redes escolares. Iniciativas como o '*Landscape Education for Democracy'* (LED), parceria entre universidades da Alemanha, Áustria, Noruega e Itália; os programas do '*Réseau des Grands Sites de France*' e dos '*Observatoires Photographiques du Paysage*' (França); as ações do '*Scottish Landscape Forum*' e do '*Scottish Natural Heritage*' (Escócia); bem como projetos como o '*Paisaje y Escuela*' e o '*Red Andaluza de Educación Ambiental y Sostenibilidad'* (RAEAS) na Andaluzia (Espanha)[7], entre outros exemplos, evidenciam a difusão de práticas que valorizam a participação cidadã, a leitura crítica do espaço e o planejamento colaborativo da paisagem. Ainda que distintos em alcance e metodologias, esses projetos compartilham o horizonte proposto pela CEP e demonstram que o projeto do Vêneto não constitui um caso isolado, mas parte de um movimento mais amplo de renovação conceitual e pedagógica.

Considerando esse panorama, observar tais experiências não implica transpor modelos ao contexto brasileiro; ao contrário, permite identificar princípios formativos, como o cuidado, a participação, o direito à paisagem e a centralidade do vivido, que podem inspirar a construção de caminhos próprios, desde que mediados por uma reflexão crítica sobre métodos e finalidades educativas.

Atualmente no Brasil, diferentemente do contexto europeu, o potencial da paisagem como orientadora de políticas públicas e práticas educativas ainda enfrenta resistências (Veras, 2021). A comparação entre contextos permite ampliar a reflexão sobre o lugar da paisagem no ensino de Geografia no país e sobre a necessidade de consolidar referenciais que sustentem seu uso como categoria e experiência formativa.

[7] Para mais informações sobre os projetos mencionados:
– *In 20Amo il Paesaggio* (Vêneto, Itália): https://in20amoilpaesaggio.it/
– *Landscape Education for Democracy* (LED / LED2LEAP): https://participationpool.eu/project/led2leap-landscape-education-for-democracy/
– *Réseau des Grands Sites de France*: https://www.grandsitedefrance.com/
– *Observatoires Photographiques du Paysage* (França): https://observatoiredespaysages.fr/
– *Scottish Natural Heritage / NatureScot*: https://www.gov.scot/publications/scottish-natural-heritage-factsheet/
– *Scottish Landscape Forum / Scotland's Landscape Alliance*: https://www.scotlandslandscapealliance.org/who-we-are/landscape-community/
– Red Andaluza de Educación Ambiental y Sostenibilidad (RAEAS): https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/quien-es-quien/ondas-red-andaluza.html.

Neste ponto, cabe ressaltar que os países americanos, membros da Federação Internacional de Arquitetos Paisagistas da Região das Américas (IFLA AR), de mesmo modo que os países europeus, elaboraram a 'Carta da Paisagem das Américas', a qual apresentaram oficialmente na conferência da federação, realizada em setembro de 2018 na Cidade do México. Tal carta foi publicada a partir das 12 cartas já produzidas nas Américas e em sua maioria estimuladas pela Iniciativa Latino-americana da Paisagem (LALI), e tem como referência explicita os princípios da Convenção da Paisagem do Conselho da Europa.

A Carta da Paisagem das Américas organiza-se em torno de conservação, gestão, planejamento e desenho, orientando princípios éticos e políticas públicas, inclusive educacionais, voltadas à paisagem como bem coletivo (Veras, 2021). Contudo, sua implementação ainda é incipiente, diferentemente da CEP, que já conta com iniciativas consolidadas no contexto europeu.

A análise da CEP a partir do Brasil exige uma leitura situada e crítica, que considere as especificidades socioespaciais do país. Mais do que adotar modelos externos, trata-se de reapropriar seus princípios democráticos para fortalecer a análise e a intervenção no sistema educacional brasileiro.

De todo modo, a Convenção Europeia da Paisagem (2000) inaugura um marco jurídico ao reconhecer o valor público de todas as paisagens e ao deslocá-las do campo estético para os âmbitos político, pedagógico e democrático. Ao compreender a paisagem como "voz pública", a CEP abre um horizonte fecundo para pensar a educação geográfica, servindo de base para a análise de seus eixos orientadores e de suas possibilidades pedagógicas. A seguir os principais eixos orientadores:

- Perceber e valorizar a paisagem - Educar pela paisagem implica formar a percepção e a sensibilidade crítica para compreendê-la como construção histórica, cultural e ecológica. Conforme o Artigo 6º-A da CEP, trata-se de sensibilizar para seu valor e para as transformações que a afetam, ensinando a ler processos, marcas do tempo e significados dos ambientes vividos.

- Compreender a paisagem como bem comum e direito coletivo - A CEP reconhece a paisagem como patrimônio comum, ligada ao bem-estar e à identidade. Educar pela paisagem implica compreender seu valor público e as responsabilidades coletivas, articulando pertencimento, cuidado e compromisso com o espaço vivido.

- Participar das decisões sobre o futuro das paisagens - O Artigo 5º da CEP afirma a participação como princípio das políticas de paisagem. Educar pela paisagem implica formar sujeitos capazes de deliberar e intervir no território, articulando leitura da paisagem e exercício da cidadania.

- Atuar no planejamento, proteção e gestão da paisagem – A CEP enfatiza a importância de desenvolver uma compreensão ampla da paisagem, articulando sensibilidade cultural e percepção das dimensões políticas e institucionais. Educar pela paisagem envolve interpretar suas dinâmicas, considerar políticas públicas e engajar-se com conflitos socioambientais de forma reflexiva.

- Educar para todas as paisagens - inclusive as comuns e degradadas - A CEP amplia o interesse público para as paisagens ordinárias e cotidianas, rompendo com a centralidade das paisagens excepcionais. Com isso, a educação pela paisagem assume um caráter democrático, orientado ao reconhecimento, à interpretação e à melhoria do lugar vivido.

A CEP não apresenta métodos nem fundamentos conceituais claros para a análise da paisagem, tampouco constitui uma teoria crítica da formação. Ainda assim, ao enfatizar a importância de abordagens técnicas na formação de estudantes e professores, afirma um horizonte normativo voltado à cidadania territorial e à gestão democrática.

Vale a pena reiterar que a CEP é um documento de caráter político, não se configura um tratado científico. Sabemos que existem críticas ao documento sobre os conceitos de paisagem e patrimônio que o documento promove, bem como suas implicações práticas e ideológicas, tanto que geógrafos têm debatido sobre alguns de seus aspectos, como o caso de Claude Raffestin, Kenneth Olwig, Don Mitchell, Michael Jones, Yves Luginbhul, dentre outros.

Ao transpor a CEP para o ensino de Geografia, torna-se necessário recorrer a referenciais sobre formação crítica e práxis transformadora. Nesse sentido, as contribuições de Adorno e Paulo Freire oferecem um horizonte conceitual para compreender a paisagem como dispositivo formativo, articulando análise crítica, experiência sensível e participação, enquanto a CEP indica o campo de ação.

O sentido educativo da paisagem: fundamentos para educar pela e com a paisagem a partir de Adorno e Freire

Como mencionado no item anterior, embora ofereça diretrizes normativas relevantes, a CEP não define métodos de análise nem uma fundamentação conceitual voltada à formação da autonomia e da consciência crítica. Essa lacuna exige um trabalho de reinterpretação por parte da pesquisa acadêmica e das políticas educacionais, para traduzir suas orientações em práticas pedagógicas efetivas.

Nesse ponto, nos ancoramos nos aportes de Theodor W. Adorno e Paulo Freire: o primeiro ao oferecer uma base filosófica para compreender a formação como resistência à barbárie e crítica à adaptação; o segundo ao propor uma pedagogia dialógica, ética e transformadora. Assim, esses pensadores não se situam no mesmo plano normativo da CEP; no entanto, suas ideias permitem tencioná-la e ampliá-la, problematizando a leitura do documento e oferecendo o horizonte conceitual necessário para reinterpretar e ressignificar suas diretrizes, assim como repensar a prática pedagógica a partir do trabalho com a categoria paisagem em sala de aula.

A opção por dialogar com Adorno e Paulo Freire não decorre de uma extrapolação disciplinar, mas de uma convergência epistemológica e pedagógica com o modo como a Convenção Europeia da Paisagem compreende a relação entre experiência, percepção e formação.

Ao afirmar a paisagem como dimensão da cidadania e de uma educação voltada à consciência e à participação, a CEP aproxima-se da noção adorniana de *Mündigkeit*[8] e da leitura freireana do mundo. Essas categorias permitem compreender a paisagem como mediação pedagógica que articula experiência cotidiana, reflexão crítica e formação do sujeito, sem reduzi-la.

As reflexões de Adorno e Freire mostram que a educação ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo a formação da autonomia, da capacidade crítica e da ação sobre o mundo. Esse horizonte fundamenta o educar pela e com a paisagem, compreendida não apenas como conteúdo, mas como experiência formadora que produz modos de perceber, interpretar e agir.

[8] *Mündigkeit* termo da língua alemã que deriva de *Mund* (“boca”), cuja formação remete etimologicamente à capacidade de tomar a palavra e responder por si. Na tradição filosófica alemã, especialmente em Adorno, designa a condição de autonomia intelectual e moral em que o sujeito se livra da tutela (*Unmündigkeit*) e exerce juízo próprio, reflexão crítica e responsabilidade. Refere-se menos a uma maioridade jurídica e mais a uma maioridade formativa, isto é, à capacidade de pensamento autodeterminado.

A educação geográfica pela paisagem: a dimensão crítica a partir de Adorno

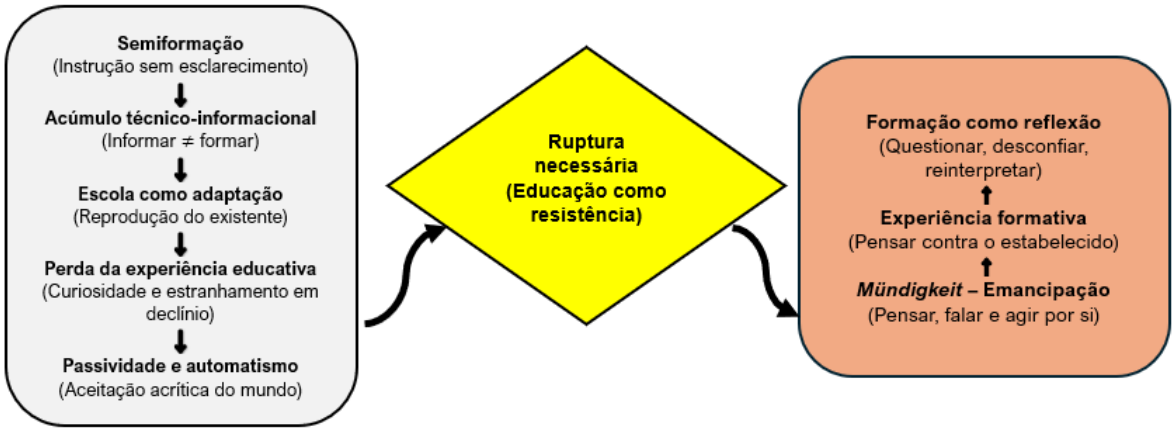
A ideia de que a educação escolar tende a produzir "semiformação", instrução sem esclarecimento, é central em Adorno (1999). Para ele, a acumulação de informações e técnicas não gera, por si só, sujeitos capazes de pensar criticamente ou interrogar o mundo. A escola, quando limitada a esse modelo, reforça a passividade e a reprodução. Romper com esse padrão exige recuperar a formação como processo de reflexão e autonomia.

Adorno (1995a) também alerta para os efeitos da Indústria Cultural na subjetividade, marcada pela padronização de modos de vida e pensamento. Quando a escola apenas reproduz essa lógica, transforma-se em espaço de adaptação e não de formação. A perda da curiosidade, do estranhamento e da sensibilidade reduz a experiência educativa à aceitação automática do existente.

A educação, para Adorno (1995b), deve orientar-se pela formação da Mündigkeit: a capacidade de pensar, falar e agir por si mesmo. Isso implica desenvolver reflexão e responsabilidade. Uma educação voltada à autonomia não se limita à transmissão de saberes, mas cria condições para que os estudantes construam juízos próprios.

Outro ponto chave é a defesa da educação como resistência ao estabelecido (Adorno, 1999). Formar significa criar condições de questionamento e interromper processos de massificação e automatismo. A escola deve oferecer experiências que possibilitem aos sujeitos não apenas conhecer o mundo, mas desconfiar dele e reinterpretá-lo. É a partir da experiência, interpretada criticamente, que o estudante pode transformar percepção em consciência. Nesta perspectiva, a escola também deve cultivar a sensibilidade e a capacidade de reconhecer contradições, como afirma Adorno (1995b). A educação formativa deve considerar os estudantes como construtores e protagonistas do seu processo de aprendizagem, tomando consciência do mundo. A seguir (Figura 1) uma síntese das ideias de Adorno.

Figura 1 - Da semiformação à *Mündigkeit*: um percurso crítico da educação em Adorno



Fonte: Adorno (1995ª, 1995b). Produzida pelos autores (2026).

A partir dessa leitura, torna-se possível explicitar porque a educação pela e com a paisagem dialoga tão profundamente com a crítica adorniana da educação. Se a escola, como afirma Adorno (1999), corre o risco permanente de reduzir-se à semiformação, instrução sem esclarecimento, a paisagem pode oferecer justamente a via oposta: ela exige atenção, interpretação, experiência e distanciamento crítico. Não se trata apenas de observar formas, mas de compreender funções, intencionalidades, historicidades e afecções que constituem o mundo sensível e social. Assim, o movimento da paisagem coincide com o movimento da formação: vai da percepção ao pensamento, do imediato ao mediado, do visível ao inteligível.

Do mesmo modo, a crítica à Indústria Cultural ilumina o valor pedagógico da paisagem. Em um contexto de padronização da percepção e de saturação de imagens, educar pela e com a paisagem pode funcionar como um gesto de interrupção: olhar o cotidiano com estranhamento, recuperar a singularidade do lugar, desfazer automatismos (Duarte, 2003). A paisagem devolve espessura ao mundo, reabre a experiência ali onde a cultura de massas tende a nivelar, simplificar e naturalizar. Ela convoca um olhar próprio, não o olhar já pronto, e, portanto, cria condições para a autonomia perceptiva e cognitiva, afinada com a *Mündigkeit* adorniana (Adorno, 1995b).

Sobre a defesa da educação como resistência, também encontra-se na paisagem um campo fecundo. Pois, ler criticamente a paisagem é romper com o "é assim mesmo", é identificar conflitos socioespaciais, processos de exclusão, desigualdades, escolhas técnicas e políticas que se materializam nas formas e usos do espaço. Nesse exercício, o estudante aprende não apenas a ver, mas a desconfiar do que vê, reconstruindo relações, interrogando funções e revelando intencionalidades. Trata-se de uma prática que dá continuidade, no campo escolar, à

tarefa adorniana de resistir à adaptação automática e de promover sujeitos capazes de interpretar o mundo de forma crítica (Adorno, 1995a; Duarte, 2002).

Finalmente, a articulação entre sensibilidade, percepção e consciência, tão central em Adorno (1999), encontra-se na paisagem uma categoria privilegiada. Ao trabalhar com a experiência sensível, a paisagem permite que o aluno comece pelo imediato, mas não permaneça nele: a escola o ajuda a transcender o visível, relacionar escalas, historicizar formas, compreender conflitos e, assim, transformar percepção em consciência crítica. Nessa passagem, abre-se o caminho para dialogar com Freire (1987): se para ele a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para nós que utilizamos a paisagem na prática pedagógica, a leitura da paisagem pode ser pensada como um dos modos mais potentes de iniciar esse gesto formador.

Dessa forma, a paisagem atua como ponto de partida concreto e experiencial: por meio da observação, do registro e da reflexão sobre suas formas, usos e transformações, o estudante inicia o conhecimento do mundo vivido antes da sistematização conceitual, permitindo que a percepção sensível se transforme gradualmente em compreensão crítica. É importante notar que, pensando desta forma, trabalhar a leitura da paisagem no Ensino Fundamental I não se limita a observar o que é visível, mas constitui um primeiro passo formativo. Essa prática permite que os alunos desenvolvam percepção crítica, compreensão das relações espaciais e das transformações do mundo ao seu redor, preparando-os para a apropriação de conceitos geográficos mais complexos nos anos subsequentes, em um percurso progressivo de construção do conhecimento.

Compreendemos que a categoria paisagem, não em sua versão clássica, descritiva e naturalizada, mas em sua concepção recontextualizada pela Geografia contemporânea, dialoga profundamente com a crítica adorniana da educação. Por exemplo, a paisagem de La Blache, concebida como composição visível e relativamente harmônica da superfície terrestre, oferecia um objeto estável, a ser descrito e classificado (Capel, 2004). Hoje, entretanto, compreendemos a paisagem como campo de conflitos, historicidades, intencionalidades e afecções. Essa transformação epistemológica desloca a paisagem do domínio somente da forma para o domínio da operação também: não apenas o que há, mas como funciona, que racionalidades expressa, que usos revela e que atores a produzem.

Assim, não é a paisagem em si que produz reflexão, autonomia ou consciência crítica, mas a forma como a escola e o docente constroem práticas de leitura, interpretação e problematização desse mundo visível. Uma paisagem apenas observada reproduz a semiformação; uma paisagem interrogada rompe com ela. Quando o olhar docente provoca

perguntas - “por que é assim?”, “quem ganha e quem perde com esse arranjo?”, “que escolhas técnicas e políticas se inscrevem nas formas?”, “que afetos e estranhamentos emergem daqui?” - abre-se o espaço formativo como superação da instrução vazia.

Portanto, essa articulação adorniana entre sensibilidade, percepção e consciência encontra na paisagem um caminho teórico-metodológico que depende inteiramente da ação docente. É o professor quem ajuda o aluno a transformar o olhar em interpretação, a experiência em conceito, a percepção em consciência crítica. Ao deslocar o estudante da observação imediata para a compreensão relacional.

Paulo Freire e a paisagem como tema gerador

A proposta de educar pela e com a paisagem encontra em Paulo Freire um fundamento pedagógico decisivo porque a paisagem, quando concebida criticamente, pode ser o próprio ponto de partida da práxis educativa. Para Freire (1987), não há educação autêntica sem a unidade entre ação e reflexão, sem o movimento pelo qual o sujeito lê sua realidade, interpreta suas contradições e volta a ela transformado.

Nesse sentido, trabalhar com a paisagem pode ser ativar essa práxis em sua forma mais concreta: ler paisagens é ler o mundo, no sentido em que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1992, p. 11). É analisar aquilo que está diante dos olhos, mas que só se esclarece quando problematizado; é converter o vivido em reflexão crítica e, a partir dela, em ação educativa e participação cidadã.

Esse processo conduz diretamente ao segundo elemento estruturante da pedagogia freireana: a conscientização. Freire (1987) descreve a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica como o movimento de “romper a aparência” e desvelar as mediações que organizam a vida social. A paisagem, sobretudo em sua acepção contemporânea, é exatamente o campo onde as aparências escondem processos: formas belas ocultam desigualdades, arranjos cotidianos mascaram conflitos, padrões urbanísticos expressam decisões políticas. Ao ajudar os estudantes a desnaturalizarem a paisagem, o professor contribui para a formação da consciência crítica freireana, permitindo que os sujeitos reconheçam a paisagem como síntese histórica de relações sociais, técnicas e de poder.

Por essa razão, educar pela paisagem é incompatível com a educação bancária, pois seu sentido pedagógico emerge da investigação, do diálogo e da experiência. Em consonância com Freire (1992, 1996), a paisagem exige um percurso interpretativo compartilhado – ver, descrever, debater e relacionar – sustentado pela comunicação autêntica. Por ser concreta,

vivida e atravessada por contradições, a paisagem configura-se como tema gerador, oferecendo matéria para problematizar e reconstruir o mundo a partir do cotidiano dos estudantes.

Em Paulo Freire, o tema gerador designa um núcleo significativo da realidade vivido pelos educandos, identificado pela escuta, pelo diálogo e pela análise das contradições do cotidiano (Freire, 1996). Ele não é um conteúdo previamente imposto, mas uma síntese problematizadora da experiência concreta, capaz de mobilizar a leitura crítica do mundo, promover a passagem da consciência ingênua à consciência crítica e desencadear processos de investigação, codificação e decodificação da realidade.

É nesse sentido que a paisagem pode ser compreendida como tema gerador: porque ela condensa, em sua materialidade visível e em seus silêncios, as situações-limite que estruturam a vida social, como desigualdades ambientais, conflitos territoriais, padrões urbanísticos excludentes, transformações técnicas e políticas que afetam diretamente o cotidiano dos estudantes. Perguntar "por que esta paisagem é assim?" abre caminho para o processo freireano de desvelamento das mediações, permitindo que educandos e educadores interpretem coletivamente o espaço vivido e reconstruam criticamente sua relação com o mundo.

Em diálogo com Freire (1996), a paisagem expressa a historicidade e a inconclusão do ser humano, que aprende no mundo e com o mundo. Coerente com Santos (1996), ela é resultado histórico e processual das técnicas, das ações e dos usos do território; ao mudar, transforma também as formas de reconhecimento dos sujeitos no espaço. Compreendê-la como vir-a-ser permite ao estudante reconhecer simultaneamente sua própria historicidade e a do espaço geográfico.

A leitura crítica da paisagem articula educação, autonomia e emancipação ao permitir compreender desigualdades, conflitos e usos do espaço, em consonância com a perspectiva freireana de formação ética e politicamente responsável (Freire, 1996). Educar pela paisagem vai além da simples descrição do visível, embora este constitua um ponto de partida fundamental, pois cria condições para que os estudantes reconheçam seu lugar no mundo e assumam o direito de transformá-lo.

Em Freire (1996), o educador assume um papel político, próximo ao do intelectual orgânico[9], ao mediar uma leitura crítica do mundo. No trabalho com a paisagem, o professor

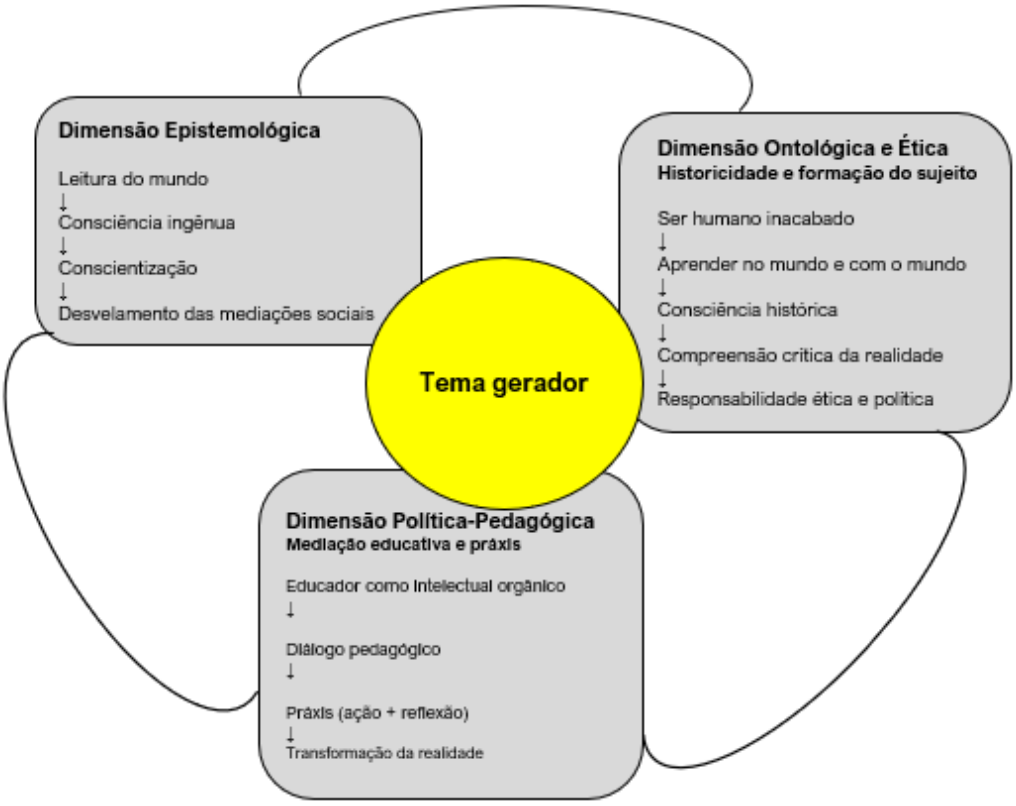
[9] Gramsci distingue os *intelectuais tradicionais,* que se percebem como autônomos em relação às estruturas sociais, dos *intelectuais orgânicos*, vinculados às necessidades, lutas e projetos de um determinado grupo social. Estes últimos desempenham a função de organizar, interpretar e dar direção política e cultural ao seu grupo, articulando experiência e consciência na disputa pela hegemonia. Assim, o intelectual orgânico não é um especialista isolado, mas um sujeito engajado na produção e circulação de uma visão de mundo socialmente situada (Gramsci, 2000) - (Original escrito entre 1929-1935).

conduz da observação à interpretação e à ação, articulando experiência, reflexão e consciência, e ativando o movimento da práxis freireana orientada à emancipação (Freire, 1996).

Em síntese, educar pela e com a paisagem significa assumir a paisagem como dispositivo formativo capaz de articular percepção, interpretação, historicização e ação. Após reconhecer sua complexidade epistemológica, compreender sua dimensão política e iluminar seu potencial formativo, podemos afirmar que educar pela e com a paisagem não é ensinar sobre paisagens, mas formar sujeitos capazes de lê-las, interrogá-las e transformá-las; ideia que coaduna com o conceito de *landscapeliteracy* de Castiglioni (2015).

O fluxograma (Figura 2) sintetiza a pedagogia de Paulo Freire a partir das três dimensões apresentadas articuladas entre si - epistemológica, ontológica-ética e político-pedagógica - organizadas em torno do tema gerador. A leitura do mundo e a conscientização estruturam o movimento de desvelamento crítico da realidade; a historicidade e a inconclusão do ser humano fundamentam a formação ética e responsável do sujeito; e a mediação educativa, exercida pelo educador como intelectual orgânico, conduz à práxis transformadora. Assim, o esquema evidencia a educação como processo dialógico, histórico e político, orientado para a emancipação.

Figura 2 - Paulo Freire: da leitura do mundo à conscientização e à ação transformadora



Fonte: Freire (1992, 1996). Produzida pelos autores (2026).

A articulação entre Adorno (1995a, 1995b, 1999) e Freire (1987, 1992, 1996) permite compreender os impasses da educação contemporânea, marcada pela racionalidade instrumental tecnicista e por lógicas neoliberais. Enquanto Adorno (1999) critica a adaptação e a reprodução escolar, Freire (1987) afirma uma pedagogia da autonomia e da transformação, possibilitando desnaturalizar políticas educacionais reducionistas e recolocar no centro a formação crítica, a emancipação e a defesa do humano.

Considerações finais

O artigo demonstra que a paisagem constitui uma categoria formativa central no ensino de Geografia, pois opera simultaneamente como forma (visível e sensorial), processo, experiência e mediação crítica. Ela permite desenvolver a autonomia, a consciência interpretativa e a participação cidadã dos sujeitos. A reconstrução histórica do conceito evidencia que a paisagem sempre esteve ligada a disputas teóricas e que sua leitura crítica exige compreender o visível como expressão de processos, conflitos e relações de poder.

A análise da Convenção Europeia da Paisagem revela sua importância como expressão institucional dessa renovação, ao afirmar a paisagem como bem comum e valorizar participação, percepção crítica e o espaço vivido, ainda que suas diretrizes precisem ser reinterpretadas de modo situado ao contexto brasileiro. Contudo, a CEP não oferece fundamentos formativos suficientes, o que torna indispensável o aporte de Adorno (1995a, 1995b, 1999) e Freire (1987, 1992, 1996), cujas reflexões permitem compreender a educação pela paisagem como processo de formação crítica e emancipatória.

Assim, ao articular paisagem, teoria crítica e educação, o texto sustenta que a paisagem é um dispositivo privilegiado de formação, capaz de transformar a experiência cotidiana em consciência crítica e de orientar currículos mais sensíveis, democráticos e comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

Por fim, a noção de educar pela e com a paisagem sintetiza duas dimensões complementares da formação. Educar pela paisagem significa utilizá-la como mediação pedagógica e via de acesso ao conhecimento geográfico, articulando experiência sensível e explicação conceitual. Educar com a paisagem, por sua vez, implica reconhecê-la como campo relacional e experiencial, no qual os sujeitos aprendem em co-presença com o mundo vivido, sendo por ele afetados e formados.

A articulação dessas dimensões reforça uma compreensão ampliada do ensino de Geografia, em que a paisagem é simultaneamente recurso didático e dimensão constitutiva da formação, integrando sensibilidade, pensamento e ação.

Agradecimentos

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

Declaração de financiamento:

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

Referências

ADORNO, Theodor Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semiformação. *In:* PUCCI, Benedito; ZUIN, Antônio; OLIVEIRA, Newton Ramos de (org.). *Teoria crítica e educação:* a semiformação cultural. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 23-45.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos do problema para uma geografia cultural. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 84-91.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a Terra*: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga. *O raciocínio geográfico em perspectiva:* a geografia na BNCC brasileira e na indicazioni nazionali italiana. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45286. Acesso em: 8 jan. 2026.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga; VALADÃO, Roberto Célio. Os espaços absoluto, relativo e relacional na normativa curricular nacional de geografia: limites e possibilidades. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 24, n. 96, p. 37–50, 2023. DOI: 10.14393/RCG249668348. Acesso em: 8 jan. 2026.

BOTELHO, Lúcio Antônio Leite Alvarenga; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cultura científica na educação geográfica: potencializando o raciocínio geográfico. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, v. 47, 2025. DOI: 10.12957/geouerj.2025.82882. Acesso em: 3 jan. 2026.

CAPEL, Horácio. *Filosofia e scienza nella geografia contemporanea*. Milano: Unicopli, 2004.
CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. *In*: PEREIRA, Marcelo Garrido (comp.). *La opacidade del paisaje:* formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 173-196.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. *Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478. Acesso em: 30 out. 2025.

CASTIGLIONI, Benedetta. *Educare al paesaggio*. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, 2010.

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

CORRÊA, Roberto Lobato. *O espaço urbano*. São Paulo: Ática, 1995.

COSGROVE, Denis. *Social formation and symbolic landscape*. Madison: University of Wisconsin Press, 1984.

CEP. *Convenção da Paisagem do Conselho da Europa*. Firenze, 2000. Disponível em: https://www.coe.int/en/web/landscape/text-of-the-european-landscape-convention. Acesso em: 15 nov. 2025.

DARDEL, Eric. *O homem e a terra:* natureza e realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DUARTE, Rodrigo. *Adorno e Horkheimer:* a dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. (Col. Filosofia Passo a Passo).

DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUNCAN, James. *The city as text:* the politics of landscape interpretation in the Kandyan Kingdom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Literacy: Reading the word and the world. *South Hadley*: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos:* uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Vol. 2: Os intelectuais. *O princípio educativo*. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUREVICH, Raquel. Geografías para leer, mirar y viajar: la noción de paisaje en análisis y experiencias. *In*: PEREIRA, Marcelo Garrido (comp.). *La opacidade del paisaje:* formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 25-36.

IURK, Mariângela Ceschim; BIONDI, Daniela; DLUGOSZ, Fernando Luís. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação com estudantes no município de Irati, Paraná. *Floresta*, Curitiba, v. 48, n. 2, p. 143-155, 2018.

LA VEGA, Alfonso García de. El dilema didáctico del paisaje: ¿contenido o recurso? *In*: PEREIRA, Marcelo Garrido (comp.). *La opacidade del paisaje:* formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 117-138.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SATO, Michèle. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna-SC, Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte [*S.l.*], v. 32, n. 2, p. 159-186, 2016.

MITCHELL, Don. *Cultural geography:* a critical introduction. Oxford: Blackwell, 2000.

NEVES, Carlos Eduardo das; PASSOS, Messias Modesto dos. A geografia física integradora de Georges Bertrand: o geossistema pelas vias da paisagem e do ambiente. *Revista da ANPEGE*, [*S. l.*], 2022. DOI: 10.5418/ra2022.v18i36.11908. Acesso em: 8 jan. 2026.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RELPH, Edward. *Place and placelessness*. London: Pion, 1976.

RELPH, Edward. *The modern urban landscape:* 1880 to the Present. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.

RÖHRS, Viviane; MAZZARINO, Jane. Educação ambiental, paisagem e ecosofia: o afeto que surge de encontros. *Revista Brasileira de Educação Ambiental* (Revbea), [*S. l.*], v. 15, n. 5, p. 345-364, 24 ago. 2020.

SANTOS, Milton. Da paisagem ao espaço: uma discussão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL, 2, 1995, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: Universidade São Marcos/FAUUSP, 1996.

SPIRN, Anne Whiston. Restoring Mill Greek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design. *Landscape Research*, [*S. l.*], v. 30, n. 3, p. 395-413, 2005.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar:* uma perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2015.

VALENZUELA, Mabel. *Geografías decoloniales y territorialidades insurgentes*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

VALENZUELA, Cristina; PYSZCZEK, Luis. La riqueza del objeto de la geografía como disciplina multiparadigmática. *Geografia em questão*, Marechal Cândido Rondon, v. 5, p. 75-95, 2012. DOI: 10.48075/geoq.v5i2.4930.

VERAS, Lúcia Maria de Siqueira Cavalcanti. Carta da Paisagem das Américas: um olhar sobre sua construção e desafios. *Revista Brasileira de Geografia Física*, *[S. l.],* v. 14, n. 1, p. 455, 21 abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/249491. Acesso em: 12 jan. 2023.

VITTE, Antonio Carlos. Da sensibilidade à representação da paisagem: considerações sobre a estética da natureza como um recurso para a sensibilização ambiental. *Ra'e Ga: o Espaço Geográfico em Análise*, *[S. l.]*, v. 20, 2010. DOI: 10.5380/raega.v20i0.20601. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/20601. Acesso em: 10 dez. 2025.

Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho
Professor do Departamento de Teoria e Prática do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Estudos Históricos, Geográficos e Antropológicos pela Universidade de Pádua (UNIPD), na Itália. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Geografia pela UFMG. Graduado em Geografia pelo Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM).
Endereço Profissional: Rua Rockefeller, n. 57, Rebouças, Curitiba, Paraná.
CEP: 80230-130
E-mail: lucio.botelho@ufpr.br

Sonia Maria Vanzella Castellar
Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Didática pela Faculdade de Educação (FEUSP). Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP).
Endereço Profissional: Av. Prof. Lineu Prestes, n. 748, Butantã, São Paulo, São Paulo
CEP: 05508-220
E-mail: smvc@usp.br

Recebido para publicação em 14 de janeiro de 2026.
Aprovado para publicação em 18 de maio de 2026.
Publicado em 7 de agosto de 2026.