

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
*CAMPI* CHAPECÓ E ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA

ELIANE TEREZINHA THIAGO POPP

**SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO  
CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE:  
ENTRE A INDISSOCIABILIDADE E A DICOTOMIA**

CHAPECÓ, SC

2023

ELIANE TEREZINHA THIAGO POPP

**SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO  
CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE:  
ENTRE A INDISSOCIABILIDADE E A DICOTOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito para a obtenção do título de mestre em geografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Andreis

Coorientador: Prof. Dr. Willian Simões

CHAPECÓ, SC

2023

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Popp, Eliane Terezinha Thiago

SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE: ENTRE A INDISSOCIABILIDADE E A DICOTOMIA / Eliane Terezinha Thiago Popp. -- 2023. 193 f.

Orientadora: PROFESSORA DOUTORA Adriana Maria Andreis

Coorientador: PROFESSOR DOUTOR Willian Simões

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Chapecó,SC; Erechim,RS, 2023.

1. Ensino de Geografia; sociedade e natureza; espaço geográfico; Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; escola. I. Andreis, Adriana Maria, orient. II. Simões, Willian, coorient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELIANE TEREZINHA THIAGO POPP

**SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO  
NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE: ENTRE A  
INDISSOCIABILIDADE E A DICOTOMIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da  
Universidade Federal da Fronteira Sul para a obtenção do título de mestre em Geografia,  
defendido em banca examinadora em 20/3/2023.

Aprovada em: 20/março/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANA MARIA ANDREIS**  
Data: 06/04/2023 08:18:44-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Andreis – UFFS  
Presidente da banca/orientadora

Documento assinado digitalmente  
 **WILLIAN SIMOES**  
Data: 06/04/2023 15:28:24-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Willian Simões – UFFS  
coorientador

*Elaiz A M Buffon*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaiz A. M. Buffon – Unioeste  
Membro titular externo



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Copetti Callai – UFFS  
Membro titular interno

Chapecó/SC  
março de 2023

Dedico esta dissertação a Deus, que é meu sustento.  
Aos colegas e professores do PPGGEO – da UFFS – *Campus* de Chapecó, que permitiram  
que dialogássemos sobre a geografia e suas complexidades.

À minha orientadora e coorientador por inúmeras  
aprendizagens e reflexões praticadas.

À minha família, que é base para tudo, e que me manteve focada e persistente.

Aos colegas de trabalho.

Minha defesa sempre será por uma educação pública gratuita,  
democrática e emancipatória.

## AGRADECIMENTOS

“Toda Honra e toda Glória a Ti Senhor,  
que permitiu essa conquista,  
pois teus planos para minha vida  
são maiores do que posso imaginar!”

Gratidão a Deus, por permitir-me concluir esta etapa em minha vida. É como se fosse um divisor de águas, pois percebi a potência que a geografia tem e o quanto eu posso contribuir para a formação do sujeito, resultando em uma sociedade cada vez mais humana, igualitária e democrática. Obrigada Senhor pela vontade de buscar leituras e compreensões, sempre animada, e posso afirmar que em nenhum momento senti desejo de desistir, de abandonar, apenas senti muito medo; medo de não conseguir responder às expectativas da minha orientadora (pessoa que amo demais; jamais conseguirei retribuir toda a sua dedicação a mim) e das minhas filhas, que sempre foram minha sustentação; um grande medo de desapontá-las. Medo de não conseguir escrever, principalmente pelas minhas limitações teóricas, porém, percebo que Deus sempre esteve presente em minha vida, protegendo-me e direcionando pessoas boas a mim, como meu marido, Leocir, que é minha segurança; muito obrigada por me acolher e compreender minhas ausências. Hoje vejo que minhas dores e cansaços são insignificantes se comparados com a vontade de vencer, de superar os desafios, as lutas diárias, e tê-los comigo me deixa alegre.

Gratidão à minha orientadora, professora doutora Adriana Maria Andreis, carinhosamente chamada de profe Adri. Preciso dizer isso: “– Você é uma das pessoas mais humanas, humildes, queridas, inteligentes e provocativas (no sentido de fazermos refletir) que conheci”. Com você aprendo e apreendo além da geografia, pois foram suas provocações, comentários e exemplos que me fizeram visitar alguns conceitos, tencionando um crescer humano e social. Gratidão a você, minha profe Adri! A pessoa que me escolheu duas vezes como discente; muito obrigada! Seu apoio incondicional nas minhas limitações teóricas, apontando sugestões de melhorias e avanços, mostrando-me que não estou sozinha e que tudo posso e devo ser eu a autora, despertou além da escrita da dissertação.

Ao coorientador professor doutor Willian Simões, por aceitar o convite de integrar a dissertação, trazendo contribuições significativas e apontando minhas confusões teóricas de uma forma muito gentil, não deixando que eu me sentisse reduzida. São demonstrações desse porte que me fizeram chegar alegre e animada até o final dessa etapa, pois vocês – Adriana e Willian – induzem a nós professores da educação básica a pensar e a questionar, movimentos tão importantes nos dias de hoje para a educação.

Aos membros da banca que, desde a qualificação, contribuíram, oferecendo sugestões para o bom desempenho da pesquisa. Em especial à professora doutora Helena Copetti Callai; muito obrigada pela leitura da dissertação e pelas sugestões de melhoria; você é uma mulher, professora e pesquisadora guerreira; és meu exemplo.

Querida professora doutora Elaiz Aparecida Mensch Buffon, obrigada pela explanação e desmontagem da minha escrita, apresentando-me propostas de contribuição muito significativas. Sua fala transmitiu confiança, veracidade e firmeza. Ouvir você instigou-me na elaboração final, e, a partir das suas propostas inovadoras, na reelaboração da dissertação.

Agradecimento especial à Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus* de Chapecó-SC, universidade que vibrei quando instalada em Chapecó. Que orgulho estudar nesse território ímpar, com marcas registradas pelos sujeitos que a constituem. Com isso, reverencio os professores, mestres e doutores, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em geografia (PPGGeo) – Mestrado em geografia. Obrigada queridos! Foram guerreiros quando das limitações impostas pela pandemia da Covid-19, oferecendo aulas de forma remota para que continuássemos estudando. Com toda certeza foi um período de nossas vidas desafiante, contudo muito especial. Gratidão pelas provocações e pelos diálogos inspiradores que aconteceram, pois permitiram um amadurecimento pessoal e profissional indescritível.

Ao Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação – GPETE –, que desenvolve estudos e pesquisas comprometidos com a produção da ciência, por meio da investigação de questões problemáticas presentes no cotidiano escolar e da sociedade. Ainda, ao Grupo de Estudo Lugar e Cotidiano, Espaço-Tempo Glocal e Educação (GeLugar), no qual discutimos, frequentemente, temáticas que envolvem espaço-tempo geográfico entre perspectivas que englobam a dimensão social.

Aos colegas mestrandos que, carinhosamente, acolheram-me no período que ingressei no Mestrado; orgulho-me de ter vocês aqui-agora juntos, lutando por um ensino de geografia potente e emancipatório na Educação Básica. Agradeço com carinho, em especial à Tatiane e Dilmar.

Às minhas filhas, Polianna, Geovanna e Olívia, que embarcaram junto a mim nessa etapa pelas inúmeras vezes que compreenderam a minha ausência. Vocês são meu leme, amo-as.

Aos colegas professores, secretárias, diretores e coordenadoras das escolas em que trabalhei durante o desenvolvimento do Mestrado; obrigada pelas reflexões, abordagens teóricas em que nos envolvíamos, discussões sobre o ensino e suas dificuldades postas nesse momento histórico, descobertas, curiosidades. Foram momentos de crescimento profissional, mas, principalmente, pessoal, obrigada por fazerem-me sentir que vestia a capa da mulher maravilha, quando me diziam: – Como você consegue? Hoje, escrevendo essa nota de agradecimento, afirmo que a força vem de dentro de nós, e acreditem, ela se renova em cada amanhecer, e crer que Deus está comigo é fundamental.

É preciso agradecer as dificuldades que encontramos na vida e entender que elas nunca devem ser maiores do que nossa persistência em ser feliz e melhor a cada dia.

*A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une (SANTOS, 2007, p. 30).*

## RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa no Mestrado em geografia, na linha de pesquisa 1 – Produção do espaço e dinâmicas naturais –, tematizando a relação de interconexão entre a natureza e a sociedade e o modo como está apresentada nos documentos de currículo escolar. Envolve a proposta de investigar como o espaço geográfico, enquanto dinâmica relacional entre a natureza e a sociedade, é abordado no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), publicado em 2019. A pesquisa realizada considera a análise do espaço geográfico, objeto de estudos da geografia, como resultante do entrecruzamento das dinâmicas sociais e naturais, que é objetivado nos sistemas de objetos e de ações, ou seja, pelo entrelaçamento dos aspectos naturais e produções artificiais dos humanos. O estudo dessa perspectiva de tratamento no documento de currículo do estado de Santa Catarina, tem como objetivo compreender como a interconexão entre sociedade e natureza, enquanto constitutivas na produção do espaço geográfico, está disposta no Currículo Base do Território Catarinense para discutir relações com o ensino escolar. A investigação foi desenvolvida contemplando a pesquisa bibliográfica e documental. A dissertação é de caráter qualitativo, envolvendo a hermenêutica dialógica e a perspectiva neomoderna, e considerando um aporte na geografia crítica. O estudo dos dados documentais do CBTC é desenvolvido estabelecendo diálogo com noções implicadas na Análise Textual Discursiva (ATD), em interlocução com elementos do processo de unitarização, categorização e metatexto. Esse processo teórico e metodológico permite a emergência de densidades e rarefações que servem de modos de apresentação das relações entre sociedade e natureza no documento. O estudo permitiu denotar o enfrentamento deste desafio dicotômico na geografia, trazendo indicações e princípios a serem considerados no ensino de geografia: o primeiro apresenta a relação de interconexão entre sociedade e natureza no ensino de geografia, o segundo reitera a contribuição efetiva do ensino de geografia à formação do cidadão e o terceiro aponta a necessidade de um olhar amadurecido, e não romantizado, aos currículos de ensino de geografia.

**Palavras-chave:** ensino de geografia; sociedade e natureza; espaço geográfico; Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; escola.

## RESUMEN

Esta disertación es el resultado de la investigación en la Maestría en Geografía, en la línea de investigación 1 – Producción del espacio y la dinámica natural –, tematizando la relación de interconexión entre la naturaleza y la sociedad y cómo se presenta en los documentos del currículo escolar. Se trata de la propuesta de investigar cómo el espacio geográfico, como dinámica relacional entre la naturaleza y la sociedad, se aborda en el documento Currículo Base de la Educación Infantil y la Educación Primaria del Territorio de Santa Catarina (CBTC), publicado en 2019. La investigación realizada considera el análisis del espacio geográfico, objeto de estudios de la Geografía, como resultado de la intersección de la dinámica social y natural, que se objetiva en los sistemas de objetos y acciones, es decir, por el entrelazamiento de los aspectos naturales y las producciones artificiales de los seres humanos. El estudio de esta perspectiva de tratamiento en el documento curricular del estado de Santa Catarina, tiene como objetivo comprender cómo la interconexión entre la sociedad y la naturaleza, en tanto constitutiva en la producción del espacio geográfico, se dispone en el Currículo Base del Territorio de Santa Catarina, para discutir las relaciones con la educación escolar. A investigação foi desenvolvida contemplando pesquisa bibliográfica e documental. A dissertação é qualitativa, envolvendo a hermenêutica dialógica e a perspectiva neo-moderna, e considerando uma contribuição na geografia crítica. El estudio de los datos documentales del CBTC se desarrolla estableciendo diálogo con nociones involucradas en el Análisis Textual del Discurso (ATD), en diálogo con elementos del proceso de unitarización, categorización y metatexto. Este proceso teórico y metodológico permite la emergencia de densidades y rarefacciones que sirven como modos de presentación de las relaciones entre sociedad y naturaleza en el documento. El estudio permitió denotar y enfrentar este desafío dicotómico en geografía, trayendo indicaciones y principios a ser considerados en la enseñanza de la geografía: la primera presenta la relación de interconexión entre sociedad y naturaleza en la enseñanza de la geografía, la segunda reitera la contribución efectiva de la enseñanza de la geografía a la formación ciudadana y la tercera apunta a la necesidad de una mirada madura, y no romantizada, a los currículos de enseñanza de la geografía.

**Palabras clave:** enseñanza de la geografía; sociedad y naturaleza; espacio geográfico; Currículo Base para la Educación Infantil y Primaria del Territorio de Santa Catarina; escuela.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Demonstrativo do currículo como regulador .....   | 21  |
| Figura 2 – Sintetizando as Bases conceituais-metodológicas da pesquisa .....   | 30  |
| Figura 3 – Sintetizando as Bases técnicas-metodológicas da pesquisa .....  | 32  |
| Figura 4 – Sintetizando os procedimentos metodológicos do estudo .....   | 33  |
| Figura 5 – Síntese esquematizada sobre a trajetória referente à construção da<br>Proposta Curricular de Santa Catarina ..... | 87  |
| Figura 6 – Localização das Coordenadorias Regionais da Educação de Santa<br>Catarina .....                                   | 90  |
| Figura 7 – Expressões à noção conceitual de paisagem .....   | 96  |
| Figura 8 – Compreensão da noção de paisagem a partir do CBTC .....   | 97  |
| Figura 9 – Apreensões encontradas no CBTC relacionadas à expressão<br>socioambiental .....                                   | 100 |
| Figura 10 – Compreensão da noção-chave de socioambiental/socioambientais a<br>partir do CBTC .....                           | 101 |
| Figura 11 – Compreensão das noções-chaves natureza, meio ambiente e<br>ambiente a partir do CBTC .....                       | 104 |
| Figura 12 – Sintetizando todo o processo da Análise Textual Discursiva – ATD ..  | 109 |
| Figura 13 – Demonstração do processo de unitarização .....   | 110 |
| Figura 14 – Apreensão das noções fortes .....  | 111 |
| Figura 15 – Apreensão das noções-chave às categorias que emergiram .....   | 130 |
| Figura 16 – Demonstrativo do que foi encontrado no CBTC .....  | 149 |
| Figura 17 – Demonstrativo da interconexão entre sociedade e natureza .....   | 150 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Demonstrativo de pesquisas científicas no período entre 2019-2022 ..                                       | 22  |
| Quadro 2 – Demonstração da etapa de unitarização .....  | 108 |
| Quadro 3 – Referências diretas à paisagem e paisagens .....   | 180 |
| Quadro 4 – Referências à noção de socioambiental e socioambientais .....  | 183 |
| Quadro 5 – Referências à noção de ambiente e meio ambiente .....  | 185 |
| Quadro 6 – Referências à noção de ideias de interconexão .....  | 189 |
| Quadro 7 – Organização das unidades de significado na constituição do título<br>para a definição das categorias ..... | 191 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| ATD      | Análise Textual Discursiva  |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular  |
| CBTC     | Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense |
| CEE      | Conselho Estadual da Educação   |
| CNE      | Conselho Nacional da Educação   |
| Conae    | Conferência Nacional de Educação  |
| Consed   | Conselho Nacional de Secretários de Educação  |
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| DCNEB    | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica                       |
| EA       | Educação Ambiental  |
| EJA      | Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas   |
| GPETE    | Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação  |
| GT       | Grupo de Trabalho   |
| ICAR     | Igreja Católica Apostólica Romana   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| GeoLUGAR | Grupo de Estudos Lugar e Cotidiano, Espaço-Tempo Glocal e Educação                    |
| MEC      | Ministério da Educação e Cultura  |
| OAB      | Organização dos Advogados do Brasil   |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PCNEM    | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                                     |
| PCSC     | Proposta Curricular de Santa Catarina   |
| PISA     | Programa Internacional de Avaliação de Alunos   |
| PNE      | Plano Nacional de Educação  |
| PNEA     | Política Nacional de Educação Ambiental   |
| PPGGeo   | Programa de Pós-Graduação em geografia  |
| SC       | Santa Catarina  |
| SED      | Secretaria de Estado da Educação  |
| UFFS     | Universidade Federal da Fronteira Sul   |
| UNCME    | União dos Conselhos Municipais da Educação  |
| Undime   | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação                                  |
| Unesco   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia               |

## SUMÁRIO

|  |  |     |
|--|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 16   |     |
| <b>METODOLOGIA</b> .....   | 27   |     |
| <br>   |  |     |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |  |     |
| <b>ESPAÇO GEOGRÁFICO: INDISSOCIABILIDADE SOCIEDADE-NATUREZA</b> .....                                |  | 36  |
| 1.1  | DINÂMICAS SOCIAIS E NATURAIS NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO .....  | 37  |
| 1.2  | ESPAÇO GEOGRÁFICO E PAISAGEM .....   | 47  |
| 1.3  | CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: A RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA .....  | 53  |
| <br>   |  |     |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  |  |     |
| <b>SOCIEDADE E NATUREZA: ABORDAGENS NOS DOCUMENTOS DE CURRÍCULO</b> .....                            |  | 59  |
| 2.1  | CONTEXTOS CONSTITUTIVOS DO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE ..... | 59  |
| 2.1.1  | <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB</b> .....  | 63  |
| 2.2  | CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE – CBTC .....                     | 76  |
| <br>   |  |     |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  |  |     |
| <b>O CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE</b> ..... |  | 92  |
| 3.1  | NOÇÕES-CHAVE E OS PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO .....  | 93  |
| 3.1.1  | <b>Noções-Chave</b> .....  | 93  |
| 3.1.2  | <b>Mergulhando na geografia pela ATD</b> .....   | 106 |
| 3.1.2.1  | Unitarizando e categorizando .....   | 108 |

|  |  |
|--|--|
| <b>CAPÍTULO 4</b>  |  |
| <b>ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM INDISSOCIÁVEL SOCIEDADE-<br/>NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b> |  |
|  | <b>132</b>                                       |
| 4.1  | DENSIDADES E RAREFAÇÕES DISCURSIVAS .....        |
|  | 133  |
| 4.2  | DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA .....        |
|  | 151  |
| 4.2.1  | <b>Caminhos Para o Ensino de geografia .....</b> |
|  | <b>161</b>                                       |
|  | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                |
|  | <b>163</b>                                       |
|  | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                         |
|  | <b>168</b>                                       |
|  | <b>ANEXOS .....</b>                              |
|  | <b>177</b>                                       |

## INTRODUÇÃO

Todas as paisagens, em todos os lugares do mundo, resultam da relação do humano com os elementos da natureza. Somente é possível entender os lugares e o mundo se reconhecermos essa interconexão entre o natural e o artificial. A cidade e o campo, que o humano constrói com especificidades irrepetíveis, resultam dos modos de elaboração que compreendem, inescapavelmente, a consideração da geologia, relevo, fauna, flora, hidrografia e clima. É por isso que os lugares são únicos, como argumentam os estudiosos Milton Santos e Doreen Massey. Esse entrecruzamento tem relação de dependência no modo como a natureza apresenta-se com o modo como os humanos configuram esses lugares. Os lugares, todavia, têm sentido global, pois a configuração da natureza e as redes de produção, circulação e ideias do humano, têm sentido global.

Se não é possível separar natureza e sociedade para estudar e compreender o mundo, assumindo que o espaço geográfico se constitui da indissociabilidade entre natureza e sociedade, então esta é uma questão fundamental a ser ensinada na sala de aula por meio da geografia escolar. Assim, a geografia pode contribuir para dar sentido às interpretações que o indivíduo desenvolve ao relacionar o conhecimento científico com as vivências do cotidiano, agregando sua compreensão sob uma perspectiva cidadã do território, que poderá, inclusive, reverberar em transformações do espaço geográfico. Como propõe Freire (2000, p. 31), a educação não transformará o mundo, mas transformará os humanos, e estes transformarão o mundo, pois “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Daí a importância de se realizar um ensino de geografia que considere o espaço geográfico como produto e produtor do humano, e que, nesse complexo, o aluno possa entender que é autor e partícipe com os colegas, a comunidade e o mundo, dessa construção espacial. Estudar como as relações de interconexão entre a sociedade e a natureza constitutivas do espaço geográfico no documento do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), caminha na direção de entender como este documento de base, indutor à práxis escolar, apresenta essa perspectiva, posto que as pesquisas vêm demonstrando que na escola o tratamento dicotômico, estanque e justaposto dessas noções, ainda é bastante presente, dificultando as aprendizagens críticas.

A ideia da constituição do humano em diálogo com o não humano, da educação escolar e da geografia como contributivos para a compreensão desse processo, faz-nos refletir acerca da nossa constituição enquanto sujeitos, o que caminha ao encontro desta dissertação de mestrado.

Esta pesquisa compõe parte da minha vida acadêmica, mas vem transformando a minha vida pessoal e de professora de geografia dos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, retornando às vivências da infância, revisito alguns questionamentos que estavam presentes sobre a necessidade que o ser humano possui em transformar ou retirar elementos naturais para suprir as necessidades e demandas para viver. Como outras crianças, fui sempre muito curiosa; gostava e ainda gosto de identificar a origem das coisas, dos objetos, conhecer os tipos de matéria-prima que integram alguns produtos, como, também, a origem dessa matéria-prima, e assim até chegar ao principal elemento natural utilizado para desenvolver aquele objeto-produto. Essas dúvidas e problematizações desencadearam outros questionamentos até hoje presentes em minha vida.

Como aluna da educação básica, questionamentos referentes à relação entre a sociedade e a natureza permaneceram, tornando-se observáveis nas leituras, discussões escolares e nas relações do cotidiano. Por ser uma temática presente nas minhas angústias, fui percebendo que, em alguns momentos, e com alguns professores, o conteúdo escolar era trabalhado de maneira dicotomizada, estanque e justaposta: ora o clima de uma região, ora os tipos de vegetação, e, em outro momento, os sistemas de produção. A geografia era um somatório de assuntos a serem aprendidos. Como, porém, na paisagem e no lugar onde vivia não era possível enxergar essas separações, pois o campo, na zona rural, era resultante de um entrecruzamento inseparável entre natureza e sociedade, o ensino dos conhecimentos, muitas vezes, redundava em informações e explicações a serem decoradas para a atividade avaliativa da aula.

Essa dissociação dificultou o entendimento dos conteúdos do processo de ensino, principalmente quando da busca de relações com minhas práticas do dia a dia.

Em uma aula de geografia, na 6ª série<sup>1</sup>, por exemplo, a professora desenvolveu um trabalho de campo com a intenção de promover a observação, comparação, análise e questionamento do espaço em torno da escola, solicitando que criássemos uma representação da paisagem demonstrando nossas percepções. No retorno à sala de aula a turma foi auxiliada pela professora quanto à classificação da mesma, reflexões que contribuíram para a construção do pensamento geográfico. Essas observações quanto à maneira como essa relação é apresentada, mantiveram-se presentes em todas as ações e relações conservadas durante a vida escolar. Com isso, pensando em aprofundar essa e outras abordagens, busquei a graduação de geografia.

Durante o curso de licenciatura em geografia, reconhecendo que o ser humano provoca transformações no espaço geográfico a partir da indissociabilidade entre sociedade e natureza, foi possível identificar que a dicotomização prevaleceu na universidade, pois os componentes curriculares trabalhados por alguns professores raramente se interconectavam. Quando, entretanto, isso acontecia, alguns professores faziam uma abordagem que não avançava para análises que permitiam entender a interconexão existente

Nesse sentido, Mendonça (2020a, p. 27) cita que o *Tratado de geografia Física*, de Emmanuel de Martonne, desenha as categorias geográficas isoladas, ou seja, expostas como se estivessem em “gavetas intocáveis”. Essa, no entanto, é uma forma de percepção que provoca o alerta de que essa relação não deve ser compreendida como um repartimento inviolável; quer dizer, a geografia deve ser estudada em sua plenitude, nas suas inter-relações, podendo a dicotomização enfraquecê-la enquanto ciência.

Atualmente, como professora habilitada em geografia, atuante na educação básica, identifico a dicotomização algumas vezes presente na disciplina, seja por meio de artigos científicos, cursos de formação continuada, livros didáticos ou apostilas didáticas, mas, principalmente, nos documentos de política educacional curricular. Paralelamente à formação do professor, esses documentos contêm orientações que induzem às práticas.

---

<sup>1</sup> A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos 6 aos 14 anos como obrigatoriedade de frequência em qualquer unidade escolar do território nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

Essas afirmações justificam a importância de se trabalhar o espaço geográfico como complexo, integrando essas dimensões do humano e do não humano, que são inseparáveis, tanto concretamente quanto como disciplina curricular, pois estão interconectados – um não existe e nem pode ser estudado sem o outro. Trata-se de contribuir para o enfrentamento da histórica dicotomia, que é perceptível na ciência geográfica e combatida, principalmente, a partir da década de 70 do século 20, período em que as discussões sobre as fragmentações se tornaram expressivas (MENDONÇA, 2008). Essa dicotomia pode estar presente nos cursos de formação inicial quando as disciplinas são ministradas de forma fechada, vedadas, sem provocar a interdisciplinaridade dentro da universidade. Conseqüentemente, na licenciatura em geografia, por exemplo, o futuro professor poderá ter dificuldades de trabalhar os conteúdos de maneira integrada, recorrendo à reiteração da fragmentação em suas aulas na educação básica. Desse modo, estará contribuindo para a formação de um aluno-sujeito que dificilmente entenderá a relação entre natureza e sociedade como algo interconectado, inseparável, indissociável.

Esse formato pode ser considerado até mesmo algo contraditório, pois as vivências, relações e ações do ser humano são postas de maneira homogênea e separadas no espaço. Nesse sentido, Paulo e Bertin (2016, p. 8) citam que a formação inicial para professores, especificamente de geografia, além de desencadear os saberes de organização no momento de ensinar, também deve “contemplar a articulação entre os saberes experienciais advindos do cotidiano para a produção do conhecimento”, pois, se o aluno da licenciatura em geografia é formado com esses conceitos engavetados, muito possivelmente sua atuação em sala de aula, na escola, também será desenvolvida de forma dicotômica.

São observações que aumentavam minhas angústias quanto à abordagem dicotômica dada à geografia na formação universitária, posto que é por intermédio dos saberes científicos que o sujeito constrói argumentos teóricos para solucionar questões ou problemas do dia a dia. Ao considerarmos o que Cosgrove (1988, p. 219) menciona, de que “a geografia está em todo lugar”, e levando em conta que o espaço é o resultado da relação entre natureza e sociedade de forma indissociável, a geografia deve ser compreendida e analisada de forma crítica, imparcial e plena, pois é perceptível e compreensível sendo materializada ou não.

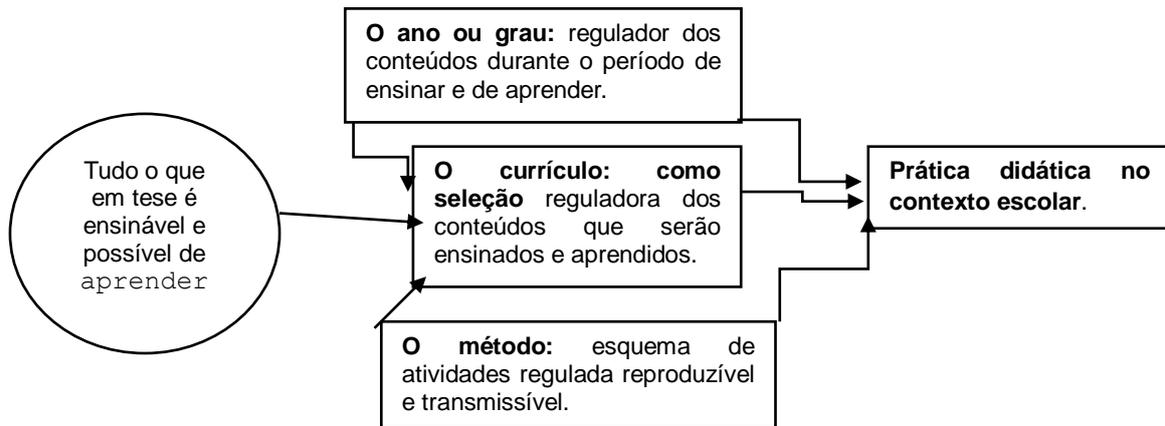
Essa ciência dá subsídio para promover a valorização dos saberes intrínsecos às vivências diárias, pois possibilita compreender como as transformações postas no

espaço geográfico acontecem a partir do estudo da paisagem. Moreira (2014, p. 21) menciona que no espaço ocorre a descrição, o que ele chama de “relação de externalidade”, e o tempo, esse como uma “relação de internalidade”. Para o autor, é a narração materializada dos acontecimentos históricos por meio das transformações registradas na paisagem.

Com isso, propusemos a investigação no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campi* Chapecó/SC e Erechim/RS, cuja área de concentração é Natureza, Sociedade e Espaço Geográfico. A linha de pesquisa na qual nos inscrevemos é Produção do Espaço e as Dinâmicas Naturais, com ênfase na interlocução entre os conhecimentos geográficos e o ensino de geografia. Esta pesquisa também se insere no escopo do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação em Pesquisa (GPETE), que abrange estudos e debates que contemplam a constituição dos Documentos de currículo escolar, a geografia e a educação. Assenta-se, ainda, nos diálogos realizados no âmbito do Grupo de Estudos Lugar, Cotidiano, Espaço-Tempo Global e Educação (GeoLUGAR), que servem como apoio ao estudo.

Daí a importância de se entender a forma como se apresenta essa relação entre a natureza e a sociedade nos documentos curriculares, pois esses Documentos, além de serem indutores do fazer pedagógico, são os eixos norteadores do currículo escolar. Sacristán (2013, p. 19) menciona que o currículo escolar é o regulador da prática didática que se desenvolve durante o período escolar, determinando os conteúdos a serem abordados e estabelecendo níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos. Ordena, ainda, o tempo escolar, bem como a idade do sujeito, tornando-se “um regulador das pessoas”. Sacristán (2013, p. 18) desenvolveu um esquema que facilita a compreensão acerca da intenção do currículo escolar como uma forma de regulamentar o trabalho didático-pedagógico da escola (Figura 1).

Figura 1 – Demonstração do currículo como regulador



Fonte: SACRISTÁN (2013, p. 18).

Dependendo do ano ao qual se destinam, o conteúdo e o método são apontados como elementos reguladores do currículo escolar, pois este modela o conhecimento e a aprendizagem de uma determinada sociedade, postergando e lapidando a formação que está sendo desenhada no tempo histórico-espacial. Nesse sentido, o esquema desenvolvido pelo autor demonstra um conjunto de aspectos que serão considerados para ponderar com sucesso ou fracasso, normal ou anormal, satisfatório ou insatisfatório e, ainda, quem cumpre e quem não cumpre o que é estabelecido pelo documento de currículo na escola (SACRISTÁN, 2013, p. 19). É uma figura que vem ao encontro da discussão que tratamos nesta dissertação, debatendo a influência que o documento curricular lança sobre o ensino de geografia, pois trata como centralidade o entendimento dado ao currículo, induzindo a seleção dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos, bem como o ano ou grau em que o sujeito se encontra para ser ofertado com conteúdos para se ensinar e aprender.

Com isso, o currículo induz o método que será aplicado para transmitir e reproduzir esse conhecimento. Todas essas noções, porém, direcionam a prática didática aplicável no contexto escolar, sendo esse o momento de concretizar, de fato, o documento curricular.

O documento de currículo que chega à escola contribui no exercício das práticas educacionais, sendo uma ferramenta indutiva da configuração dos movimentos da realidade no espaço escolar. Para Sacristán (2013, p. 10), o currículo é considerado uma “ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a

do amanhã”, instigando possibilidades de o sujeito observar, conhecer, saber, identificar, comparar, raciocinar e se expressar, promovendo uma amplitude de informações a fim de superar o desconhecimento e a desinformação. Entendendo essa abordagem, o currículo também pode ser considerado uma abordagem nada estática, e, a partir das análises, é possível alterá-lo, o que possibilita ajustes que coincidam com a realidade da comunidade escolar.

Nesse sentido, o currículo pode ser construído além do saber pedagógico, permitindo a inclusão de todos os sujeitos em acompanhar e receber conhecimento, contribuindo na sua formação.

Com isso, para expormos o grau de relevância dessa dissertação, nos desafiamos a filtrar pesquisas realizadas aqui no Brasil que tenham como objeto de estudo o documento Currículo Base do Território Catarinense, e percebemos que estudos discutindo a geografia escolar e a política educacional, bem como o documento curricular catarinense em âmbito nacional e estadual, são poucos e recentes, talvez pelo fato de este ser um documento que teve sua aprovação em 2019.

O Quadro 1 permite compreender os termos utilizados na busca realizada no google acadêmico, expondo a quantidade de pesquisas e estudos publicados entre 2019 e 2022.

Quadro 1 – Demonstrativo de pesquisas científicas no período entre 2019-2022

| <b>Termos utilizados na pesquisa</b>                              | <b>Quantificando os trabalhos (período 2019-2022)</b> |
|---|---|
| Ensino de geografia, sociedade e natureza e documento curricular. | 36  |

Fonte: Organizado pela autora com bases em dados do google acadêmico, 2022.

A partir da filtragem, na qual foram utilizados os descritores ensino de geografia, sociedade e natureza e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, foram encontradas 60 menções. Destas, 59 abordam temáticas como xadrez e letramento cartográfico nos anos iniciais, metodologias ativas, perspectivas na educação ambiental, educação do campo, na BNCC, na geografia pós-crítica, ensino de enfermagem, entre outras abordagens disciplinares; enfim, são estudos que discutem várias linhas de abordagem com perspectivas que caminham de modo distinto desta dissertação.

Apenas um estudo, intitulado “*Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio? Um estudo sobre o ensino da geografia nas Escolas-Referência de Uberlândia-MG*”, que é uma tese de Doutorado tematizando o fazer pedagógico-práxis e a relação com a utilização do currículo de geografia pelo professor que atua em sala de aula, trata do documento curricular de geografia. Esse estudo, no entanto, buscou questionar momentos e motivos das interferências realizadas pelos professores na grade curricular deste município mineiro, tentando entender a quais os referenciais curriculares os professores confiam seu trabalho em sala de aula.

Essa tese encontrada, porém, não pode ser entendida como um estudo no documento curricular, pois apresentou os meandros que os professores utilizavam para definir os referenciais curriculares. Com isso, é possível entender que não foram encontradas pesquisas tendo a relação sociedade e natureza e o documento curricular catarinense como objeto de investigação. Dessa forma, esta dissertação é importante e pertinente à comunidade acadêmica e escolar por sua singularidade à educação.

De acordo com o que foi mencionado até esse momento, o que dissertamos se relaciona com um dos maiores e incessantes debates no âmbito da ciência geográfica: a dificuldade de assumir a articulação entre sociedade e natureza como processo interconectado e que configura o espaço geográfico, objeto desta ciência. Esse complexo tem relação com o desafio histórico que se apresenta enquanto dualidade e dicotomia nas perspectivas da geografia física e humana, sendo uma relação de disputa por destaque, que é ainda mais evidenciada dada a dificuldade de pesquisadores e professores enfocarem sua especialidade, porém vem como resultado da interface entre o humano e o não humano, e acaba trabalhando suas temáticas específicas como se elas fossem entendidas isoladamente.

Essa compartimentação ou engavetamento que separa a natureza e a sociedade, tem relação com o modo como as noções de paisagem, espaço geográfico, natureza e sociedade são trabalhadas, desde a educação básica até o ensino superior. Por isso, nesta pesquisa, será estabelecido o diálogo com o documento *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, no qual consta a orientação curricular de que este documento serve como base para as escolas do estado de Santa Catarina na construção do seu

próprio documento curricular, bem como o fato de ele poder ser utilizado na íntegra. Entendemos que esse documento pode apontar aspectos que auxiliem para a discussão, a reflexão e o enfrentamento da problemática exposta.

Para analisarmos os documentos educacionais curriculares é importante pensarmos na escola como produtora de ações, intenções, diretrizes, propostas, conteúdos e métodos, pois é nesse espaço que os documentos da política educacional interferem com maior evidência, remodelando e induzindo as relações deste espaço. A escola é um ambiente de construção de conhecimentos fundamentais para todos os que por ela passam. Ou seja, nesse espaço o aluno constrói sua percepção, memória, raciocínio, imaginação, linguagem e pensamento geográfico, sendo constantemente influenciado pelas políticas educacionais.

Diante disso, torna-se importante discutir e compreender o que os documentos educacionais de currículo expõem com o propósito de utilizá-los de modo consciente, considerando que são uma ferramenta para a *práxis* pedagógica.

Levando-se em conta a problemática deste trabalho, que envolve o modo como a natureza, a sociedade, a paisagem e o espaço geográfico são trazidos no documento de base curricular para o estado de Santa Catarina, a pergunta para a qual buscamos resposta é: Como as relações sociedade e natureza, articuladas na produção do espaço geográfico, estão expressas no documento de currículo base às escolas estaduais catarinenses?

Perante o exposto, definiu-se como objetivo geral da pesquisa, que resulta nesta dissertação, analisar o Currículo Base do Território Catarinense para identificar relações com o ensino escolar, visando a compreender a interconexão entre sociedade e natureza no espaço geográfico.

Essas inquietações levam-nos à construção de um percurso teórico para entender a historicidade que envolve a discussão sobre a efetivação da dicotomia dentro do ensino de geografia escolar, a fim de contribuir para uma inflexão paradigmática na direção de entender o espaço geográfico e as paisagens como construções que compreendem natureza e sociedade. Nesse percurso, abordaremos estas quatro abrangências que envolvem o estudo: a relação entre espaço geográfico, natureza e sociedade e a paisagem (1); o espaço geográfico e as abordagens expostas nos documentos de currículo (2); a relação sociedade e natureza como objeto de análise por elementos da ATD, (3); e considerações densas ou rarefeitas resultantes da ATD e princípios basilares que norteiam o ensino de geografia (4).

A primeira abrangência considera o espaço geográfico que tem a sociedade e a natureza como produtoras das transformações postas nesse espaço, resultando, também, como objeto de estudo da geografia. Com isso, buscamos analisar a conceitualização dada à categoria da paisagem, utilizada como ferramenta de análise das dinâmicas sociais e naturais encontradas no espaço e na constituição temporal e espacial.

Nesse contexto, trazemos elementos da ciência geográfica para a compreensão da interconexão entre sociedade e natureza e como esta relação está presente na contemporaneidade, pois, ao se entender que sociedade e natureza formam um conjunto indissociável para a condição de existência do próprio humano, o sujeito reconhece que o espaço geográfico é o resultado dessa interconexão. Moreira (2014, p. 72) afirma que “produção é reprodução”, vindo ao encontro da assertiva de que a natureza dispõe de seus recursos naturais, mas o homem, para sobreviver, necessita transformá-los e, dessa forma, supre suas necessidades e ainda guarda reservas.

Nesse sentido, Moreira (2014, p. 72) também faz referência à importância de reconhecer que a “natureza natural” não se origina do trabalho de ninguém, no entanto sem ela não há produção de objetos e ações que espelham transformações no espaço geográfico. São transformações que se tornam importantes para a compreensão da dinâmica que permeia essa relação entre a sociedade e a natureza.

Como afirmado anteriormente, porém, o espaço geográfico pode ser entendido como o resultado dessa interconexão, e a paisagem mostra-se como uma ferramenta para construir essa análise do espaço. Para Santos (2012a, p. 29), “o espaço é a soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra”, disso resultando as construções paisagísticas que retratam concretamente o que nele se apresenta. Essas intervenções, contudo, podem se apresentar intensas ou não, duradouras ou momentâneas, com dimensão territorial grande ou localizada, entre outras formas, implicando que, todavia, elas acontecem de todo modo.

São análises que provocam a criticidade do ser humano, pois o que define o grau de mudanças numa paisagem é a atuação da sociedade, que contribui para a formação e o desenvolvimento do espaço geográfico. Assim sendo, quanto mais intensa a ação humana no espaço mais evidente ela é, podendo ter, algumas vezes, efeitos irreversíveis nas alterações da paisagem.

Utilizaremos como sustentação teórica do nosso estudo autores como Milton Santos, Ruy Moreira e Francisco de Assis Mendonça, além de reflexões e contribuições de outros autores, como Michael Young e Mario Osorio Marques, os quais têm pesquisas e produções de materiais sobre a educação. Ainda, Adriana Maria Andreis, Helena Copetti Callai e Lana de Souza Cavalcanti, que pesquisam, estudam e produzem na perspectiva educacional, enfatizando o ensino de geografia. Esses estudiosos somam-se a outros, que abordam conceitos fundamentais e que vão perpassar por todo o nosso estudo e construção da arguição.

A segunda abrangência compreende o modo como o espaço geográfico está presente no documento de currículo escolar catarinense. Para isso, serão analisados os documentos curriculares, pois eles servem de balizadores do que e como o professor trabalha em sala de aula, bem como são importantes para se entender a intencionalidade engessada por trás da elaboração desses documentos que integram a política de currículo escolar.

A terceira abrangência constitui-se da primeira e segunda etapas da ATD, compreendendo a unitarização e a categorização que resultam da compreensão e interpretação da autora, sustentadas por autores que constituem o rol desta escrita. Nesta abrangência surge as categorias que serão base para a terceira etapa da ATD apresentada na quarta abrangência desta dissertação.

Compreender as densidades e rarefações encontradas no documento curricular catarinense analisado, elaborando o texto argumentativo, e, por fim, apontando alguns princípios basilares que podem orientar o ensino de geografia, principalmente na Educação Básica, são funções da quarta abrangência. Envolve a construção das sínteses, mencionando as densidades e rarefações que resultam da ATD, bem como entender os desafios e possibilidades para o ensino de geografia sob o olhar do que está exposto nos documentos educacionais de currículo, a fim de compreender essas perspectivas implicadas na produção do espaço geográfico.

Essas aprendizagens de conceitos e conhecimentos contribuem para a compreensão do mundo; por isso vêm ao encontro da percepção de que o espaço é algo em constante mutação, que deve ser apreendida.

## METODOLOGIA

O percurso metodológico permite ao pesquisador ter orientação sobre as proposições em que a pesquisa transita, contribuindo para o desenvolvimento de estudo genuíno, mantendo amplitude científica. Nesse sentido, organizamos este trecho da metodologia em três momentos que se entrecruzam, e a subdivisão adotada permite melhorar a compreensão metodológica para o leitor.

### 1) Bases conceituais-metodológicas da pesquisa

Esta pesquisa tem uma abordagem de natureza qualitativa, que Leite e Possa (2013) apresentam como um tipo de pesquisa que trabalha com interpretações, comparações e resultados que não podem ser mensuráveis numericamente, podendo ter maior intervenção dos participantes. Pessoa (2012) afirma que

[...] pesquisa qualitativa é um instrumento de análise e possibilita confiabilidade e a aplicabilidade desse conhecimento construído para a interpretação do material empírico, sua organização e comunicação precisa dos resultados permitindo a validade científica (p. 6).

Para este tipo de investigação as evidências do processo de pesquisa fundamentam-se em dados que não podem ser mensuráveis, pois utilizam informações em formato de expressões, citações e trechos documentais, bem como embasamentos teórico-bibliográficos que não podem ser mensurados numericamente. Godoy (1995 *apud* PESSÔA, 2012, p. 6) mostra que “a importância da pesquisa qualitativa ocupa um lugar significativo entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes”. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador visa à compreensão ou interpretação, e, para isso, faz-se necessário registrar todas as informações pesquisadas, assim como os dados, para que, ao final, possa produzir a análise. Sendo assim, a investigação que dá origem a esta dissertação é de caráter bibliográfico e documental, sustentado pelo viés crítico da geografia.

A geografia crítica vem trazendo um olhar com maior amplitude no sentido de considerar os conhecimentos não como verdades absolutas, mas de compreender que as situações, os fenômenos e os movimentos geográficos são proposições provisórias que podem e devem receber questionamentos sobre a maneira como

estão. Com isso, este estudo ancora-se nessa perspectiva, sustentando a compreensão de espaço geográfico enquanto múltiplo, relacional e sempre em construção, como propõe Massey (2008). Esse sentido valoriza e compreende os conhecimentos da primeira natureza, como o solo, o relevo, a vegetação, entre outros, atrelados aos aspectos sociais. Esses aspectos estão efetivamente relacionados com as ações da sociedade e da natureza, consideradas de maneira integral pelos pesquisadores que sustentam essa interconexão por meio de pesquisas e estudos realizados há muitos anos.

Cabe ressaltar, aqui, que o ser humano depende da natureza para a construção do mundo. Nesse caminho, para Moura *et al.* (2008) a geografia crítica dá uma “visão de totalidade ao construir análises que incorporem a dimensão política em seu objetivo de compreender as dinâmicas espaço/sociedade/natureza”, o que enriquece o estudo, pois procura entender e explicar o espaço geográfico buscando superar a dualidade e a dicotomia dentro da ciência geográfica, ou seja, demanda uma análise centrada na totalidade da geografia.

Articulado à geografia crítica, a hermenêutica dialógica implica possibilidade de compreensão e elaboração autoral, que se realiza ancorada em argumentos de pesquisadores, especialmente da geografia e da educação. Implica, também, uma visão hermenêutica dialógica de reconstrução de significados com ênfase na perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa realizada, apresentando maiores chances de autenticidade e exclusividade na construção dos resultados. Para Andreis (2014, p. 36), “a hermenêutica dialógica é uma forma de interpretação que se constitui pelas interlocuções com o campo teórico e reflexões provocadas, inspiradas e fomentadas com o campo empírico”. Isso permite-nos entender esse método como uma forma de construir o diálogo baseado na arguição de autores que defendem a teoria pautados em pretensões científicas.

Medeiros e Amorim (2017, p. 247) propõem que, neste paradigma, o pesquisador não adote uma única e exclusiva teoria do início ao fim, pois vislumbram que, na maior parte das vezes, a construção do processo de investigação passa por ajustes e reestruturações. Os autores sugerem que, durante o transcurso do estudo, podem ser utilizadas outras técnicas que sirvam de aportes, maximizando a interpretação qualitativa e promovendo ao pesquisador uma abordagem aberta para construir e reconstruir caminhos. Nesta dissertação utilizaremos elementos da ATD que, depois, serão explicitados.

De acordo com Medeiros e Amorim (2017), os atos de descrever e interpretar são elementos concebidos em conjunto e compõem parte do esforço de elucidar o entendimento de um fenômeno investigado. Esse tipo de análise promove mais liberdade ao pesquisador, assim como se torna um processo que pode ser recursivo continuamente.

Nesse complexo envolvem-se elementos da neomodernidade, que, para Marques (1992), apesar de não renunciarem a razão, buscam uma reconstrução das análises, compreensões e troca de informações que modelam e reconfiguram as reflexões dos envolvidos no processo, pois isso favorece a construção teórico-reflexiva. Isso evidencia que as verdades são provisórias na medida em que se compreende que os sujeitos se constituem pela intersubjetividade, ou seja, a relação configura-se a partir do entrosamento da troca de conhecimentos científicos e empíricos.

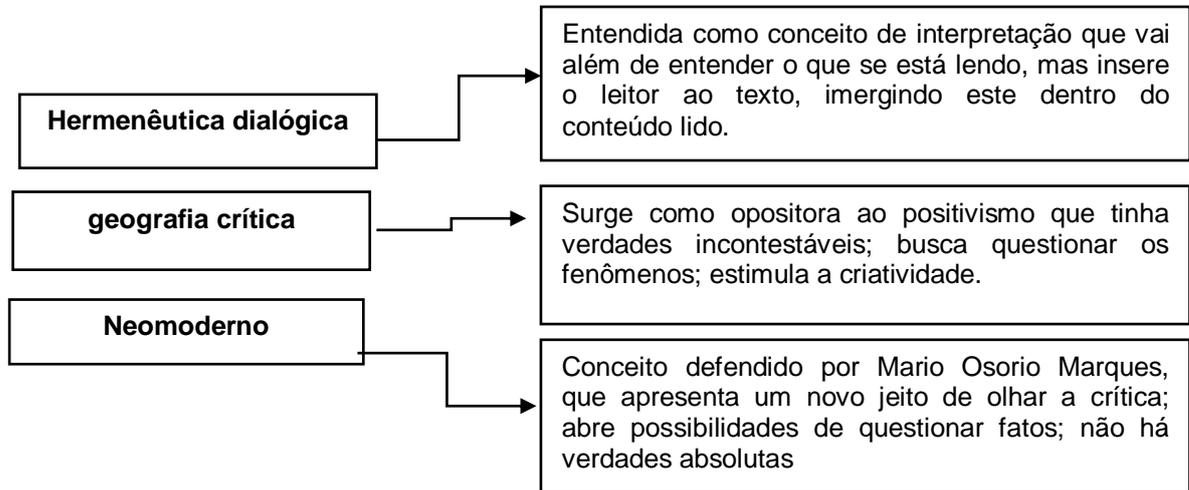
A neomodernidade focaliza a “intersubjetividade da livre-comunicação”, promovendo a troca de conhecimentos a partir do diálogo entre os atores sociais, tornando a aprendizagem um ato mais ativo e efetivo, pois a comunicação, com base no diálogo, é construída a partir de dois ou mais sujeitos humanos que partilham saberes e experiências (MARQUES, 1992, p. 557). Nesse sentido, considera-se que todas as verdades são provisórias, podendo ser questionáveis, dando liberdade de repensar e reposicionar.

Tal postura demonstra que a aprendizagem significativa é aquela que se abre e se orienta para novas competências comunicativas, nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas, tratando o ambiente escolar como uma fase de aprendizagens na qual o aluno busca associar o conhecimento subjetivo ao conteúdo que está organizado por disciplinas. O objetivo é que o aluno, ao se deparar com suas experiências de reflexão, tanto na escola quanto fora dela, deve conseguir correlacionar os conteúdos estudados e entender que estes se entrelaçam. Para Marques (1992, p. 563), as disciplinas jamais devem ser trabalhadas como se estivessem enclausuradas.

A partir desse entendimento, a neomodernidade projeta novos avanços, novas configurações e novos conceitos para o estabelecimento de interpretações e reflexões com caráter intersubjetivo. De acordo com Marques (1992), o conhecimento humano não se finda ao término do ano letivo, mas, sim, perdura durante toda a vida, pois “somos seres em construção”.

Nesse sentido, a Figura 2 apresenta a sintetização das bases conceituais metodológicas da pesquisa.

Figura 2 – Sintetizando as bases conceituais-metodológicas da pesquisa



Fonte: A autora (2023).

São conceitos distintos, que, associados uns aos outros, sustentam a pesquisa desta dissertação.

## 2) Bases técnicas-metodológicas da pesquisa

É assim que esses aportes na geografia crítica, relacionados com elementos da hermenêutica dialógica e da neomodernidade, ancoram a pesquisa bibliográfica realizada, que, para Gil (2008, p. 50), é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituída, principalmente, de livros e artigos científicos. Serão leituras com o foco principal nestes três pressupostos teóricos: espaço geográfico, sociedade e natureza e ensino de geografia, presentes em todo o processo de produção desta dissertação. O estudo abordará como está constituído, teórica e epistemologicamente, a relação entre sociedade e natureza, e como essa interconexão apresenta-se no espaço geográfico por intermédio da categoria paisagem. Além disso, traz a importância e a intencionalidade dos documentos que integram as políticas educacionais brasileiras. Por fim, constrói uma reflexão discursiva sobre as potencialidades que se apresentam a partir dessas compreensões para a efetivação do ensino de geografia escolar potente.

O estudo documental, nesta pesquisa de Mestrado, tem seu cerne na discussão, envolvendo os documentos que constituem as políticas educacionais brasileiras e de Santa Catarina, revisitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para, assim, entender como se constitui o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC). Este último é o principal documento de estudo desta pesquisa. Nessa abordagem documental, contudo, direcionamos o olhar para a disciplina de geografia em nível de Ensino Fundamental e Anos Finais.

Entendemos que as políticas educacionais operacionalizam a relação entre a sociedade e o estado na oferta de uma educação de qualidade, podendo essas serem compreendidas como um instrumento organizado a partir da constituição de intenções, ações, metas, normas e diretrizes para nortear todo o sistema educacional sob a responsabilidade do estado. Young (2016, p. 24) assevera que “são as políticas econômicas do governo que influenciarão na forma como o direito ao conhecimento é distribuído”. Muitas vezes são um agrupamento de propostas criadas pelos gestores desde o âmbito municipal até o federal, com a finalidade de melhorar as condições que relacionam a sociedade com o ensino, e, por isso, é apropriado compreender como estão constituídas. Nesse sentido, a análise documental pode provocar algumas considerações e conclusões importantes.

Para elaborar e apresentar a análise dos resultados encontrados nos documentos de currículo, são utilizados aspectos da Análise Textual Discursiva (ATD), pois este método permite que os dados sejam analisados e apresentados por meio da prospecção de densidades e rarefações. A análise dos dados coletados foi realizada a partir de elementos que são balizadores ao método de Análise Textual Discursiva (ATD), que, para Moraes (2003), é um método que acontece em três etapas:

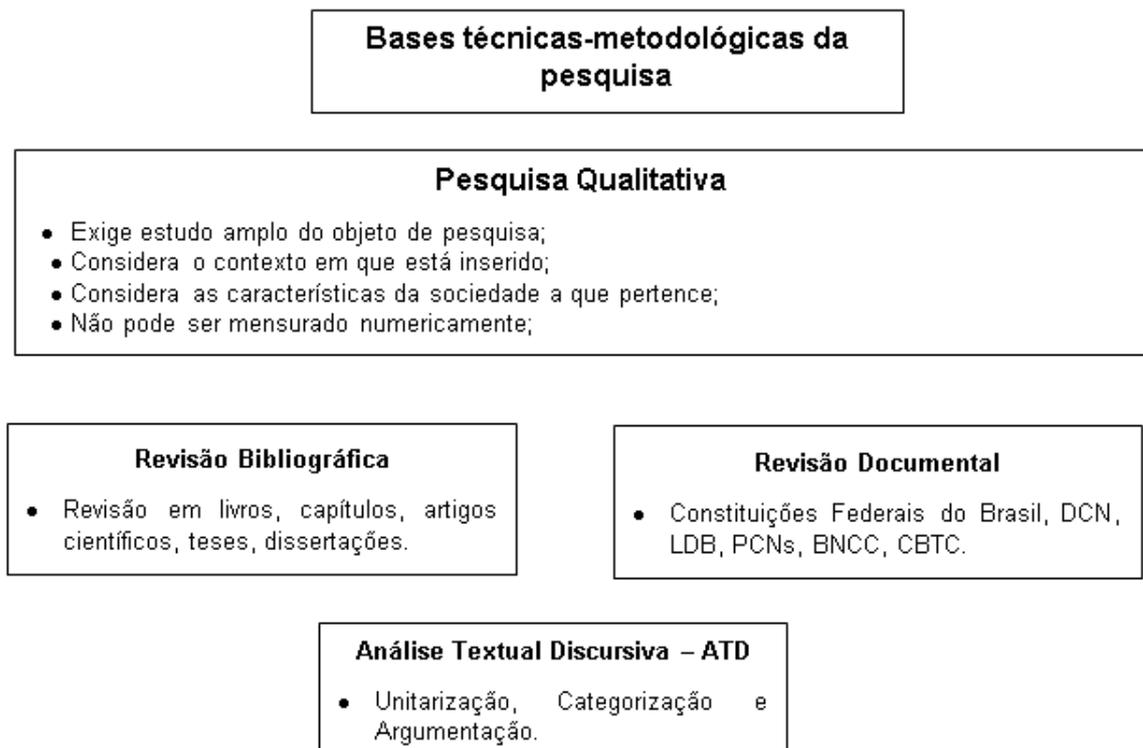
**(1) Unitarização**, em que há uma primeira leitura flutuante e, posteriormente, outras aprofundadas, buscando indicação dos dados para a separação de unidades. É uma etapa marcada pela desconstrução e desorganização do texto. Nesta primeira etapa a ATD apresenta um breve perfil do documento a ser estudado, e, na sequência, ocorrem inúmeras leituras cuidadosas e aprofundadas com a intenção de observar os conceitos, encaminhando para um movimento de separação das unidades predefinidas pelos pesquisadores. Segundo Moraes (2003), os dados são recortados, pulverizados e desconstruídos sempre a partir

das capacidades interpretativas do pesquisador. É uma etapa caracterizada pela total desconstrução e desordem do texto, pois é a partir desse movimento que irão eclodir as unidades de categorias.

- (2) Etapa da construção da categorização, em que ocorre a comparação das unidades significativas levando ao agrupamento de conceitos que se assemelham; nesse momento da ATD apresentamos o resultado da desconstrução realizada anteriormente no documento curricular catarinense; é uma etapa marcada pelo processo de comparação entre as unidades de significados, construindo novas junções.
- (3) Construção e montagem do metatexto, momento em que os pesquisadores tecem os dados a partir de novas considerações sobre o assunto pesquisado, permitindo mencionar as densidades e rarefações encontradas no documento analisado. É a etapa em que os pesquisadores podem expor suas interpretações, permitindo novas compreensões pelo leitor. Todo esse processo, porém, circunda em torno do significado dado às palavras.

Com isso, apresenta-se a Figura 3, a qual sintetizou-se as bases técnicas-metodológicas da pesquisa.

Figura 3 – Sintetizando as Bases técnicas-metodológicas da pesquisa



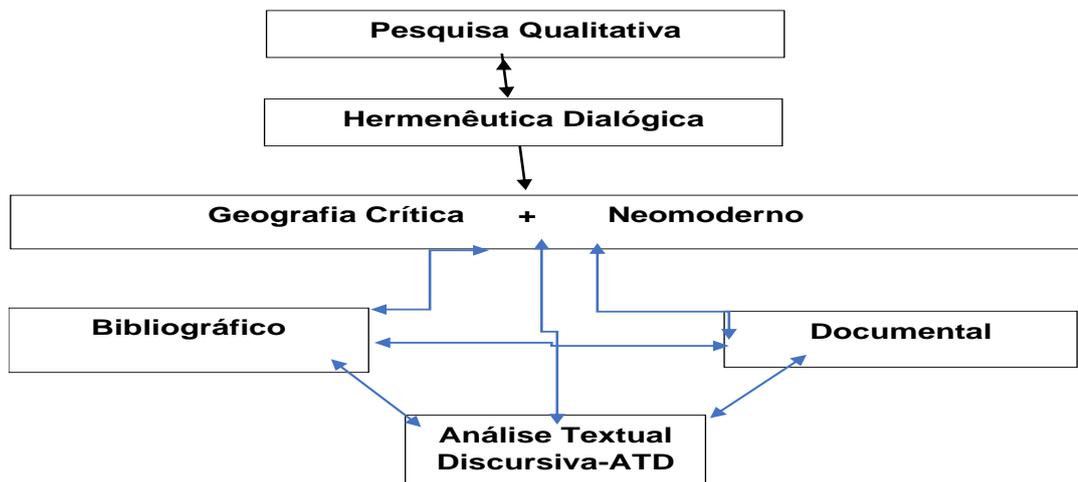
Fonte: A autora (2023).

As bases técnicas orientam a maneira como ocorre a coleta de dados, bem como a organização e a apresentação do material encontrado pela pesquisadora. A Figura 3 sintetiza esse processo.

### 3) Estrutura metodológica da pesquisa

Diante disso, organizou-se este subitem a fim de sintetizar a estrutura metodológica utilizada na pesquisa. Elaborou-se a Figura 4 dispondo dos elementos metodológicos que foram importantes no processo de pesquisa realizado.

Figura 4 – Sintetizando os procedimentos metodológicos do estudo



Fonte: A autora, 2022.

As discussões que estruturam esta dissertação estão assim organizadas: no primeiro capítulo o debate envolve os elementos que abrangem a relação entre sociedade e natureza enquanto interconexões na produção do espaço geográfico, utilizando-se da paisagem como sentido norteador para a construção dessa análise.

Dessa forma, no primeiro capítulo o objetivo é compreender o espaço geográfico como resultante da relação entre a sociedade e a natureza em interconexão, que pode ser entendido enquanto processo de “confroencontro”, neologismo proposto por Andreis (2014) para afirmar que todo encontro entre aspectos naturais e sociais, constitutivo das interconexões que resultam no espaço geográfico, implica confrontos. Para a autora, o confroencontro constrói, de forma conceitual, a ação e a reação desencadeadas pelo diálogo, sendo o resultado de um

encontro de ideias e interações que, no mesmo tempo e espaço, se confrontam com outras já configuradas. Essas forças contrárias, que se entrecruzam, criam uma nova força ou relação de dominação de uma sobre a outra. Conforme a pesquisadora, o confronto pode ser entendido enquanto diálogo que dá vida à articulação, que, por sua vez, dá vida às reflexões que respeitam as multiplicidades que coexistem. Analisando essa relação entre sociedade e natureza, a partir do contexto do tempo e do espaço apresentam-se possibilidades de compreensão referente à dicotomia existente no âmbito da geografia, para, assim, criar possibilidades de tornar efetivo um ensino de geografia potente.

A discussão teórica que embasa o segundo capítulo está estruturada por meio do olhar aos documentos de política curricular, apresentando as abordagens do espaço geográfico em alguns importantes documentos de política educacional que constituem o currículo escolar, para se refletir e entender como está representada a interconexão entre sociedade e natureza. Para isso, foram analisados os seguintes documentos: LDB, BNCC e, por fim, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC.

O terceiro capítulo está estruturado na análise, discussão e interpretação por meio de elementos da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir das noções-chave que resultam do objetivo geral desta dissertação. Com isso, as noções-chave permitem a unitarização que resultou nas categorias. A apresentação dada às categorias é individual, pois elas permitiram a elaboração do texto de argumentação apresentado no quarto capítulo.

O quarto capítulo expõe a terceira etapa da ATD denominada argumentação ou metatexto, que trata de uma elaboração textual com citações do documento CBTC em diálogo com autores que pesquisam as temáticas discutidas. Este capítulo traz reflexões sobre o contexto que configura as densidades e rarefações encontradas com a análise textual, pois indica o que está evidente no documento, bem como abordagens pouco discutidas pelo CBTC. Isso permite discutir as possibilidades e os desafios que implicam a efetivação do ensino de geografia na educação escolar. De acordo com Pontuschka (1999, p. 17 *apud* PAULO; BERTIN, 2016, p. 25), “as disciplinas estão extremamente compartimentadas não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas”. São mazelas encontradas que vão desde o desenvolvimento do currículo escolar até o diálogo entre as disciplinas, e essa realidade acaba não sendo questionada.

Nesse sentido, Castrogiovanni *et al.* (2016, p. 19) chamam a atenção ao afirmar que ensinar geografia “é um movimento amplo, dinâmico e sem limites, e nesse processo, o aluno deve ser visto como um sujeito, mas também como um objeto histórico”. Talvez a escola tenha de olhá-lo como um ser inacabado, que não é vazio, pois traz consigo suas vivências, podendo transcender os próprios condicionantes históricos. São os documentos curriculares, porém, os indutores do fazer pedagógico, mediando propostas, intenções e metas que acabam norteando e direcionando esses olhares.

Se a geografia escolar tem o compromisso de discutir a integração que existe entre o indivíduo e a natureza, assim como a relação do indivíduo dentro da sociedade, deve haver responsabilidade e compromisso para o exercício de uma geografia plena e que coincida com a realidade dos sujeitos. Para isso, Lacoste (2012, p. 99) leciona que deve se manter a “vigilância a respeito da geografia”, compreendendo a abordagem tomada em sala de aula, que deve ser emancipatória, de construção intelectual e contribuidora com as interpretações das vivências e das relações que o aluno mantém.

É assim que construímos a discussão a partir da reflexão desenvolvida na primeira parte sobre a composição do espaço geográfico como resultado das inter-relações entre sociedade e natureza, a fim de entender a contextura e os processos envolvidos e que desencadearam a dualidade e a dicotomia na ciência geográfica. Na segunda parte apresentamos, em diálogo com documentos educacionais curriculares do Brasil e de Santa Catarina, a relação entre sociedade e natureza expressa nessas regulamentações.

Na terceira parte desenvolvemos a primeira e a segunda etapas da ATD, principiada pelo entendimento das noções-chave após a unitarização, e, por fim, a categorização, que apresenta a discussão individual de cada categoria que surgiu.

Na quarta parte mencionamos a terceira etapa da ATD, que é a argumentação estruturada a partir de trechos extraídos do CBTC dialogando com autores que sustentam esta dissertação, mencionando as densidades e rarefações encontradas no documento curricular catarinense.

Para finalizar apresentamos as considerações finais sobre o estudo, seguidas das referências bibliográficas consultadas para a pesquisa. Assim está estruturada esta dissertação, com o objetivo de contribuir para a melhoria das aulas de geografia ministradas, principalmente, na Educação Básica.

## CAPÍTULO 1

### ESPAÇO GEOGRÁFICO: INDISSOCIABILIDADE SOCIEDADE-NATUREZA

Ao olharmos a nossa volta observamos o entrecruzamento da natureza com o ser humano, expresso em e nos objetos e relações que possuímos tanto com outros humanos quanto com os não humanos. Aliás, poderíamos nos indagar se existe algum objeto ou ação em que essa interconexão é inexistente, posto que, mesmo as ações eminentemente naturais, como vulcanismos e movimentos do interior da Terra, por exemplo, interferem no modo como o ser humano organiza o mundo.

As transformações resultantes dessa interconexão transformadora e constitutiva de mundo são perceptíveis na paisagem, pois carregam expressões e conexões que acabam, por vezes, modelando o espaço geográfico. Dessa forma, Andreis (2014, p. 17) menciona que “o espaço está presente concreta e inquestionavelmente no cotidiano das pessoas, no âmbito individual e coletivo”.

O ser humano quando se relaciona produz o espaço geográfico de modo interconectado – sociedade e natureza –, pois se trata de uma correlação indissociável e intransferível entre o humano e o não humano, e, com isso, acaba executando permanentemente, e, muitas vezes, involuntariamente, essa interconexão. A partir desse entendimento, buscamos responder, neste primeiro capítulo, a seguinte questão: Como as dinâmicas naturais e sociais estão interconectadas na produção das paisagens constitutivas do espaço geográfico?

Esse é um tema que merece ser fortemente discutido no mundo acadêmico, pois trata de uma relação indissociável e que pode estar cada vez mais sendo influenciada pelo capital, pelo dinheiro, pelo lucro. Consideramos que o ser humano aprendeu a dominar grande parte da natureza, que é natural, de forma proposital, porém também passou a dominá-la e comprometê-la, colocando em risco a sua própria vida. É por isso que podemos afirmar ser o humano dependente da natureza, mas a natureza não é dependente do humano.

Assim, tratamos como uma necessidade a compreensão da relevância desenvolvida pela interconexão sociedade e natureza enquanto produto e produtor do espaço geográfico (SANTOS, 2012b). É uma relação interconexa que produz e modela o espaço, podendo, ao mesmo tempo, o espaço ser reconhecido como um desses produtos.

Nesse sentido, buscamos compreender o espaço geográfico como o resultado das dinâmicas naturais em interconexão (confronto) com as dinâmicas sociais, para se vislumbrar o complexo da paisagem enquanto inerente à vida.

Sendo assim, no item *1.1 Dinâmicas sociais e naturais na produção do espaço geográfico* são apresentadas as dinâmicas naturais e sociais na produção do espaço geográfico, por condicionar a maneira como as coisas estão expostas. É uma discussão que amplia o olhar quanto à natureza e sociedade, pois toma maior dimensão ao ser tratada como dinâmica.

No segundo item, *1.2 Espaço geográfico e paisagem*, abordaremos o espaço geográfico e sua relação com a paisagem, trazendo uma discussão quanto à compreensão conceitual desta categoria e sua importância para se realizar a análise espacial.

Para o terceiro item, *1.3 Currículo e ensino de geografia: a relação sociedade e natureza*, trataremos da concepção de currículo e sua relação com o ensino de geografia quando se trata da interconexão sociedade e natureza.

## 1.1 DINÂMICAS SOCIAIS E NATURAIS NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A geografia, neste período contemporâneo, mostra-se como uma ciência complexa e integral, pois seu objeto de estudo compreende o espaço geográfico, que é resultante da interconexão entre a sociedade e a natureza, manifestada em todos os lugares do mundo. Entender e trabalhar essa complexidade e dinamismo torna-se um desafio no espaço escolar. A geografia, ao buscar decifrar esses questionamentos, precisa munir-se de compreensões e argumentos que a geografia crítica dispõe.

Nessa direção, a partir deste ponto discutiremos a constituição que envolve as dinâmicas sociais e naturais na produção do espaço geográfico. Debruçamo-nos em estudos que apresentam a configuração dos movimentos sociais que vêm perpassando ao longo do processo temporal e espacial que a constitui. Esses movimentos sociais acabam deixando marcas, registros que vão modelando o espaço, tendo sociedade, ser humano e natureza como partes constituintes, formando o que Moreira (2014) chama de trinômio: sociedade, natureza e capital.

Os processos e fenômenos que envolvem o contexto da natureza deveriam acontecer de forma natural, no tempo estabelecido pela natureza a cada elemento natural, de maneira independente e subjetivo. O que se vê, todavia, é a forte influência do ser humano, tanto demarcando o tempo quanto o espaço, influenciando, assim, a constituição das dinâmicas naturais e sociais.

Dessa equidade relacional depende a própria existência da vida humana no Planeta Terra. O espaço é construído e reconstruído permanentemente pela natureza, mesmo levando décadas ou séculos, de modo independente do homem. Enquanto isso, o homem depende exclusivamente dos elementos naturais para sobreviver.

É nesse momento coetâneo, contudo, que as interações humanas na natureza se tornam mais intensas. Com isso, o movimento que constitui as dinâmicas naturais, que deveria ser considerado sob um período temporal mais longo, podendo ter maior abrangência na delimitação do tempo e do espaço, acaba tendo o ser humano como o principal agente de interferência, redefinindo as dinâmicas naturais (MENDONÇA, 2020a, p. 16).

As dinâmicas naturais, porém, ao sofrerem essas alterações, acabam refletindo nas dinâmicas sociais que, também são, constituintes do espaço geográfico. É esse o arranjo espacial que apresenta as ações e relações postas entre a sociedade e a natureza. Nele, a paisagem pode ser entendida como uma ferramenta para analisar tais dinamismos, pois essa categoria geográfica nos dá subsídios para a construção de verificações e reflexões críticas diante do que está posto no espaço. Assim sendo, torna-se importante estudar e compreender como se apresenta nos documentos educacionais de currículo a interconexão entre sociedade e natureza.

O espaço geográfico, desde os seus primórdios, está em constante remodelação estrutural, principalmente pela interferência da produção humana. Segundo Carlos (2020, p. 15), podemos considerar que o espaço “é entendido como a condição, o meio e o produto da produção da sociedade”, apresentando-se como resultante da interconexão entre a sociedade e a natureza. Nesse sentido, há a promoção de um dinamismo que é percebido com o movimento resultante da relação do homem sobre a natureza, na direção de se constituir a sociedade por intermédio da inserção e transformação dos recursos naturais dispostos na natureza. Ao ocorrer essa integração, há, como resultado, uma série de novos elementos humanizados ou reestruturados para as suas próprias finalidades.

Algumas vezes essa integração entre as forças naturais e a força da interferência do ser humano agrava as consequências para a própria humanidade, alterando vários elementos, fatores e fenômenos naturais em determinadas regiões no mundo<sup>2</sup>, interferindo na constituição e organização das sociedades. Por exemplo, enxurradas em áreas urbanas cada vez mais frequentes, que podem ter a impermeabilização do solo, a retirada da vegetação, entre outras causas, como atributo para os eventos se tornarem cada vez mais intensos e violentos, como desabamentos de encostas, resultando, muitas vezes, em soterramentos de humanos, animais e vegetais, entre outros desequilíbrios em geral.

Nesse sentido, pensar nessa relação como interconexa desperta-nos a reflexão sobre a forte dependência que o humano tem dos elementos naturais, e isso contribui para o entendimento quanto à possibilidade de ampliação cada vez maior da segregação social, pois uma minoria se beneficia dos recursos naturais tanto econômica quanto socialmente, enquanto uma parcela cada vez maior da população mundial fica à mercê do uso desses recursos. Isso é notável quando observamos a distribuição de água potável e/ou tratada: grandes multinacionais utilizam milhares de litros deste recurso para suas produções industriais enquanto pessoas e/ou famílias não têm acesso.

A natureza oferece recursos naturais limitados, como ar puro, água potável, solo fértil e outros elementos essenciais para a continuidade da vida humana. O homem criou ferramentas para utilizar esses recursos com eficiência, purificando quando necessário, fertilizando, eliminando resíduos, mas não possui ferramentas que possam reconstituir totalmente ou encontrar esses elementos da forma como estão na natureza. Com isso, à medida que os recursos naturais são extraídos, contaminados, utilizados em grande escala, é possível que isso resulte num grande desequilíbrio ambiental, com impactos na vida do ser humano e na própria sustentação da sociedade. Diante desse fato, não se pode negligenciar tais consequências. O que se tem é uma natureza monopolizada e que serve de sustentação para o capital financeiro, enquanto inúmeras pessoas não têm acesso ao mínimo necessário para sua sobrevivência.

---

<sup>2</sup> O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) menciona danos irreversíveis no meio ambiente. Mais informações disponíveis em: <https://news.un.org/pt/story/2021/08/1759272>

A dinâmica social e natural encontra-se em movimento contínuo, pois as transformações postas pela sociedade são constantes e ininterruptas, tal qual a própria dinâmica da natureza, tornando o humano o principal agente intensificador das dinâmicas sociais, assim como o modificador do espaço, sendo necessário que se adapte às diversas transformações postas na natureza, principalmente ligadas às mudanças ocorridas nas últimas décadas e tencionadas pelo uso de tecnologias nos setores de produção e comunicação (SANTOS; SILVEIRA, 2020).

As dinâmicas naturais referem-se à diversidade natural e aos fenômenos que esta provoca, sobretudo a partir do uso excessivo e desequilibrado dos recursos naturais pelo humano, explorando-os de forma desenfreada. Com isso, há uma natureza que não é estática, irrelevante e nem mesmo passiva, mas dinâmica e insubstituível, e acaba se desequilibrando.

Reconhecer a interconexão entre sociedade e natureza como constitutiva do espaço geográfico é primordial para a compreensão da função social e ambiental que esse entrosamento possui para a manutenção do próprio humano. A geografia, por ser a ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, abarca as especificidades dispostas sobre o espaço. Mendonça (2020b, p. 10) afirma que “é dentro da geografia, particularmente, que a natureza assume seu papel social mais importante”, pois, a partir dessa interação, a natureza acaba tornando-se humanizada, perdendo sua gênese.

A geografia, ciência que se dedica ao estudo dessa interconexão, muitas vezes carrega resquícios arraigados em suas origens quando prioriza ou se limita às análises descritivas e quantitativas sem argumentações e contextualizações. Por apresentar resultados analíticos rasos e incompletos, no entanto, a geografia, ao buscar desenvolver novos métodos, tende a delinear suas considerações naquilo que Lacoste (2012) afirma, que a geografia é um saber estratégico, e nessa perspectiva é possível vislumbrar o poder de conhecimento que essa ciência oferece, pois se entende que a estratégia está ligada ao conhecimento, ao controle das ações e/ou relações. Nesse sentido, a geografia, para ser compreendida, deve ser estudada de forma sistêmica, e isso permite fomentar os resultados e compreensões a ela dados.

Com isso, o conhecimento estratégico torna-se um atributo nas tomadas de decisão, permitindo maior possibilidade e potencialidade para as resoluções. Dispõe-se, portanto, de meios para o ser humano se reconhecer no espaço e conseguir identificar sua função ali, bem como é possível formar e disseminar diversos conhecimentos.

Para Moreira (2020, p. 13), a geografia hoje apresentada pode ser entendida como a “ciência da leitura a partir do espaço global”, com suas especificidades, como citado em sua obra, *Pensar e ser em geografia*: “essa ciência também serve para desvendar as máscaras sociais expostas no espaço geográfico”.

A geografia é a ciência que busca entender, por meio de estudos que permeiam o espaço, a relação do homem como integrante e formador da sociedade, mas, também, como um ser originário da natureza, na busca de se compreender como se dá essa relação de interconexão entre ambas as partes para promover um espaço com menos disparidades socioeconômicas e socioambientais. Para isso, é necessário compreender que o processo de evolução da sociedade e da natureza vem se dando em tempos distintos, para, assim, se entender que o homem é natureza, e constrói o espaço social a partir do seu trabalho.

Santos (2012b) afirma que

Todos os espaços são geográficos porque determinados pelo movimento da sociedade, da produção. Mas tanto a paisagem como o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos (p. 67).

O geógrafo faz referência às transformações que ocorrem no espaço de acordo com as necessidades do período histórico vivenciado, uma vez que o espaço pode ser entendido como um produto modelado pela sociedade a partir das necessidades que esta possui. Para alguns sujeitos, o espaço pode ser objeto de conhecimento, e, para outros, um meio de trabalho.

É por intermédio da categoria da paisagem geográfica que se criam possibilidades de analisar e criar entendimentos sobre o que está colocado, produzido e trabalhado no espaço geográfico. Santos (2012b, p. 70) ainda ressalta que “cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas”. Essas transformações, provocadas pelo homem, resultam num ambiente mais social do que natural.

A discussão quanto à composição do espaço geográfico limita-se, por vezes, ao entendimento de que este apenas é composto pelo social, e a natureza passa a ser reconhecida apenas como coadjuvante nessa relação.

Lefebvre (2006, p. 98) afirma que “o espaço social pode ser entendido a partir da construção da inter-relação entre as diferentes dimensões espaciais”. É um movimento perceptível por meio dos sujeitos e suas ações; sujeitos que, integrados

a esse espaço, desencadeiam o movimento local-global. Santos (2012b, p. 25) assevera que no “momento atual o espaço é global”, resultando dos movimentos existentes, como as trocas de mercadorias e informações, e de as ações locais terem impacto global: “o espaço tornou-se a mercadoria universal por excelência” (SANTOS, 2012b, p. 30). Estamos vivendo esse momento coetâneo em um espaço que se apresenta globalizado e cobiçado.

A construção da tríade, apresentada por Lefebvre (2006), contribui com a discussão, expondo o espaço concebido, o espaço vivido e o espaço entendido, mostrando diferentes modos de pensar e compreender o espaço, favorecendo a construção desse entendimento espacial. Essa construção busca apresentar uma interpretação dos movimentos que envolvem o espaço, pois, para Lefebvre (2006), o espaço é produzido pelo humano. Nesse viés mencionado, quando o espaço geográfico é construído pelos seres humanos, estes vivem, percebem e concebem as transformações.

O espaço vivido faz referência àquilo que o sujeito realiza no seu cotidiano com as suas práticas vivenciadas (LEFEBVRE, 2006); já o espaço percebido faz menção ao que o sujeito percebe por meio dos sentidos do seu corpo – tato, olfato, audição, visão e paladar –; e o espaço concebido, para o autor, refere-se ao modo como o sujeito pensa, age e reage.

A proposta da tríade espacial, apresentada na obra de Lefebvre (2006, p. 17), ressalta que essa tríade espacial “jamais deve ser tomada como modelo (abstrato) distanciando da (concretude) da vida, sob pena de perder sua força teórica”. O autor apresentou uma forma de entender as relações entre os próprios seres humanos e destes com a natureza, vindo ao encontro da abordagem dada nesta discussão.

O modo como os seres humanos produzem o espaço geográfico tem a ver com a forma com que os sujeitos vivem, percebem e concebem, pois se o ser humano produz o espaço e a natureza constitui esse espaço, o ser humano constitui a natureza e modifica o espaço. Claval (2021) contribui nessa discussão. Para ele,

A experiência do espaço é, pois, fundamentalmente, a de suas interrupções, suas rupturas, seus contrastes, sua heterogeneidade. Esta não resulta somente da multiplicidade das condições naturais ou da diversificação das atividades produtivas. Ela nasce da experiência que os homens têm dos lugares e das emoções que esta suscita [...] (p. 55).

Isso leva-nos a compreender que o espaço nos provocará emoções e sentimentos, principalmente pela heterogeneidade com que ele se apresenta, pois esse misto de experiências, a partir do envolvimento com elementos naturais e com elementos sociais, desperta emoções no ser humano em relação ao espaço.

Segundo Claval (2021, p. 124): “o homem não é um espírito que plana acima das coisas e do mundo. Ele tem corpo, que se insere num meio ambiente material”. Tal aceção vem ao encontro da afirmação de Santos (*apud* ANDREIS, 2014, p. 45), ao expor que o conceito de espaço geográfico pode ser entendido como “sistemas de objetos e sistemas de ações”. O espaço pode ser entendido como o produto do humano e como produtor dele próprio, pois, a partir das relações, o homem se constitui e se transforma. Nesse momento referencia-se o espaço percebido, vivido e concebido.

O problema não consiste em saber se é a natureza ou o homem quem manda, mas, sim, compreender como os seres humanos levam em consideração a dimensão ecológica de sua existência, pois a natureza permite a ampliação das relações além de dispor do sustento diário não apenas para alimentar o corpo, mas, também, a alma. Essa correlação deve ser harmoniosa e equilibrada. Claval (2021, p. 128) assevera que “os homens fazem parte da natureza”, o que significa estar integrado, pertencendo, constituindo, e não apenas como “telespectador”.

Sendo assim, o espaço geográfico pode ser entendido como o resultado da produção humana movido pelos movimentos econômicos, ambientais e sociais. Para Massey (2008, p. 32-33), “o espaço está em um eterno processo de devir, nunca acabado e jamais fechado ou cíclico. Pode ser identificado como o espaço habitado, transformado e utilizado pelo ser humano”, apresentando-se como o resultado e resultante das ações humanas.

Sendo habitado pelo ser humano e este o transformando, esse espaço jamais estará acabado, pois se encontra incessantemente em transformação. Isso remete-nos ao entendimento de que o espaço geográfico também é o cotidiano, o “espaço banal” de todos nós, carregado de símbolos e significações (BRAGA, 2007, p. 70).

Lefebvre (1991 *apud* BRAGA, 2007, p. 71) ainda menciona que “a força motriz destas relações é a ação humana e suas práticas espaciais”. O humano produz o espaço, a natureza constitui o espaço e o ser humano ignora a natureza mesmo sendo integrante desta. Tal postura transpassa a impressão de que o ser humano não é nem natureza tampouco sociedade, transitando ora numa, ora noutra.

Essa percepção foi herdada com o período do Renascimento, entre os séculos 15 e 16, quando o conceito de natureza era apresentado como algo físico, criado. Já o ser humano distingue-se dos outros animais por nascer dotado do poder da razão. Com isso, o ser humano é desnaturalizado e fica à deriva, pois, como é um ser racional, não se sente pertencente à natureza, mas, também, não possui um elo explícito com a sociedade, tendo dificuldade de reconhecer sua gênese no espaço.

Moreira (2020, p. 118-119) definiu tal formação de sujeito como “um homem atópico”, um ser que simultaneamente está e não está, que é ausente e presente. Isso porque está presente na paisagem, no espaço, na natureza, e constitui a sociedade, e todos mantêm relações em movimentos recíprocos, porém não se veem pertencentes a nenhum lugar. Apesar, entretanto, de todos os lugares receberem classificações, o ser humano ainda mantém sua compreensão de não se identificar como natureza, e talvez nem o fará.

O que se percebe são movimentos tencionados, ou seja, intencionados pelas vivências que o ser humano mantém no seu cotidiano. Catalão (2010, p. 17) afirma que essas dimensões, no plano do cotidiano, não se dissociam, “mas têm igual importância para a vida em sociedade e incidem diretamente nela”. Nesse sentido, o sujeito é produtor e, ao mesmo tempo, se transforma em produto desse espaço.

O ser humano pode ser identificado como o principal agente de transformação do espaço, mas não é o único que ocupa esse espaço. Dessa forma, a natureza não pode ser ignorada, mesmo porque o ser humano é integrante dela. Toda alteração da paisagem tem um foco que é transformar os bens naturais em mercadorias, porém esse espaço é reconhecido como o lugar onde os seres humanos habitam e interagem, promovendo subsídios para viver e comercializar. Para isso, Claval (2010, p. 125) descreve que são “os homens que duplicam o mundo em que vivem com espaços que lhe dão um sentido”.

Na interação entre homem-natureza, homem-objeto, homem-recursos, Marx (1968, p. 202 *apud* MOREIRA, 2020, p. 181) brinda-nos com uma expressão apresentada no século 19, na qual mostra que, antes de mais nada, o trabalho é um processo que integra o ser humano e a natureza, processo esse em que o ser humano impulsiona, regula e controla, com seu raciocínio e força, a natureza.

Com isso, a relação de interação entre o ser humano, a natureza e o espaço articulam-se entre si. O ser humano, contudo, pratica a ação, ou seja, executa as mais diferentes formas de trabalho. A natureza é o elemento autorregulador da disposição dos recursos naturais, e o espaço é onde essa interação é exposta. O que se vê é uma sociedade movida pelo capitalismo, e isso vai impactar a maneira analítica de estudar o espaço pela geografia, pois, nesse momento coetâneo, é o neoliberalismo a engrenagem principal desse fluxo processual em que o homem e a natureza estão inseridos (MOREIRA, 2020, p. 111).

Isso traz uma nova forma de regular os arranjos espaciais, assim como a intensificação e a reestruturação do uso de técnicas, provocando profundas mudanças na concepção ambiental. O neoliberalismo amplia vários problemas sociais existentes, e segrega o espaço e tudo o que está nele. Os elementos naturais que, até por volta da Primeira Revolução Industrial, eram assim identificados, passaram a ser chamados de recursos naturais<sup>3</sup>. Santos e Silveira (2020, p. 28-29) afirmam que a “presença do homem já atribui um valor nas coisas, que, assim, passam a conter um dado social”.

Com o advento das tecnologias, processo principalmente intensificado desde a década de 70 do século 20, a ciência geográfica também se reestruturou, considerando essa dinâmica sob um novo olhar. Este se deu com o objetivo de analisar todas as modificações intrínsecas a esse modelo econômico, que tende a perpetuar o capital como o principal elemento de sustentação da sociedade.

Para Moreira (2020, p. 140), a própria ação do pensar do ser humano, nesse modelo capitalista, tornou-se hierarquizada, pois as empresas contratam poucas pessoas para pensar e várias para executar, num trabalho mecânico e repetitivo, no qual não há questionamentos. Tem-se a fragmentação no espaço das indústrias, o que vai reverberar na formação desses sujeitos quando pensamos na constituição da geografia escolar, pois podem estar sendo formados e capacitados apenas como trabalhadores e não como pensadores.

Com as transformações impostas pelo capitalismo e com o apoio do estado, por meio da ampliação do transporte, comunicação e transmissão de energia, o que se vê é o encaminhamento para a Terceira Revolução Industrial. De acordo com

---

<sup>3</sup> DULLEY, Richard Domingues. **Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais**. 2004. Disponível em: <http://www.ifcursos.com.br/sistema/admin/arquivos/06-51-38-artig0nocoesdaeambiente.pdf>

Moreira (2020, p. 147), “a virada do século XX para o século XXI forma uma conjuntura que reúne a reestruturação do estado, da técnica e da relação ambiental em rede global, alterando a paisagem e o modo de organização geográfica da sociedade moderna simultaneamente em todos os lugares na forma de bioespaço”.

A apropriação da natureza, por parte do ser humano, é transformada por meio de técnicas que vão desde melhorias de solo, melhoramento genéticos, produção artificial de calor, vapor de água, vento, enfim; hoje, o homem cria técnicas para aproveitar os recursos naturais e transformá-los num menor custo possível, com o intuito de obter maior lucratividade.

Dessa forma, o humano utiliza a bioengenharia como uma versão moderna da biodiversidade, sendo uma técnica capaz de relacionar-se com a natureza complexa e autorregenerativa, de que se mostrou incapaz o paradigma tecnocientífico histórico de caráter físico-mecânico (MOREIRA, 2020, p. 146). Aplicando tecnologias que alteram a própria concepção da vida desses seres vivos, tanto animal quanto vegetal, o humano contribui para o aumento da produtividade.

O fomento do capitalismo pelo sistema neoliberalista no Brasil permitiu intensificar a produção do espaço, provocando um consumo desequilibrado dos elementos naturais e imperando com forte expressão no Brasil a partir da década de 90 do século 20, quando passou a influenciar nas relações entre sociedade e natureza e na própria sociedade.

Com isso, hoje a natureza encontra-se praticamente toda mercantilizada, no momento em que nela o ser humano busca apenas fonte de recursos naturais para subtrair e não entende que deveria haver manifestação de respeito e racionalidade no uso dos elementos naturais. Nesse sentido, o capital financeiro tece o cotidiano dos seres humanos e, algumas vezes, norteia suas relações, moldando os homens concretos de nosso tempo histórico (MOREIRA, 2012, p. 87). A geografia como ciência, por sua vez, pode contribuir na compreensão dessas relações que resultam em transformações expostas no espaço geográfico.

Cardoso, Guerra e Silva (2020, p. 15) asseveram as assertivas anteriores afirmando que a

A geografia tem muito a contribuir na inserção da temática dos riscos socioambientais, analisando o espaço como um todo, desde os aspectos físico-naturais até a dinâmica socioespacial, a produção das desigualdades na organização do espaço, suas vulnerabilidades e alterações da realidade [...]

A geografia provoca a construção de uma consciência espacial e temporal ancorada em elementos e fenômenos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Esses sujeitos, por participarem desses fenômenos, têm mais facilidade em solucioná-los, pois constroem o pensamento geográfico com mais concretude no sentido de que esse pensamento contribui auxiliando na formação e melhoramento de suas vivências.

Essa construção contribui para a “contextualização e compreensão das dinâmicas presentes nos processos espaciais” (CARDOSO; GUERRA; SILVA, 2020, p. 86). É uma ciência que tem propriedade em discutir-refletir-agir, pois estuda a interconexão e as consequências dessa relação entre sociedade e natureza como constituinte da produção do espaço geográfico.

Compreender a constituição do espaço geográfico traz liberdade para o desenvolvimento de estratégias e o reconhecimento da identidade do sujeito. Com isso, entender o que integra as dinâmicas naturais e as sociais, bem como compreender que essas interagem no espaço geográfico, podem contribuir na sustentação teórica em defender que a sociedade e a natureza não podem ser consideradas isoladas, ou seja dissociáveis. A paisagem, enquanto categoria analítica, contribui para a construção dessa percepção, pois, a partir da análise da imagem, a interconexão entre sociedade e natureza é vista do modo com que está posta, isto é, de maneira inseparável.

Nesse sentido, no próximo item tratamos do espaço geográfico e a paisagem, com o objetivo de expor uma base teórica que sustente a compreensão do entrecruzamento entre natureza e sociedade.

## 1.2 ESPAÇO GEOGRÁFICO E PAISAGEM

Iniciamos este item relatando a paisagem vislumbrada no momento desta escrita:

Debruçada sobre a mesa que está no centro da cozinha, olho pela janela, entreaberta, e me deparo com a visão de uma árvore, que tem uma densa copa, com galhos e folhas, com um tamanho de médio porte, em decorrência das podas. Porém, está servindo de abrigo a uma família de pássaros que tem sua penugem em tom amarronzado; são pequenos, de bico curto. Agora são 7h10 da manhã de um sábado e, provavelmente, choverá daqui a pouco, isso porque o vento carrega consigo o “cheiro de chuva” – ouvia isso da minha mãe. Aqui, dentro de casa, é possível ouvir o som dos pássaros, parece uma conversa entre eles.

Já se passaram dez minutos e começa a chover. As folhas da árvore se movimentam rápido com o soar do vento. O tronco e os galhos são grossos em virtude das inúmeras vezes que foi podada. O vento chacoalha as folhas e os galhos menores, mas o ninho continua firme dentro da copa da árvore. Ali há, também, um vaso de flor – uma espécie de samambaia – com uma quantidade de 10 folhas longas, alcançando tranquilamente 1 metro de comprimento, e suas pontas são duplas. Hoje estão com uma tonalidade de verde mais claro, talvez seja por conta de o calor do mês de dezembro estar intenso (Descrição realizada pela autora em 2021).

Esta descrição realizada sobre a paisagem possibilita pensar acerca da posição em um lugar bem como reconhecer as emoções, sons e cheiros transmitidos pela paisagem que está sendo vista. Essas impressões, porém, são diferentes para cada leitor, pois uma paisagem não é idêntica para todos. Nem a mesma paisagem, em momentos diferentes do dia, apresenta características e movimentos iguais. Entendemos que a percepção da paisagem pode ser induzida pelas emoções e pelos conhecimentos do observador; daí a importância de considerar a paisagem, que interconecta inescapavelmente natureza e sociedade, como importante elo no entendimento do lugar e do mundo e para a aprendizagem de conteúdos escolares.

A diversidade das escalas temporais também é um elemento que influencia na percepção analítica. Com isso, a mesma paisagem, vista às 7 horas de uma segunda-feira qualquer, pode apresentar-se diferente daquela paisagem vista às 17 horas 30 minutos no mesmo lugar. A paisagem representa o registro momentâneo, o aqui-agora, ou seja, é a expressão do momento, sendo a materialização das transformações que foram postas ao longo do tempo. A análise da paisagem contribui para se estudar e compreender as dinâmicas sociais e naturais concernentes à constituição do espaço geográfico, para, assim, se poder analisar como estão expressas nos Documentos educacionais de currículo.

Essa contribuição da paisagem para a compreensão de conteúdos articulando aspectos naturais e sociais, tem relação com os processos de significação dos significantes do sujeito. Como destaca Bakhtin (1997, p. 95), “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Tomar a paisagem como elo para pensar e entender a interconexão entre natureza e sociedade, bem como para trabalhar nessa perspectiva no processo de ensino, é um caminho para se compreender a natureza e a sociedade como inseparáveis no espaço geográfico. Assim, é importante entendermos teoricamente a paisagem enquanto modo de abordagem ao estudo do lugar e do mundo.

Moreira (2012, p. 48) traz um entrelaçamento entre a geografia e a paisagem ao afirmar que “a geografia é um saber do espaço vivido”, e as relações que a geografia estuda, que estão postas nesse espaço geográfico, vêm das interconexões entre a natureza e o homem, podendo ser percebidas por meio da paisagem.

Assim, a paisagem pode ser considerada a herança registrada de momentos históricos, sendo a materialização desses momentos, organizando-se à medida que as exigências do espaço se alteram, ora pela ação da própria natureza, ora pela ação da sociedade. Dessa forma, entende-se que a paisagem não é dada para todo o sempre, pois ela é objeto de mudança, sendo a soma de alterações, transformações, adaptações e experiências culturais que moldam o espaço.

Logo, é possível que, por meio da paisagem, seja feita a análise da relação entre sociedade e natureza, pois, conforme Santos (2014, p. 16), a “paisagem é tudo que nós vemos, o que nossa visão alcança”, podendo ser definida como o domínio do visual, do odor, dos sons, das sensações e das emoções. Para o autor, o sujeito aprende por meio dos sentidos. Nessa direção, a paisagem revela as relações de produção da sociedade, fazendo transparecer crenças, concepções, padrões e registros culturais. Dessa forma, para a construção do ensino da geografia, compreender o contexto que abarca a paisagem torna-se um elemento de análise que norteia o conjunto das representações sociais dos alunos e professores (CAVALCANTI, 2011).

Para isso, tomamos a categoria geográfica<sup>4</sup> paisagem como uma ferramenta que nos dará subsídios para compreender a produção do espaço geográfico, analisando em âmbito temporal e espacial e considerando a interconexão entre natureza e sociedade. O espaço ganha uma escala de ampla complexidade quando consideradas todas as influências que se encontram expressas nele, sendo perceptível por meio da paisagem geográfica. Daí justifica-se a utilização da paisagem para entender como está exposta no espaço geográfico a interconexão entre sociedade e natureza. As paisagens registram, no espaço, memórias históricas das transformações ocorridas na sociedade movidas pela interconexão entre o ser humano e os elementos da natureza.

---

<sup>4</sup> Andreis menciona, em sua Tese de Doutorado (2014, p. 236-246), expressões para compreender o entendimento de categoria, contudo, apresentaremos três menções abordadas pela autora: “compõem o arcabouço teórico que sustenta as reflexões [...], o corpus que deve sustentar a análise [...] reflexão teórico-conceitual que avança da informação atual e pontual, que pode servir como dispositivo para pensar”.

Registros de imagens que expressam o cotidiano das sociedades existem desde os primórdios. Com isso, é possível reconhecer as transformações que o homem vem provocando no espaço para sobreviver, as quais, atualmente, encontram-se intensificadas pelo sistema capitalista. Essas marcas ficam registradas no espaço no percorrer dos múltiplos momentos e fases que a humanidade transitou, subentendendo-se que o espaço é fruto das constantes produções e reproduções da sociedade. Sendo assim, é possível identificar, nas paisagens, tanto objetos quanto relações que foram realizadas em diferentes períodos da história.

Santos (2014, p. 73) considera que a paisagem “é uma herança de muitos momentos já passados [...]”, e, inclusive, para esse autor, o homem se considera o “Senhor do mundo, patrão da natureza” (p. 48), pois provoca modificações na produção do espaço que tem consequências irreversíveis para a própria continuidade da natureza e da espécie humana.

Com isso, consideramos que a paisagem não pode ser definida apenas como a visão registrada a olho nu ou aquilo que a vista alcança, entendimento que se torna equivocado. O entendimento da paisagem é aquém e além do olhar humano, pois, por meio dos sentidos-emoções, o espaço é produzido, percebido e vivenciado pela sociedade, tornando-se um mosaico de representações interdisciplinares, guiadas pelo movimento natural, produtivo e pelas relações da sociedade. Ela pode ser compreendida como a materialização da produção do espaço realizada naquele determinado instante do tempo.

Na questão de interpretação da paisagem, tem-se de levar em conta não apenas o visível, mas, sim, todas as interconexões que essa mantém com o ser humano e com a natureza, sendo escrita a partir de vivências sobrepostas.

Santos (2014, p. 75) considera 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”. Ela pode ser vista como um mosaico de relações e objetos, porém o registro daquele determinado momento é permanente, unitário, unânime e estático. Santos (2012a, p. 14) considera que a mensagem exposta na paisagem é “o que se acha diante de nós, é o agora e o aqui, a atualidade em sua dupla dimensão temporal e espacial”.

A paisagem expõe as vivências-relações-movimentos da sociedade bem como os problemas sociais e ambientais e as formas de unir, e, também, de segregar as pessoas daquele período histórico, transmitindo o tempo por meio do

espaço. A interpretação, no entanto, não pode ser influenciada por ideologias, devendo existir cautela na interpretação, pois, caso contrário, corre-se o risco de a paisagem se tornar um “envoltório artificial” (SANTOS, 2012a, p. 38).

Nesse sentido, a paisagem é uma forma de desmistificar o espaço, pois este é continuamente alterado no intuito de acompanhar as transformações provocadas pela sociedade. O filósofo e geógrafo Immanuel Kant (1802 *apud* SANTOS, 2012a, p. 54) afirmou que o espaço apresenta “uma forma que é alterada, renovada, suprimida para dar lugar a uma outra forma que atenda às necessidades novas da estrutura social”, e, com isso, essas alterações realizadas no espaço são registradas na paisagem.

É ponderável considerar, entretanto, que o espaço não deve ser estudado como se os objetos materiais que configuram a descrição da paisagem carregassem consigo explicações próprias e únicas. Nesse sentido, apesar de a paisagem ser definida como parcial, pois não abarca sua totalidade, mas um fragmento desta, não é possível analisar e compreender o espaço em sua totalidade a partir apenas da visão de uma parte do espaço geográfico.

Nesse sentido, essa categoria geográfica vem passando por reestruturação metodológica com o transcorrer do tempo. Ela foi utilizada por Humboldt como um método de comparação em suas pesquisas, tornando suas descrições dinâmicas e, de certa forma, detalhistas. Esse estudioso deu à geografia descritiva um caráter sistematizador e uma metodologia própria. Vitte e Silveira (2010, p. 11) afirmam que Humboldt parte daquilo que é primordial em Kant, isto é, a visão de uma natureza atuando segundo fins, e a paisagem descritiva contribuiu para suas análises.

A natureza tem uma causalidade distinta daquela que se manifesta de modo causal. Com isso, Humboldt provoca a uma outra interpretação, de que a ciência é complexa, não sendo um agrupamento apenas de informações, mas que natureza e ciência interagem entre todas as suas partes. Humboldt, segundo Vitte e Silveira (2010), chama de única unidade e que a paisagem provocaria no observador uma impressão que, atrelada à observação sistemática dos elementos que a compõem e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação, à causalidade das conexões contidas na paisagem observada. Dessa forma, a paisagem é compreendida de acordo com as informações absorvidas, compreendidas e de maior relevância para o observador, sendo definido o sentido de acordo com cada observador.

Vitte e Silveira (2010, p. 11) afirmam que “a paisagem surge na geografia Física humboldtiana como a possibilidade de encerrar na representação estática da forma uma compreensão da natureza em sua condição fugidio e dinâmica”. Essa descrição foi, mais tarde, evidenciada como um importante fundamento da constituição da paisagem, com seu olhar para o visível, este enquanto um momento de registro de uma natureza em movimento.

Compreende-se que a paisagem, para Humboldt, não se restringe apenas à percepção estética, mas, sim, à composição dessas diferentes formas; trata-se da interconexão entre a vida do ser humano e o mundo natural. Ao encontro dessa perspectiva, Vitte e Silveira (2010, p. 13) lecionam que a paisagem passa a ser entendida não apenas como um acervo de imagens que descrevem e representam as estruturas naturais, uma vez que traz a vegetação como sendo o elemento primeiro da paisagem natural, mas, sim, como “o estudo da Terra tendo o elemento humano como transformador da paisagem geográfica”. Compreende-se que a paisagem carrega em sua trajetória uma diversidade de conteúdos e significados, expressos nas modificações e transformações registradas no decorrer do tempo-histórico.

A paisagem não é idêntica e, inclusive, pode não transmitir a mesma mensagem para o mesmo observador quando este realiza esse olhar em momentos distintos. A percepção também é seletiva, pois é influenciada pelos sentidos que cada pessoa carrega consigo a partir das suas vivências, informações e contextualizações de vida.

Isso, no entanto, também contribui para que o homem, a partir da visualização de uma paisagem, mesmo sendo um recorte geográfico específico, consiga absorver e criar o mínimo de compreensão de como se encontra o espaço geográfico, desenvolvendo reflexões em relação à formação e à constituição que modelam o espaço geográfico.

O espaço geográfico, contudo, é entendido como a soma dos registros da dinâmica de interação entre a sociedade e a natureza. Por isso, entendemos a relevância de o aluno da educação básica ter clareza nesse entendimento, posto que em seu cotidiano essa relação se apresenta indissociável. Nesse sentido, adentramos no próximo item para entendermos como se apresenta a relação sociedade e natureza nos documentos de políticas curriculares e no ensino de geografia.

### 1.3 CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA: A RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA

A paisagem é um modo de abordagem que permite escancarar a interconexão constitutiva do espaço geográfico. A geografia ocupa-se de estudar a produção, transformação e representação deste espaço, o que envolve as relações e ações que resultam da interconexão entre a sociedade e a natureza. Nesse caminho, e articulando esta pesquisa de Mestrado, é importante refletir e estudar sobre o ensino de geografia na atualidade, que implica sistemas de objetos e de ações amplas e complexas, relacionado às múltiplas interferências que ocorrem na política educacional, pois os documentos de política curricular são potentes indutores da prática educativa escolar. Isso leva o professor de geografia a não apenas considerar, mas refletir sistematicamente sobre o modo como as noções conceituais fundantes da ciência geográfica estão apresentadas. Esse complexo implica, também, as reformulações regulamentadoras que aconteceram ao longo do tempo, até chegar nos documentos atuais que oferecem indicativos ao ensino de geografia catarinense.

O documento de currículo escolar do estado de Santa Catarina, utilizado na Educação Básica, compreende todo um conjunto de mudanças curriculares significativas em sua constituição. No Brasil, essas reformas educacionais ocorrem com maior ênfase desde o período de redemocratização no final do período da Ditadura Militar, a datar do ano de 1985, sendo estas resultado de reformas estruturais a que o estado catarinense aderiu a partir da construção da LDB de 1996 e da criação da BNCC em 2017. Com isso, essa abordagem torna-se relevante por possibilitar entender como a relação sociedade e natureza foi e está sendo tratada nos documentos curriculares catarinenses, com ênfase nos documentos relacionados ao ensino de geografia.

Trataremos, desde este ponto, de estudar e compreender como o documento educacional de currículo catarinense e o ensino de geografia devem apresentar esta relação. Com isso, essa abordagem nos dará subsídios para analisar o documento curricular do estado de Santa Catarina, intitulado *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, no segundo capítulo.

Compreender como está constituído o espaço geográfico é primordial para o indivíduo se reconhecer como integrante da sociedade, a fim de definir seu papel como cidadão a partir da identificação das transformações que este executa no espaço em que está inserido. Para Andreis (2012),

Esse contexto, que se fundamenta na concretude do espaço, é central ao objeto de investigação da geografia. Os elementos naturais e artificiais manifestos no espaço, em seus conteúdos e formas, causas e implicações, ganham nessa área do conhecimento um caráter menos linear e estático e mais vivo e inerente a práxis, tanto individual quanto coletiva, local e regional [...] (p. 36).

De acordo com a pesquisadora, o ensino de geografia é entendido como um processo complexo, que envolve os conhecimentos geográficos construídos pelas vivências individuais e/ou coletivas manifestadas na interação entre as dinâmicas naturais e sociais, que, de forma interdependente, se apresentam no espaço geográfico. Essas vivências despertam potências emancipatórias ao ser humano, pois fomentam entendimento a partir da compreensão dos modos de uso e transformação que os elementos naturais sofrem. Entende-se que o espaço é construído e reconstruído inúmeras vezes e alterado pela intencionalidade, ou seja, de acordo com as necessidades humanas.

Essa interconexão entre os elementos naturais e sociais modificam o comportamento e as formas de vida distribuídas no planeta, influenciando, principalmente, na forma como os seres humanos agem, pensam e produzem. A geografia vem contribuir com o indivíduo na apreensão e entendimento desses processos, estudando-os e mostrando maneiras para viver em harmonia e em equilíbrio no espaço, diante de todas essas interferências.

Para Carneiro (1993, p. 122), “o potencial de contribuição da geografia à educação escolar decorre da sua própria natureza, como ciência que trata dos elementos naturais e humanos em sua configuração espacial”, no sentido que possui uma explicitação relacional-interativa das transformações que acontecem no espaço pelo ser humano. Com isso, a geografia deve provocar o indivíduo a observar, pensar e analisar sob um olhar crítico, efetivando a compreensão do espaço geográfico na sua concretude e nas suas contradições (CAVALCANTI, 2013). Para que esse sujeito consiga alcançar esse objetivo, porém, é extremamente importante desenvolver carga intelectual ancorada em conhecimentos científicos entrecruzados com conhecimentos intrínsecos nas vivências, pois a geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana.

Com isso, essa ciência busca “apreender os eventos humanos em sua dinâmica de espacialidade” (CARNEIRO, 1993, p. 122), posto que é no espaço geográfico que as relações humanas e os eventos naturais acontecem, independentemente da escala, da intensidade e das conexões.

Dessa forma, é imprescindível para o indivíduo reconhecer, problematizar e identificar as relações que mantém entre si e a natureza, bem como entre ele e a sociedade, e assim realizar uma abordagem pedagógica capaz de provocar as aprendizagens de conceitos que possam auxiliar à formação cidadã.

A sala de aula é o espaço-tempo no qual deve acontecer o diálogo entre o aluno e o professor, despertando este para a autonomia e a criticidade. De acordo com Andreis (2014, p. 2), “a aula é um território produto e produtor de espaço geográfico”, cabendo ao professor de geografia promover a valorização do conhecimento geográfico com a finalidade de viabilizar relações entre a vida e os conhecimentos, realizando, assim, processos que eduquem geograficamente. Andreis (2009) assevera que o espaço está presente concreta e inquestionavelmente no cotidiano das pessoas em âmbito individual e coletivo.

A geografia apresentada na escola deve ter o compromisso de discutir a integração que existe entre o indivíduo e a natureza, assim como a relação do indivíduo dentro da sociedade deve efetivar essas propostas. Lacoste (2012, p. 99) cita que se deve manter “vigilância a respeito da geografia”; esse zelo e cuidado compreende a abordagem tomada em sala de aula, devendo ser emancipatória, de construção cognitiva e contribuidora nas interpretações referentes às vivências e relações que o aluno-sujeito possui em seu cotidiano.

Young (2007, p. 1294) traz provocações com esta indagação: “Para que servem as escolas?” Para responder à sua pergunta, argumenta que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Ao encontro dessa assertiva potente, o autor argumenta que essa é a função social que a escola desenvolve: de inclusão não apenas no ambiente escolar, mas, sim, na sociedade. Entender essa centralidade da escola é de grande importância, tendo em vista que remete aos documentos de política que regulamentam e orientam a escola e o professor, este que é o promotor do processo de mediação.

O ensino de geografia envolve compreender o espaço geográfico em diálogo como produto e produtor dos lugares. Santos (2014, p. 73) corrobora tal percepção, afirmando que o estudo pela análise da paisagem despertará “suas transformações, heranças que representam sucessivas relações localizadas entre o ser humano e a natureza na reprodução de vários tempos”. Essas análises deverão ser provocativas, pois o que define o nível de mudanças numa paisagem é a atuação da sociedade, que contribui para a formação e o desenvolvimento do espaço geográfico. Assim sendo, quanto mais intensa a ação humana no espaço, mais evidente são as alterações na paisagem.

Para Massey (2017, p. 40), “pensar geograficamente contribui para os estudantes poderem compreender e interpretar suas próprias reações com as pessoas e os lugares [...]”. A geografia deve despertar, nesses sujeitos, o entendimento do quanto ela contribui, pois Massey (2017) afirma que “grande parte da nossa geografia está na mente, ou seja, atribui-se às imagens mentais que levamos carregados do e sobre o mundo”. Essa reflexão geográfica, proposta pelo diálogo, deve ter a intencionalidade de tornar explícita as imaginações geográficas dos alunos e explorar de onde elas originam-se.

Conforme Carneiro (1993),

Cabe à educação geográfica ocupar-se com a compreensão de mundo que o aluno vai elaborando a partir de sua experiência de espaço e lugar e da sua apreensão progressiva dos problemas de organização e uso do espaço pelo homem (p. 122).

Dessa forma, a geografia encara uma complexa tarefa que é a de entender e desvendar o espaço geográfico. Esse processo complexo de descortinar acontece, também, no espaço escolar, pois a escola é o espaço frequentado por inúmeras crianças e jovens em plena construção intelectual e formação cidadã. De acordo com Moreira (2014, p. 154), “a sociedade está lá, dentro da escola”, e, quando a escola contribui para o pensar geográfico, construindo tal cenário por meio de conteúdos e da mediação de professores que almejam a concretude desse modo de pensar, essas crianças e jovens constroem-se efetivamente. Nesse sentido, o espaço escolar tem papel primordial na formação da sociedade, porém com inúmeras intervenções que podem desvelar viés de cunho protecionista ou ideologias políticas e econômicas.

Por fim, entendemos que uma das interferências que impacta o ensino de geografia e a prática docente está envolvida nos documentos curriculares, pois estes, ao orientarem a prática do professor em sala de aula, acabam induzindo o fazer pedagógico, e, com isso, podem ofuscar a intenção da disciplina de geografia, principalmente aquela ministrada na educação básica, que busca instigar o aluno a desenvolver uma visão crítica referente à relação entre sociedade e natureza.

Entendemos que é nos documentos curriculares que estas intenções quanto ao ensino de geografia, referenciando a interconexão mencionada anteriormente, devem estar postas, pois a educação básica contribui na construção integral do sujeito; isso porque essa disciplina, presente no CBTC (SANTA CATARINA, 2019), busca uma construção completa do sujeito. Este é um documento que serve de base para outras construções curriculares estaduais, regionais ou municipais, e também pode ser utilizado na íntegra.

A relação entre os documentos curriculares e o ensino de geografia é inseparável, pois documentos que integram a política educacional induzem o fazer pedagógico e organizacional da escola, estando diretamente ligados com a constituição e organização do ensino de geografia.

Com isso, entende-se que estudar os documentos curriculares evita o que Cavalcanti (2013) chama de “comodismo intelectual”, como também a burocratização das relações sociais e educacionais, pois o que se percebe, algumas vezes, são apenas reproduções destes documentos curriculares, e, caso se evite o conformismo intelectual, pode-se incorrer a formar cidadãos mais ativos e críticos, que caminhem para uma sociedade democrática e pluralista.

Carlos (2020, p. 25) contribui com a proposta de Cavalcanti (2013) quando afirma que “educar para a liberdade não é apenas educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente, aprendendo ao mesmo tempo em que se ensina”. Nesse sentido, a autora expõe que a aprendizagem começa no interior do elaborador, e este poderá expor com mais facilidade de compreensão a partir do momento que o domina, lançando novos questionamentos e reflexões. São compreensões, porém, que, para acontecer, precisam de leituras sob um olhar de criticidade.

Há uma relação de interconexão também entre o ensino de geografia e o currículo, pois, como o documento é o indutor do fazer pedagógico, é ele que direcionará as propostas de ensino bem como as abordagens realizadas no espaço

escolar. Com isso, é um documento importantíssimo para a escola no sentido de que ele definirá o comportamento, as atitudes e os conhecimentos científicos dessa geração e de suas sucessoras.

Dessa forma, no próximo capítulo temos, como proposta, estudar a abordagem da relação sociedade e natureza nos documentos de currículo. Reconhecemos que a constituição do documento curricular é responsável pela qualidade e finalidade do ensino de geografia, provocando a manutenção de poder existente e/ou o reconhecimento do sujeito como cidadão

Considerando que o documento de currículo definido pelo estado de Santa Catarina deve ter esse compromisso com o que será apresentado à escola em termos de orientações que induzirão, em boa medida, as *práxis* na sala de aula, a seguir nos dedicamos à compreensão do complexo documental das políticas curriculares, no qual o CBTC foi elaborado e publicado, e atentamos às densidades e rarefações acerca de relações entre a sociedade e a natureza nesse documento.

## **CAPÍTULO 2**

### **SOCIEDADE E NATUREZA: ABORDAGENS NOS DOCUMENTOS DE CURRÍCULO**

Com a exposição desse panorama, neste capítulo temos o objetivo de analisar como se apresentam as abordagens da produção do espaço geográfico nos documentos de política educacional constitutivos do currículo escolar, para entender como se expressa a interconexão entre sociedade e natureza na paisagem. Para isso, construímos uma análise com abordagem temporal e espacial.

É um olhar individual para entender alguns momentos pelos quais a educação brasileira perpassou, intencionando a compreensão dos meandros que envolvem a constituição do Documento *Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – CBTC –*, elaborado e instituído pelo estado de Santa Catarina na Educação Básica. Esse é o documento curricular balizador nas unidades escolares bem como no ensino de geografia.

Com isso, essas reflexões tornam-se de grande relevância na busca de respostas acerca de quais as abordagens de espaço geográfico estão presentes nos documentos de política educacional constitutivos do currículo escolar, sendo compreendidas na abordagem das densidades e rarefações discursivas mencionadas nesta análise bibliográfica e documental.

#### **2.1 CONTEXTOS CONSTITUTIVOS DO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE**

O espaço geográfico, a natureza, a sociedade, a sociedade e a natureza, bem como a paisagem, o ambiente e o meio ambiente, constituem-se como categorias e conceitos na geografia e, por conseguinte, norteiam o ensino de geografia. São considerados, portanto, indicativos importantes nos documentos curriculares de geografia. Para isso, atentamos a como estão abordadas as expressões que remetem ao espaço geográfico nos documentos de política educacional constitutivos do currículo escolar, para compreender como se apresenta a interconexão entre sociedade e natureza.

Entendemos que o trabalho de docência desenvolvido na educação básica envolve didáticas que se entrecruzam, métodos e processos que acontecem de

forma cíclica, algumas vezes ou não, com intenções, reflexões, provocações, e pode estar sendo designado pelos documentos de currículo escolar. O professor, porém, interage com humanos e estes carregam suas emoções, sentimentos e experiências que precisam ser considerados. São atributos que acabam refletindo nas relações interpessoais por meio das interações que esses sujeitos mantêm na sociedade, na natureza e, por fim, na sala de aula.

Pensar em uma aprendizagem escolar potente requer considerar que o professor atribua esses sentimentos e experiências subjetivas a cada sujeito, a fim de torná-lo um ser integrante de seu processo de aprendizagem e não apenas um coadjuvante. O aluno precisa sentir-se integrado no espaço escolar, e a valorização do conhecimento que este carrega é uma forma de aproximá-lo do conteúdo escolar, para que, assim, ele mesmo consiga relacionar o conteúdo escolar com as vivências e interações presentes no cotidiano.

Daí a importância de considerar o conhecimento subjetivo, e não apreciar apenas o que é orientado pelos documentos curriculares, pois a geografia consolida-se a partir daquilo que o aluno já sabe (CAVALCANTI, 2013). O conteúdo deve despertar interesse e curiosidade no aluno, pois, do contrário, este poderá apenas memorizar, não relacionando o assunto às experiências cotidianas.

O professor deve promover um ensino baseado em conceitos científicos, que são aqueles estudos e definições promovidos por uma comunidade científica com o objetivo de universalizar definições, que foram fragmentados para constituir estudos minuciosos em determinados assuntos atrelados com a realidade vivida pelo aluno. Esses conhecimentos científicos, porém, algumas vezes acabaram surgindo como disciplinas escolares, com o intuito de promover uma melhor compreensão do mundo por parte do sujeito-aluno.

Para tanto, o aluno também precisa estar motivado e interessado para o conteúdo a ser estudado, e, quando este consegue correlacionar os conceitos científicos apresentados em sala com suas experiências, interagindo em diferentes contextos, ele conseguirá, efetivamente, compreender a interconexão entre conteúdo escolar e as experiências do cotidiano, efetivando, assim, a aprendizagem.

Para Charles Hadji (2006 *apud* GASPARIN, 2021, p. 2), “é preciso que todos os alunos se apropriem do percurso científico. Isso é indiscutível”. Uma das maneiras que Charles Hadji sugere como estratégia para provocar o aluno, é a de o professor lançar situações-problema, desafiando-o a buscar além de seu domínio

cognitivo, pois compreende-se que o aluno carrega consigo conhecimentos desenvolvidos pelo senso comum, e que, a partir do momento em que tiver contato com o conhecimento científico, ficará mais fácil a sua compreensão e correlação.

Nesse sentido, Sforzi e Galuch (2005, p. 7 *apud* GASPARIN, 2021, p. 2) afirmam que

É papel da escola tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios, com o claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exijam novos e, por vezes, conhecimentos mais complexos do que os iniciais. Procedimentos de ensino desta natureza favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e o seu uso cotidiano. Possibilitam ainda a organização de um planejamento adequado às necessidades cognitivas dos alunos.

Dessa forma, o saber que o aluno traz consigo é elevado conhecimento científico; ao mesmo tempo, o conhecimento científico se aproxima do conhecimento cotidiano. “Este caminhar dialético constrói e reconstrói o conhecimento possibilitando e fazendo o desenvolvimento do educando” (GASPARIN, 2021, p. 2-3). Os conceitos geográficos trabalhados na sala de aula possuem um caráter científico em sua definição, e devem ser apresentados ao aluno de forma clara e objetiva, correlacionando-se com suas vivências.

Ao encontro disso, Bogo (2010, p. 2), ressalta que “o instrumental conceitual da ciência geográfica, expresso por meio de sua linguagem científica, permite definir, conceituar e compreender o espaço social em suas inter-relações”. Nesse sentido, os professores devem promover a compreensão desse processo de correlacionar conceitos científicos discutidos em sala de aula com as vivências dos alunos. Bogo (2010, p. 2) afirma, ainda, que “são eles, os professores, os mediadores entre o universo vivenciado pelos educandos e a linguagem conceitual na qual se estruturam as diferentes áreas do conhecimento”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998) de geografia trazem que o ensino dessa disciplina contribui para que os alunos consigam compreender a realidade vivenciada pela sociedade, criando possibilidades para que o sujeito possa nela interferir de maneira consciente e propositiva.

Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo que possam não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico (BRASIL, 1998, p. 2).

Os PCNs, como norteadores da geografia escolar, enfatizam a importância de o aluno interagir com os conceitos geográficos, pois esses estão presentes nas relações desse sujeito com a sociedade em que vive. Identificar, compreender e estudar as categorias, os conceitos e os procedimentos básicos contribuirão na formação emancipatória desse sujeito como cidadão, e isso refletirá numa sociedade mais justa, equilibrada, pluralista e democrática. Cavalcanti (2013, p. 51) lembra que os conceitos contribuem na formulação do pensamento geográfico, porém esses conceitos a que a autora se refere seriam os conceitos bem mais amplos, que perpassam os conteúdos e se fundamentam na estruturação em unidades didáticas.

A formação de conceitos-produzidos nas várias especialidades da ciência geográfica para se entender a espacialidade urbana, rural, mundial, local, em seus diferentes componentes: físicos, sociais, culturais, psicológicos – é essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica (CAVALCANTI, 2013, p. 51).

A partir do momento em que o aluno começa a interconectar o conhecimento desenvolvido pelo senso comum com o conhecimento científico, é esperado que ele construa uma compreensão da importância de reconhecer os conceitos geográficos bem como de identificar as categorias e os princípios da ciência geográfica. Esse procedimento desencadeia uma melhor compreensão do conteúdo estudado em sala de aula, correlacionando suas vivências em sociedade. Caso seja considerado somente os conhecimentos carregados consigo, esses podem ter múltiplos significados, e isso desviará a verdadeira intenção da geografia, que é compreender o mundo real no qual o sujeito vive.

Os conceitos científicos que estão postos nos documentos curriculares bem como nos conteúdos escolares, divididos por ano-turma, devem permitir que o aluno construa suas próprias concepções. Este, no entanto, é um processo extremamente complexo, dadas as situações de interferência externas postas no espaço escolar, bem como ideologias políticas, econômicas e sociais que podem estar expressas na elaboração das políticas educacionais.

Para esse entendimento, construímos uma sinopse objetivando apresentar o contexto histórico em que transitaram as políticas educacionais no Brasil e em Santa Catarina desde os primeiros movimentos da construção das Constituições Federais, suas elaborações e alterações, citando os direitos e deveres para o estado e o cidadão. Na sequência trataremos sobre a LDB, que busca defender uma educação igualitária, gratuita e emancipatória para todos os brasileiros, os PCNs, as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs), a construção da BNCC e, por fim, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, sendo este último nosso objeto central de pesquisa. Por isso, entendemos a necessidade de elaborar esse resgate do processo evolutivo que envolve a edificação e a intenção desse documento, principalmente quanto à exposição da relação entre a sociedade e a natureza.

### 2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

O Sistema Educacional Brasileiro é regido por leis, normas, resoluções, regras e tem, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), considerada a Lei Magna da Educação. Este documento tem como objetivo regulamentar todas as ações, intenções, princípios, direitos, deveres e fins relacionados ao ensino no Brasil, por meio de sua fundamentação, estrutura e normatização, sancionada e alterada de acordo com decretos e normativas por intermédio de leis que a usam como parâmetro. As primeiras intenções de regulamentar o sistema de ensino foram registradas no Período Colonial do Brasil<sup>5</sup>. Foi, no entanto, a partir do período republicano que, de fato, essa intenção se efetivou.

A Constituição Federal da República do Brasil de 1934 mencionou que a educação era um direito público e subjetivo, sendo a família e os poderes públicos responsáveis. Abordou, também, que o ensino seria integral e gratuito<sup>6</sup>.

Referente à relação de interconexão sociedade e natureza, esta era entendida como dissociável perante este documento, e a natureza é considerada fornecedora dos elementos naturais e mantenedora de recursos, tidos como inesgotáveis, utilitaristas e rendáveis economicamente. Naquele contexto histórico do Brasil, pouco se abordava sobre a necessidade de uso consciente e equilibrado,

---

<sup>5</sup> Sugestão de leitura complementar sobre o tema, ver: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçai. **História da Educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBr\\_tzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBr_tzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt)

<sup>6</sup> Artigo 149: a ampliação ao direito à educação como um direito público subjetivo, e que poderia ser ministrado pela família ou por outros poderes públicos. Já o artigo 150 menciona o Plano Nacional de Educação, que poderia sofrer algumas indicações de alteração citadas neste mesmo artigo, estando presentes nas letras *a* e *b*, como ensino primário integral e gratuito, bem como a possibilidade de o sujeito alcançar o Ensino Superior gratuito e acessível a todos. O artigo 5º traz referência aos bens do domínio federal, riquezas do subsolo, mineração, metalurgia, águas, energia hidrelétrica, florestas, caça e pesca e a sua exploração (BRASIL, 1934).

e, até mesmo, não se apontava o ser humano como mentor das transformações apresentadas no espaço geográfico. Os elementos naturais, bem como prestação de serviços educacionais, deveriam ser regulamentados pela União, pois, assim, o país teria controle das ações comerciais e educacionais.

Em 1961 foi proposto, pelo então ministro da educação, Clemente Mariani, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo sancionada em 20 de dezembro de 1961 a primeira LDB<sup>7</sup>, sofrendo modificações e alterações pelas Leis nº 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971 (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2021). Estas, porém, foram alterações que atendiam às ideologias desenvolvimentistas adotadas pelos governos da época, sendo uma delas a alteração que tratava da reforma estrutural do Ensino Superior, ficando conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que, na prática, promoveu uma seleção dos sujeitos que poderiam cursar o ensino superior (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2021).

Com o Golpe Militar que o Brasil sofreu em 1964, a Constituição Federal da República do Brasil foi novamente reformulada, com o objetivo de normatizar o poder a um grupo de pessoas que administrava o país. Em 1967 foi sancionada a nova Constituição Federal, mencionando em seu artigo 176: “Título IV – Da família, da educação e da cultura, que a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1967). Esta nova reformulação manteve algumas regras citadas nas constituições anteriores, como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino a todos. Continuou, no entanto, a tratar os elementos naturais como constituintes da natureza e fornecedores de matéria-prima para as indústrias, que, nesta época, começam a eclodir no território brasileiro, principalmente na região sudeste do país.

Com o fim da Período Militar (1964-1985), entretanto, o país entrou em uma nova fase de redemocratização de suas instituições, com o intuito de garantir novamente os direitos individuais e a liberdade de expressão para toda a população. Nesse sentido, a reconstrução da LDB foi planejada por meio da Constituição Federal da República do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), quando a união adotou e autorizou a criação da maior legislação que norteia o sistema educacional.

---

<sup>7</sup> Lei nº 4.024 de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)

De acordo com Cerqueira, Souza e Mendes (2021),

[...] com emendas e projetos anexados à proposta original, iniciou-se as negociações formando a defesa pela escola pública em um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio (p. 3).

A motivação dessa iniciativa com participação de diversas instituições e da comunidade civil abrangendo debates, seminários, reuniões e muita discussão e reflexão, teve como objetivo garantir um ensino democrático de qualidade, gratuito e acessível para toda a população brasileira, pois entende-se que o conhecimento potente promove a emancipação do cidadão, prospectando qualidade de vida a toda nação. A nova LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), sofrendo constantemente alterações que impactavam o cotidiano da escola. Muitas vezes essas alterações podem estar atreladas ao olhar neoliberal, e, com isso, passa a impressão de que a educação foi transformada em mercadoria ou em um grande comércio negociável.

A discussão para a construção da LDB de 1996 foi ampla, intensa, participativa e, mesmo assim, ainda está carregada de ideologias neoliberais, tornando-se intenções legalizadas por meio dos decretos, leis complementares, normas, resoluções, etc. Isso acaba desconfigurando os objetivos iniciais propostos, que é garantir o acesso a uma educação de qualidade, aliada à valorização dos profissionais da educação, bem como o controle e/ou estabelecimento de deveres e responsabilidades que cada esfera do governo deveria cumprir em relação ao sistema de ensino.

Cerqueira, Souza e Mendes (2021, p. 5) afirmam que a LDB não acompanhou as transformações sociais que o país transpôs nesse período de mais de 20 anos, provocando, atualmente, ambiguidades e incertezas quanto à intenção verdadeira de se construir uma educação de qualidade e que abarque toda a população brasileira. Os autores afirmam que “a prática de revisar e atualizar a lei deve ser considerada uma das prioridades da educação, tendo em vista que o progresso do sistema educacional acontece a partir dos aperfeiçoamentos que são introduzidos ao longo do processo de transformação”, devendo acompanhar a realidade da educação que é o reflexo da sociedade, pois estão intrínsecos um no outro.

Quanto à relação sociedade e natureza, no entanto, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dispõe de um novo olhar, abordando o impacto que o ser

humano causa por conta da sua interferência na natureza. Nesse sentido, o reflexo do encontro que ocorreu em Estocolmo, em 1972, que tratou de questões ambientais, seus impactos e buscou uso racional dos elementos naturais, objetivando promover um equilíbrio sustentável, foi delineado na Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal de 1988 menciona que os elementos naturais servem de subsídios para a economia, porém o uso sustentável é uma forma de se preocupar com as futuras gerações.

É muito provável que, pelo fato de o Brasil estar passando pela redemocratização, foi inserida naquele documento uma série de pontos relevantes sobre recursos naturais que pouco eram considerados anteriormente. Por exemplo, o artigo 225, que passou a estabelecer que

[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 pode ser um dos primeiros documentos nacionais que trata desta relação anteriormente citada, expondo, de forma ofuscada, que o meio ambiente deve ser usado como um bem em comum, promovendo, a partir do uso racional, o equilíbrio ambiental. Essa é uma preocupação que começa tomar corpo pelos governos e acaba chegando na escola por meio dos documentos de políticas educacionais.

Nesse sentido, o documento de currículo é entendido como uma forma proposital na formação do aluno, pois trata diretamente da formação desse sujeito (SACRISTÁN, 2013). Para o autor, o currículo é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, e, dessa forma, ele envolve muitos outros aspectos além do tradicional, este que leva em consideração apenas o que compõe os conteúdos e as disciplinas.

O sistema educacional brasileiro está sendo inundado pelas orientações propostas no documento da BNCC, que fora legitimado por meio do Pacto Interfederativo nos termos da Lei Federal nº 13.005 de 2014, a qual promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). A partir dessa homologação todas as redes de ensino e escolas particulares devem reorganizar ou criar currículos escolares baseados nesta ideia que está posta na BNCC, servindo de prescrição aos municípios, estados e ao Distrito Federal, para que tais entes federados efetivem a atualização de suas propostas curriculares. Este é um

documento de caráter normativo que busca definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que são essenciais e que os alunos devem desenvolver durante o percurso das etapas e modalidades de ensino da educação básica, assegurando, assim, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 9).

Logo, esse modelo de aprendizagem será universalizado a todos os estudantes brasileiros, pois este prevê a instituição de um currículo em âmbito nacional, dividido em duas partes. Uma parte destina-se a contemplar em todo o território nacional, de forma equânime, as mesmas propostas pedagógicas, metodológicas e didáticas, sendo denominado currículo comum<sup>8</sup>. Já a outra destina-se às abordagens de temas locais e regionais, denominado currículo diversificado, e que será complementado por unidade escolar, cumprindo, assim, o acréscimo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018).

Com isso, o aluno terá contato com um currículo focado nas características regionais desenvolvido pelo estado, município ou Distrito Federal, e que também contemplará abordagens curriculares de âmbito nacional. Pelo fato de o documento da BNCC orientar as políticas educacionais nacionais de currículo, acaba por induzir a produção de outros documentos curriculares na mesma vertente teórica.

Quando, todavia, os municípios e estados apenas reproduzem os documentos curriculares sem questioná-lo, estes podem estar prejudicando a vida de inúmeros cidadãos estudante, pois a efetivação da BNCC é algo recente, no entanto sua trajetória ganha notoriedade quando revisitada a imposição proposta pela Lei nº 5.692 de 1971 (MAZZANTE, 2005), que tratou de mudanças severas no currículo escolar, sem o conhecimento das unidades escolares, como professores e estudantes. Tinha como pretensão reorganizar todo o sistema educacional básico nacional.

As alterações propostas, no entanto, parecem estar se repetindo nesse final da segunda e início da terceira década do século 21, com a efetivação da BNCC, que impacta amplamente o currículo escolar. Em 1971 o que se viu foi uma alteração curricular no sentido de direcionar o currículo da escola a um caráter centralizador e controlador no desenvolvimento econômico do país. Trazia, na sua estrutura, uma organização dividida em duas partes: uma comum e outra diversificada.

---

<sup>8</sup> A BNCC divide-se em currículo comum e currículo diversificado. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br>.

Para Mazzante (2005, p. 76), a Lei 5.692/71 foi o mote central na questão do desenvolvimento econômico, evidenciando uma invasão do empreendimento capitalista na educação por meio da defesa do atendimento à pobreza, e, apesar de estar presente a ideia do estado mínimo, este não deveria se expor como um estado fraco, mas ao contrário, passando a impressão de uma leve competição, tudo isso com a difusão de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente, enquanto o mercado de capital e o setor privado são vangloriados pela eficiência.

A educação, para a elite política e econômica do país, muitas vezes é vista pelo interesse econômico, o que vai cerceando a liberdade individual de escolha pela tirania, opressão e imposição, extinguindo as possibilidades da promoção de uma educação emancipatória e democrática. Com isso, “o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las e dar-lhes legitimidade e autoridade contribuindo para formar as identidades sociais que sejam convenientes” (SILVA, 2008, p. 29). Sendo assim, torna-se uma atividade conveniente para os dominantes.

Na análise de uma reforma curricular é preciso considerar que ela é resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação, mediadas pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições e na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas (RIBEIRO; CAVASSAN, 2012, p. 39).

Nesse sentido, a Constituição Federal do Brasil de 1988 traz referenciado que serão fixados 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). A partir daí, eclodiram as regulamentações desenvolvidas pela política educacional a fim de assegurar a construção e a efetivação da BNCC.

De acordo com Mazzante (2005, p. 2), “A educação como instância legítima da formação cultural da massa nacional representa um dos vértices necessários à integração de uma nação voltada aos seus propósitos particulares”, definidos segundo a conjuntura histórica que lhe é própria e útil. Empregando como ferramenta a dominação sobre a nação, ou a emancipação individual, o que direciona a educação escolar é a intencionalidade que a ela é dada.

Freire (2010, p. 12) afirma que “o homem não nasce pronto”, e que a sua construção social se dá no processo de constante experimentação, pois o sujeito, ao

construir-se, desconstruir-se e se reconstruir, torna-se firme e forte perante as adversidades encontradas em seu cotidiano. Cumpre-se a construção emancipatória, uma vez que a educação contribui para o pleno desenvolvimento do sujeito.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 explicita que o poder público tem a incumbência de promover a educação ambiental<sup>9</sup> como proposta educativa em todos os níveis de ensino. As DCNs asseguram, por direito, um meio ambiente equilibrado e sustentável a partir da educação promovida nas escolas (BRASIL, 2013, p. 537).

Após a democratização do país o que se vê são vários movimentos de reconstrução na educação escolar eclodindo. As comunidades escolares começam a cobrar reformulações e construções nas políticas educacionais que sejam democráticas e que atinjam a sociedade de forma igual. A LDB também deixa um gatilho preparado para a elaboração do documento da BNCC, ao afirmar que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, com uma parte diversificada exigindo características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia, abarcando conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996). Isso deu início aos meandros que foram sendo tecidos e que legitimaram o documento da BNCC, refletindo na construção do Documento *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino fundamental do Território Catarinense*.

A LDB menciona que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: “[...] II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Isso permite-nos entender que a efetivação dessa proposta contribui na formação do aluno, possibilitando que ele reconheça o seu pertencimento no espaço que é físico-natural e social ao mesmo tempo.

Em 1998 são consolidados os dez volumes dos PCNs direcionados do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental, anos finais). O volume que aborda a disciplina de geografia, porém, a traz como um dos objetivos do Ensino Fundamental, contemplando alunos que frequentam entre o 3º e 4º Ciclos, ou seja, da 5ª série a 8ª

---

<sup>9</sup> O inciso VI, do 1º parágrafo do artigo 225 do Capítulo V, é dedicado ao meio ambiente.

séries. Objetiva-se que esse aluno possa “perceber-se integrante e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações, contribuindo assim, para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998, p. 59-60). O que se percebe são indícios de que tratam o aluno como agente modelador do espaço geográfico, e, sendo assim, é importante para a construção do próprio sujeito que isso aconteça.

No documento do PCN (BRASIL, 1998, p. 60-64), o 3º Ciclo, no Eixo 2, cita: “o estudo da natureza e sua importância para o homem, tratando os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem”, bem como aborda a natureza e as questões socioambientais. Já no 4º Ciclo faz referência ao Eixo 3: “a modernização, modo de vida e a problemática ambiental; envolve os processos técnicos econômicos, política e problemas socioambientais”, citando, como exemplos, a preocupação em alimentar o mundo; os dilemas socioambientais para a segurança alimentar; o ambiente urbano, indústria e modo de vida; o Brasil diante das questões ambientais; e o ambientalismo: pensar e agir (BRASIL, 1998, p. 113-128).

São temáticas que os PCNs trazem como proposta para contribuir na formação do sujeito, devendo estes serem abordados no espaço escolar. Apenas no ano de 2000, porém, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) em quatro partes (BRASIL, 2000), antecedendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Todas as intenções de tratar dessa relação entre sociedade e natureza, no entanto, ainda não aconteceram de forma direta; são indicações que levam a compreender que os documentos que envolvem as políticas educacionais podem estar preocupados com essa relação apresentada nos documentos.

As DCNs<sup>10</sup> (BRASIL, 2013, p. 534-536) afirmam que a “Política Nacional de Educação Ambiental<sup>11</sup> trata o tema como um componente essencial e permanente

---

<sup>10</sup> Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil. O MEC publicou a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com a intenção de orientar a construção curricular das escolas.

Após um período de estudos e construção, aprovou-se a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixando as DCNs para o Ensino Fundamental com nove anos. Apenas em 30 de janeiro de 2012 define-se as DCNs para o Ensino Médio.

<sup>11</sup> A Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm)

da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, escolar ou não”. Com isso, os Documentos orientam a construção do currículo escolar abordando uma educação responsável, crítica, participativa, instigando o aluno a receber, por meio de conhecimento científicos concomitantes ao reconhecimento dos saberes tradicionais, as possibilidades de tomadas de decisão referentes ao meio ambiente e ao ensino em que está inserido. Essa Política Nacional de Educação Ambiental tem como proposta entender a relação sociedade e natureza como indissociável, posto que aborda simultaneamente a construção de uma educação responsável e crítica, por meio da relação equilibrada do sujeito com a natureza e seus elementos naturais e o sujeito na sociedade.

Tal política orienta que as abordagens devem ser realizadas de forma integrada, contínua e permanente, não devendo se constituir disciplina específica no currículo escolar, exceto nos cursos de pós-graduação e extensão e nas áreas voltadas ao tema de forma específica. O estudante deve compreender que a relação sociedade e natureza acontece de forma indissociável, em todo lugar e tempo, e compreendê-la é a melhor forma de este entender a interferência que provoca na paisagem geográfica.

O espaço escolar deve instigar essas discussões a fim de construir um sujeito responsável, crítico e participativo na sociedade que integra. Atualmente, essas Diretrizes Curriculares Nacionais estão intrínsecas no documento da BNCC, servindo de balizadoras obrigatórias para as construções didáticas e pedagógicas, pois oferecem uma base estrutural curricular que contribui na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos documentos curriculares.

Outro momento importante para a educação brasileira e que reverberou no ensino de geografia, foi a Conferência Nacional de Educação (Conae), que aconteceu entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010. Especialistas de várias áreas ligadas à educação discutiram e sugeriram melhorias a serem introduzidas na estrutura da educação básica. Após essas reflexões-discussões, redigiu-se um documento denominado *Documento Final do Conae-PNE*, que sugere uma base nacional curricular comum para efetivar o Plano Nacional de Educação.

Este também é um documento que cita que a BNCC é uma estratégia que almeja a efetivação das metas 2, 3 e 7 expostas no PNE<sup>12</sup>: Entre outras sugestões, essas metas propõem aumentar o número de estudantes frequentando a escola bem como ofertar uma educação de qualidade. Entre estas dez metas, três delas citam que a base nacional comum curricular poderia ser entendida como uma forma de promover a efetivação da qualidade no ensino escolar, tendo a intenção de garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024. Esse era um projeto previsto desde a Constituição Federal da República do Brasil de 1988.

Para que os objetivos do Plano Nacional de Educação tivessem êxito, foram nomeados órgãos como o próprio MEC, Conselho Nacional da Educação (CNE), Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e o Fórum Nacional da Educação, para fiscalizar a criação e a execução do PNE (BRASIL, 2014).

A homologação do Plano Nacional de Educação, em 2014, deu início à instituição da comissão formada por especialistas para a elaboração da proposta para criar uma base nacional comum curricular<sup>13</sup> (TRICHES; ARANDA, 2018). Desenvolveu-se, então, a primeira versão em 2015, que foi reformulada posteriormente.

Para a segunda versão apresentada em 2016 foram realizados 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, para juntos, ampliarem a discussão sobre essa versão. De acordo com Triches e Aranda (2018, p. 17), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Esta última versão, no entanto, apresenta-se com maior dinamismo cultural. Bittencourt (1993, p. 5) trata de uma “multiplicidade de vozes” ao se referir à exposição da temática que diz respeito às abordagens étnico-raciais, à educação inclusiva, de diversidade de gênero e, por fim, à cultura africana e indígena, todas essas que passaram a ter maior visibilidade no documento mencionado.

---

<sup>12</sup> Plano Nacional de Educação – metas. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

<sup>13</sup> A comissão estava composta por 116 membros incluindo professores de 34 universidades e das redes estaduais de ensino (TRICHES; ARANDA, 2018). Resultou na elaboração e apresentação da primeira versão da BNCC ainda em 2015. Ocorreram encontros de formação para redatores selecionados e consultas públicas, além de momentos de estudos para entender as mudanças e impactos que todo o processo de ensino e as instituições sofreriam.

Apenas em 2017 o Ministério da Educação (MEC) entregou o que foi a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Ela foi homologada em 20 de dezembro de 2017, com uma versão que elenca com maior ênfase a intenção de desenvolver nos sujeitos-alunos as habilidades e competências. Nesse sentido, o documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10) define as competências como a mobilização de conhecimentos, tendo como fio condutor a ligação entre os conceitos e os procedimentos. Nele, as habilidades são entendidas como práticas cognitivas e socioemocionais, que contemplam atitudes e valores que contribuirão na resolução referente a demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O documento entende que as atitudes e valores são comportamentos que mobilizam ações visando a solucionar as demandas que possam surgir no cotidiano social desse sujeito. A intenção é que a escola desenvolva e/ou construa essas atribuições no sujeito-aluno atrelado ao desenvolvimento pedagógico.

A definição desses conceitos e competências específicos expostos na BNCC, porém, estão relacionados, conforme Oliveira, Rosa e Silva (2019, p. 5), com uma opção conceitual em que o Brasil cumpre acordos com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia – Unesco –, com vistas às avaliações de âmbito internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). O que se percebe é uma construção curricular do ensino obedecendo regras impostas por organismos internacionais. O currículo obrigatoriamente, no entanto, deveria atender à dinâmica do local que está sendo construído, posto que a sociedade é heterogênea e carregada de complexidades.

Ao analisar-se as dez competências gerais da BNCC para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), não identificamos menções que possam direcionar a relação entre sociedade e natureza como indissociável.

Ao olharmos, no entanto, as cinco unidades temáticas comuns que o componente de geografia possui, acreditamos que essa proposta possa direcionar a esse entendimento. Segundo a BNCC, a unidade temática *Natureza, ambientes e qualidade de vida* busca articular geografia Física e geografia Humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra (BRASIL, 2017). O documento especifica a intenção em cada nível de ensino em relação a esta abordagem, por exemplo, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que almeja

que o aluno construa as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos reconhecem de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes (BRASIL, 2017).

Já os anos finais do ensino fundamental prospectam desenvolver noções que ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas (BRASIL, 2017, p. 365). O documento, todavia, pretende desenvolver no aluno os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, tanto no espaço rural como no urbano.

A BNCC faz referência, assim, na 1ª competência específica de geografia para o Ensino Fundamental: “Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (BRASIL, 2017, p. 368), abordando a relação sociedade e natureza. Entendemos que se a escola, por meio do ensino de geografia, principalmente no papel do professor, conseguir desenvolver no aluno esta competência de proatividade, este aluno-sujeito conseguirá, com maior facilidade e responsabilidade, diagnosticar o problema e solucioná-lo, pois se espera que ele aprenda a relacionar conhecimentos teóricos com problemas do seu cotidiano. O ensino de geografia tem como objetivo articular essas intenções postas no currículo escolar.

Para Sacristán (2013, p. 18), o currículo apresenta-se como uma escolha de saberes a serem ensinados. São esses saberes postos pelos documentos e executados pelo professor que, em sala de aula, delinearão a vida do aluno, com uma contribuição à sua formação cidadã e emancipatória. Para isso, entretanto, o professor precisa instigar o aluno a se reconhecer no espaço ao qual está inserido. Essa relação do sujeito com a natureza somente terá equilíbrio se ele tiver essa percepção. Cabe às unidades escolares contribuírem nesta construção.

Trazemos, agora, uma apreensão dos elementos considerados importantes em cada documento e apresentados na discussão, para vislumbrar os aspectos mais marcantes de cada delineamento documental e a contribuição do mesmo para pensar como as relações entre sociedade e natureza estão expostas nos documentos. Sendo assim, a Constituição Federal da República do Brasil, publicada

em 1934, menciona a natureza como mantenedora de recursos naturais e fonte de matéria-prima inesgotável. Diante disso, a relação sociedade e natureza é compreendida como uma relação dissociável; é citada, neste documento, a pretensão da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases na Educação; em 1961 temos o Projeto de Lei que sanciona a Primeira LDB, e que deu maior autonomia aos órgãos que irão regulamentar e acompanhar a aplicabilidade dos recursos financeiros; trata como importante uma formação mínima aos professores, especificamente em sua área de atuação.

A Constituição Federal da República do Brasil, de 1967, continua tratando os elementos naturais como constituintes da natureza e fontes de matéria-prima. Não faz referência ao ser humano como agente transformador do espaço. Neste momento o país vive o Período Ditatorial no Brasil. Em 1971 tem-se alteração e regulamentação da segunda LDB, que dispõe de um currículo tecnicista e prevê um currículo comum e diversificado a ser efetivado.

A Constituição Federal da República do Brasil, de 1988, menciona que os elementos naturais servem de subsídios para a economia, porém orienta quanto ao seu uso de maneira sustentável como forma de se preocupar com as futuras gerações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996) vai permitir entender que a efetivação dessa proposta contribui na formação do aluno, reconhecendo seu pertencimento no espaço que é físico-natural e social ao mesmo tempo. Diante disso, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, 1998, que tratam especificamente da disciplina de geografia. O documento elaborado para o 3º e 4º Ciclos tem como objetivo desenvolver a percepção espacial no aluno, a fim de que ele se reconheça como integrante e agente transformador do espaço geográfico, contribuindo para a melhoria do ambiente, tratando cada ciclo com intenções específicas sobre a relação entre os seres humanos e a natureza, com interferência curricular na forma de tema transversal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – (2013) insere a Política Nacional de Educação Ambiental, não recomendando como uma disciplina específica, mas orientando que as escolas devam acrescentar essa abordagem no currículo escolar. A intenção é desenvolver sujeitos responsáveis, críticos e comprometidos com a natureza e a sociedade em que estão inseridos; os DCNs tratam a Educação Ambiental como uma estratégia de abordagem pedagógica sobre a relação sociedade e natureza, a fim de desenvolver responsabilidade no aluno

quanto ao uso consciente dos elementos naturais, e ainda traz referências que sinalizam preocupação quanto à relação que o ser humano possui com a natureza e os problemas socioambientais que este provoca no espaço geográfico.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, publicada em 2017, em nenhuma das competências específicas para o ensino fundamental menciona e/ou relaciona intenções sobre a relação sociedade e natureza como indissociável. Uma entre as cinco Unidades Temáticas comuns que o componente de geografia aborda sobre a relação mencionada, sendo: *Natureza, ambientes e qualidade de vida*, busca articular a geografia física com a geografia humana, apresentando, de forma específica, a intenção para com alunos dos anos iniciais e para com alunos dos anos finais; apenas a primeira competência específica de geografia para o ensino fundamental faz menção a esta relação.

No próximo item apresentaremos o contexto histórico que se forma para a construção do documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Aborda-se, de forma contextualizada, os processos que contribuíram para a reformulação desse Documento baseado na BNCC (BRASIL, 2017). O referido documento catarinense é orientador para as construções curriculares nas escolas do estado, sejam elas públicas ou privadas, voltadas para a oferta da educação básica. Nossa pretensão é analisar como apresenta-se a relação sociedade e natureza sendo constitutiva da produção do espaço geográfico neste documento curricular.

## 2.2 CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE – CBTC

Saviani (2018) denota a intencionalidade quanto à elaboração do documento de currículo escolar, pois é possível identificar que a sua elaboração desencadeia interferências diretas em todo o processo educativo de uma nação. “[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina” (p. 35). O currículo pode apresentar-se com estruturas completamente diferentes quando pensamos em espaços escolares formados por elites ou para uma população subalterna. Nesse sentido, Saviani (2018, p. 37) menciona que o currículo é um documento que resultou, por vezes, de processos conflituosos ou de decisões negociadas. São

negociações que buscam construir ou responder a novas demandas institucionalizadas, pois, se atender uma parcela da população, talvez tenha de abandonar outra. Todo esse movimento resulta em intencionalidades que podem estar voltadas aos interesses de capital, cabendo às instituições escolares estarem atentadas à proposta posta no documento que seguem.

Saviani (2018, p. 28-29), em sua obra *“Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico”*, expõe o início do uso da expressão currículo como intencionalidade originária que denota regras, limites, sequência, plano e controle, possivelmente utilizado, primeiramente, na Revolução Protestante, ainda no século 16, com essas prerrogativas<sup>14</sup>.

No espaço escolar, no entanto, o currículo segue, praticamente, esse mesmo viés de abordagem, estando acompanhado, de acordo com Saviani (2018, p. 29), com “a ideia de ordem (no sentido de sequência interna), e pela disciplina (no sentido de coerência estrutural)”. Isso demonstra que ele pode ser linear e estático. Vários estudos e pesquisas com autores que tratam especificamente dessa abordagem, contudo, são unânimes em apoiar um currículo democrático, tratando todos os sujeitos de forma igualitária, pois o currículo pode ser entendido como um filtro, mas não neutro; filtro no sentido de quem elabora este documento curricular limitando e selecionando conhecimentos, porém não é neutro, pois, independente da seleção produzida na sua elaboração, ele carrega intenções e interesses.

Esse documento, quando trazido para a dinamicidade posta no espaço escolar, pode enfrentar vários confrontos, pois cada sujeito carrega consigo suas vivências, suas experiências, seu conhecimento, de acordo com sua interação na sociedade. Isso porque se entende que o currículo deveria ser a representação que descreve o movimento que a sociedade vive.

Com essa exposição, a partir do instante em que o estado de Santa Catarina adotou esse documento (SANTA CATARINA, 2019), surge essa necessidade de estudarmos a construção do documento curricular estadual, homologado no ano de 2019, e que é o norteador dos currículos de todas as escolas catarinenses que ofertam a educação básica. Iniciou-se, em 2016, o processo de construção e elaboração do currículo que está servindo de base para os municípios e/ou regionais elaborarem os seus próprios documentos curriculares.

---

<sup>14</sup> Informações complementares buscar em Saviani (2018).

Essa construção deu-se pelo “regime de colaboração”, previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei Federal nº 13.005 de 2014. Tal cumprimento ocorreu por indicativo da BNCC, ao afirmar que “[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir o currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas na BNCC [...]” (BRASIL, 2018, p. 20). Com os estudos e desenvolvimento da BNCC, o estado de Santa Catarina, a partir de 2018, retomou a atualização do seu documento curricular estadual.

A participação de instituições, como a Secretaria de estado da Educação (SED), o Conselho Estadual da Educação (CEE), a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (Undime) e a União dos Conselhos Municipais da Educação (Uncme), foram fundamentais para essa retomada. A construção curricular seguiu as orientações do MEC, cumprindo as demandas impostas pelo estado de Santa Catarina, que buscou atender a participação coletiva e democrática com a colaboração de professores, gestores e comunidade acadêmica.

Para Oliveira, Rosa e Silva (2019, p. 196), após o encontro e a formação de parceiros foram iniciadas as formações para os redatores selecionados, bem como consultas públicas a fim de efetivar a elaboração do texto. Conforme Santa Catarina (2019, p. 11), o dia denominado “D” foi específico para se estudar essa produção no estado catarinense que aconteceu em 20 de março de 2018, e teve a intenção de orientar os municípios quanto à verificação e compreensão das mudanças e impactos provocados pela efetivação da BNCC nas escolas.

Em 2019 Santa Catarina contratou consultores e revisores a fim de finalizar o texto e entregá-lo para análise e aprovação. A Resolução CEE/SC nº 70, de 7 de junho de 2019, aprovou e nomeou o documento de *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 197). Idealiza-se para uma avaliação futura do documento a participação diversificada tanto do setor público quanto da própria sociedade civil.

O artigo 11 da Resolução CEE/SC nº 70, contudo, sinaliza que o currículo base catarinense deverá ser atualizado sempre que houver revisão do texto das etapas da educação infantil e do ensino fundamental da BNCC.

A construção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense é mais uma das atualizações do que fora realizado no documento curricular denominado *Proposta Curricular de Santa Catarina* (PCSC). A PCSC foi o resultado das primeiras discussões democráticas em

prol da educação que aconteceram no estado catarinense. Beltrame (1989, p. 3 *apud* COAN; ALMEIDA, 2015, p. 257) afirmou que o sistema educacional nacional era norteado pelo pensamento tecnicista, no qual a educação era utilizada como formadora de sujeitos produtivos, eficientes e que contribuíssem com o desenvolvimento econômico.

Por isso, nessa perspectiva, a relação do professor com o aluno era apenas para repassar especificamente o conteúdo, sem a intenção de provocar reflexões e questionamentos, pois o pensamento crítico somente poderia ser instigado pelo professor de forma clandestina, e qualquer atitude que orientasse para analisar a realidade da sociedade era sufocada pelo sistema ditatorial da época.

Inicia-se a década de 80 do século 20 e o governo militar mostrava-se enfraquecido, e, com isso, grupos que eram formados clandestinamente uniram forças e foram se tornando presentes nos movimentos sociais e na sociedade civil em geral. Com a redemocratização do país, a sociedade se reestruturou<sup>15</sup> e ganhou força, nascendo a primeira versão da PCSC, seguindo a nova ideologia que tratava da instituição do pensamento crítico-social dos conteúdos. Essa proposta valorizou a transmissão de conteúdos escolares que tivessem sentido concreto e indissociável da prática social, contribuindo para a formação do sujeito.

Esse pensamento sinalizava que a escola era instrumento vital de apropriação do saber por parte das camadas populares, e que poderia vir a favorecer pessoas que pertenciam às classes sociais menos favorecidas. Com isso, a proposta era ofertar uma educação que proporcionasse “ao sujeito desenvolver um pensamento crítico, oportunizando aos educandos a reflexão da realidade, preparando-os para o contexto que os cerca e oportunizando-os condições de mudar essa realidade” (COAN; ALMEIDA, 2015, p. 257).

A partir dessa primeira elaboração, foram surgindo outros movimentos dos educadores por uma nova perspectiva curricular, apoiados pelas instâncias oficiais dos governos estaduais entre 1987 e 1991, almejando novas perspectivas curriculares para Santa Catarina, conforme Thiesen (2012, p. 338) menciona:

---

<sup>15</sup> Como exemplo, com a Organização dos Advogados do Brasil – OAB –, a Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR –, os movimentos de base, a novembrada, as associações de professores, os partidos políticos e sindicalistas e os estados da federação, a fim de desestabilizar o regime militar. (AURAS, 1997 *apud* COAN; ALMEIDA, 2015, p. 255).

[...] produziu 06 cadernos temáticos distintas (1988-1991, 1996-1998, 2000-2001 e 2003-2005). Nos textos que compõem os cadernos identificam-se o materialismo histórico-dialético e abordagem histórico-cultural como marcos teóricos fundantes. É, portanto, uma proposição de política curricular que, demarcando sua matriz teórica e metodológica, não pretende identificar-se como uma proposta híbrida ou recontextualizada.

Ao ser iniciada a construção da Primeira Proposta Curricular de Santa Catarina, contemplaram-se discussões e momentos de estudos sob a coordenação da Secretaria de estado da Educação entre 1988 e 1991, resultando em textos autênticos e que apresentavam um viés de preocupação com a formação humana e social do sujeito (SANTA CATARINA, 1998, p. 12-13).

Para isso, Coan e Almeida (2015, p. 266-267) afirmam que, em meados de 1989, a opção do estado foi por uma organização de trabalho que contemplasse grupos interdisciplinares<sup>16</sup>. Encontros aconteceram nos municípios de Blumenau, Chapecó e Brusque, cujos resultados foram noticiados no primeiro jornal publicado em 1989, em decorrência do Plano de Ação da Secretaria de estado da Educação 1988/91<sup>17</sup>.

Este plano de ação teve como prioridade a reorganização curricular do estado catarinense, introduzindo textos direcionados ao pensamento histórico-cultural. Com isso, a primeira versão da PCSC foi aprovada em 1991, sendo o marco inicial para a transformação teórico-metodológica do sistema educacional catarinense (PCSC, 1991, p. 87 *apud* THIESEN, 2012, p. 340). Tal postura produziu uma qualificada consciência na dinâmica histórica do estado, necessária para as transformações sociais e políticas das décadas seguintes.

A proposta catarinense trouxe um modelo de abordagem em sala de aula com fundamentação filosófica e metodológica, que passou a dar sustentação para os objetivos que Santa Catarina propôs. Thiesen (2012, p. 341) assevera que o estado se preocupa com a abordagem política e pedagógica que trataria na construção do próprio documento; assim, adotou autores como Freire, Saviani, Vygotsky, Gramsci, Marx e outros. Esses são considerados pensadores críticos que vão sustentar uma proposta para o estado. Para o autor, é uma forma de “reterritorializar” o sistema educacional catarinense.

---

<sup>16</sup> Os grupos eram compostos por professores da rede, profissionais de órgão central e das gerências regionais e especialistas (consultores externos) por áreas do conhecimento (COAN; ALMEIDA, 2015, p. 266).

<sup>17</sup> Artigo completo que trata do Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005) está disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/286650041\\_HISTORICO\\_DA\\_PROPOSTA\\_CURRICULAR\\_DE\\_SANTA\\_CATARINA/link/5694660f08ae3ad8e33b6f36/download](https://www.researchgate.net/publication/286650041_HISTORICO_DA_PROPOSTA_CURRICULAR_DE_SANTA_CATARINA/link/5694660f08ae3ad8e33b6f36/download)

Uma das inquietações presentes neste documento refere-se ao modelo de ser humano que se pretende formar para, assim, identificar o modelo de sociedade que se almeja a partir das contribuições da teoria histórico-cultural de Antonio Gramsci<sup>18</sup>.

A segunda versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, iniciada em 1995 e publicada em 1998, seguiu a recontextualização dos mesmos referenciais bibliográficos. Essa segunda versão, porém, surgiu, talvez, em razão da demonstração de aproximação da educação com a política nas últimas décadas. De acordo com aquela proposta curricular, a educação construiu possibilidades de inserir as camadas populares para que pudessem se tornar “hegemônicas” quanto aos seus anseios e interesses perante a sociedade. Nesse sentido, criam-se possibilidades de o sistema educacional atingir um número maior de pessoas e por mais tempo. Essa afirmação é sustentada pelo fato de ser uma metodologia utilizada na escola, espaço onde há um número considerável de estudantes.

A segunda versão constituiu-se da incorporação de temáticas transversais que foram apresentadas em três volumes: Caderno 1: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Disciplinas Curriculares (SANTA CATARINA, 1998); Caderno 2: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Formação Docente para Educação Infantil e para Séries Iniciais (SANTA CATARINA, 1998); e Caderno 3: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Temas Multidisciplinares (SANTA CATARINA, 1998).

Thiesen (2007) expôs seu olhar referente às abordagens identificadas nos cadernos:

O caderno 01 traz orientações para todas as disciplinas do currículo nas etapas do ensino fundamental e médio e apresenta, em geral, a seguinte organização: uma discussão sobre os fundamentos de cada uma das áreas de conhecimento, as categorias essenciais da disciplina, os conceitos essenciais que devem ser trabalhados ao longo das etapas e algumas orientações metodológicas de caráter didático. O caderno 02 discute fundamentalmente as áreas de conhecimento que estavam presentes no currículo dos cursos de magistério em nível médio, dentre elas, a Psicologia, a História da Educação, a Filosofia e a Filosofia da Educação, a Sociologia e a Sociologia da Educação, a Didática e o Estágio Curricular, os fundamentos da Língua Portuguesa e da Alfabetização. A organização dos textos segue a mesma estrutura das disciplinas curriculares da Educação Básica. O caderno 03 discute e aprofunda alguns referenciais teóricos no campo dos temas transversais, que, em Santa Catarina, denominam-se

---

<sup>18</sup> Leitura complementar: A proposta curricular de Santa Catarina (2014) e a escola unitária de Antonio Gramsci: aproximações e contradições. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2973>

“temas multidisciplinares”. Os textos Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural priorizam as temáticas: Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação Especial, Avaliação, Educação Escolar Indígena, Educação e Trabalho e Projeto Pedagógico. Os textos, em geral, não trouxeram orientações de caráter metodológico, porém, alguns deles apontaram sugestões didáticas para o trabalho interdisciplinar (p. 50-51).

Os cadernos tiveram a inserção de temas vivenciados e percebidos pelo aluno em seu cotidiano, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. O autor menciona que essas novas abordagens, com viés didático-pedagógico, talvez não tenham sido citadas na proposta de 1991 pelo fato de os professores e os próprios autores e redatores terem limitações na compreensão das categorias filosóficas, estando, então, presentes nesta versão.

De acordo com a Proposta Curricular de 1998, houve um grande esforço em superar posturas lineares que, eventualmente, não foram superadas na primeira versão<sup>19</sup>, aprofundando questões que abordavam a compreensão do mundo, do homem e do processo de aprendizagem. Foi, de certa forma, um desafio para todo o grupo que planejava e construía tanto a primeira versão quanto a segunda, pelo fato de ainda estarem sentindo os resquícios do Período da Ditadura Militar, marcada por inúmeras intolerâncias e censuras, bem como restrições ao direito de pensar e agir.

Ao olharmos a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, produzida entre 1988 e 1991, e a segunda versão, elaborada entre 1995 e 1998, publicadas respectivamente em 1991 e 1998, identificamos a intenção de superar a dicotomia física e humana na geografia como algo necessário. A Proposta de 1998, que foi composta de três volumes, sendo disciplinas curriculares, temas multidisciplinares e formação docente, menciona, no volume Temas Curriculares (BRASIL, 1998, p. 7), pelo menos dois motivos:

a) não é possível fazer uma análise geográfica desconsiderando a dimensão da natureza na produção do espaço; b) não é mais possível fazer-se a fragmentação do espaço em físico e humano, com o risco de não compreendê-lo; e por outro lado, a análise não será geográfica.

---

<sup>19</sup> De acordo com Thiesen (2007, p. 49), para a segunda etapa a participação dos educadores da rede foi bem maior. Foi formado um “grupo multidisciplinar” que envolveu cerca de 200 professores do quadro das escolas públicas, que foram escolhidos de acordo com a formação acadêmica e a experiência acumulada. Além desse grupo multidisciplinar, a Secretaria de Educação mobilizou todas suas 22 regionais num movimento que desencadeou formulações, discussões, sistematizações e disseminação da segunda versão. Para o desenvolvimento desse processo, foram movimentados cerca de 40.000 professores, os quais tiveram participação indireta, por via da capacitação, dos encontros regionais e das discussões realizadas no interior das próprias escolas.

Entendemos que quando os termos sociedade e natureza são tratados de forma desarticulada a escola contribui na criação de pensamentos conflitantes por parte do aluno, pois ele interage de forma indissociável tanto com a natureza quanto com a sociedade simultaneamente. Nesse sentido, é importante considerar que a PCSC, no volume Temas Curriculares (1998, p. 4), traz que “a geografia que deve ser ensinada é a que concebe o espaço geográfico como produção do homem, num processo de construção social que é dinâmico e contraditório”, apresentando-se como produto do trabalho humano e que também sofre influência de transformações postas pela sociedade e pelas formas de apropriação da natureza.

Já a terceira versão da PCSC, elaborada entre os anos de 1999 e 2003, trouxe como resultado os cadernos *Tempo de Aprender* e também os fascículos denominados *Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas*. Esse documento afirma que o ser humano só aprende coisas com as quais consiga estabelecer relação (SANTA CATARINA, 2003, p. 14). Nesse sentido, entendemos que o conhecimento intrínseco no aluno deve ser considerado para que este consiga construir o saber geográfico, pois, quando o professor apontar explicações utilizando conceitos científicos, o aluno conseguirá construir uma aliança entre o que ele já conhece e o que o professor está explicando, facilitando a compreensão.

Identificamos que a construção dessa terceira versão foi um momento que limitou o número de participantes, restringindo-se apenas a algumas das 22 regionais. Para Thiesen (2007, p. 51), o foco nesse momento não estava direcionado ao contexto teórico-metodológico, mas em oferecer orientações para as práticas pedagógicas a partir do currículo.

Thiesen (2007, p. 52) menciona que o caderno intitulado *Diretrizes 3* está organizado “[...] de modo objetivo e didático, e apresenta inicialmente uma brevíssima abordagem dos conceitos científicos, de competências e habilidades, para depois apresentar os mapas conceituais para cada disciplina”. É importante considerar que para a construção desse caderno os redatores tinham o resultado das experiências da sala. Isso ofereceu subsídios plausíveis para sustentá-lo em 2001. Esse caderno trazia recomendação referenciando a abordagem que trata das competências e habilidades especificando a série escolar e as áreas do conhecimento.

O estado de Santa Catarina continua a atualizar o documento curricular como forma de aproximá-lo das complexidades da sociedade. Com isso, a próxima atualização dos documentos curriculares iniciou em 2003, porém foi publicada em 2005. Para esse momento, viu-se uma maior participação dos docentes, sendo criados seis Grupos de Trabalho – GT. Após vários momentos de discussões, estudos, pesquisas e análises, alguns conceitos foram elencados como eixo norteador da proposta, que serviu para a construção do caderno intitulado *Estudos temáticos*, que trouxe contemplado o conjunto de temas relacionados à educação e à infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, que contempla referenciais teóricos e metodológicos para efetivar o agir pedagógico nas diferentes modalidades da educação básica.

Nessa fase de reformas curriculares, Coan e Almeida (2015, p. 260) lembram que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, deu corpo para a introdução de questões políticas, orientações pedagógicas, sociais e econômicas na educação brasileira, refletindo no estado catarinense. Libâneo (2012, p. 14 *apud* COAN; ALMEIDA, 2015, p. 260) afirma que as reformas educativas, pautadas no neoliberalismo, iniciaram na Inglaterra por volta dos anos 1980. O encontro na Tailândia apenas serviu para “selar o destino da escola pública brasileira e o seu declínio”.

Nos anos de 2013 e 2014 o sistema educacional do estado catarinense já sentia os efeitos provocados pelas mudanças curriculares<sup>20</sup>, construídas a partir da redemocratização do país em 1985 e ampliada com a criação de novas políticas educacionais.

Com isso, novamente o sistema educacional catarinense se preparava para mais uma atualização do documento curricular em virtude de novas demandas educacionais. Em 2013 as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>21</sup> – DCNs –

---

<sup>20</sup> A diminuição da evasão escolar, assim como a redução da quantidade de alunos reprovados e/ou desistentes, era uma das metas da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, de acordo com o Coan e Almeida (2015).

<sup>21</sup> Novas demandas postas nas diretrizes curriculares que foram atualizadas na Proposta Curricular de Santa Catarina apresentando novas modalidades de ensino, como: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar. (SANTA CATARINA, 2014). Disponível em: [https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta\\_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf](https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf)

servem como ferramentas de orientação, estabelecendo a base nacional comum, responsável pela orientação, organização e articulação bem como pelo desenvolvimento e sistematização das propostas pedagógicas desenvolvidas tanto em âmbito nacional quanto regional e/ou municipal.

A atualização do documento curricular do estado de Santa Catarina, contudo, ficou intitulado de *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica*. É importante considerar que esta motivação de atualização iniciou ainda no primeiro semestre de 2014, tendo três fios condutores que se constituem como norteados dessa construção curricular:

1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Para que estes “fios condutores” possam se entrecruzar e efetivar essa proposta curricular, entretanto, tem-se a necessidade de mudar o documento de currículo. O que se vê é uma atualização curricular baseada nas novas demandas da sociedade, sendo atualizações<sup>22</sup> que visam a atender demandas educacionais e curriculares. Esse movimento foi possível com o auxílio de 250 professores e gestores das esferas municipal, estadual, federal e privada, além de 8.124 pessoas indiretamente, como educadores, pais, alunos e demais interessados (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Tanto nos encontros presenciais quanto no ambiente virtual, o foco de discussão estava envolvido por questões como *Formação Integral, Percurso Formativo, Diversidades, Currículo, Plano Político Pedagógico, Elaboração Conceitual e Conteúdos*, que acabaram resultando em um *Caderno Pedagógico*. Este, porém, objetiva servir de apoio aos professores e gestores escolares na prática da ação pedagógica; logo, contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

O que se percebe é que essa atualização mantém a abordagem histórico-cultural por “apresentar alternativa de compreensão e conseqüente transformação

---

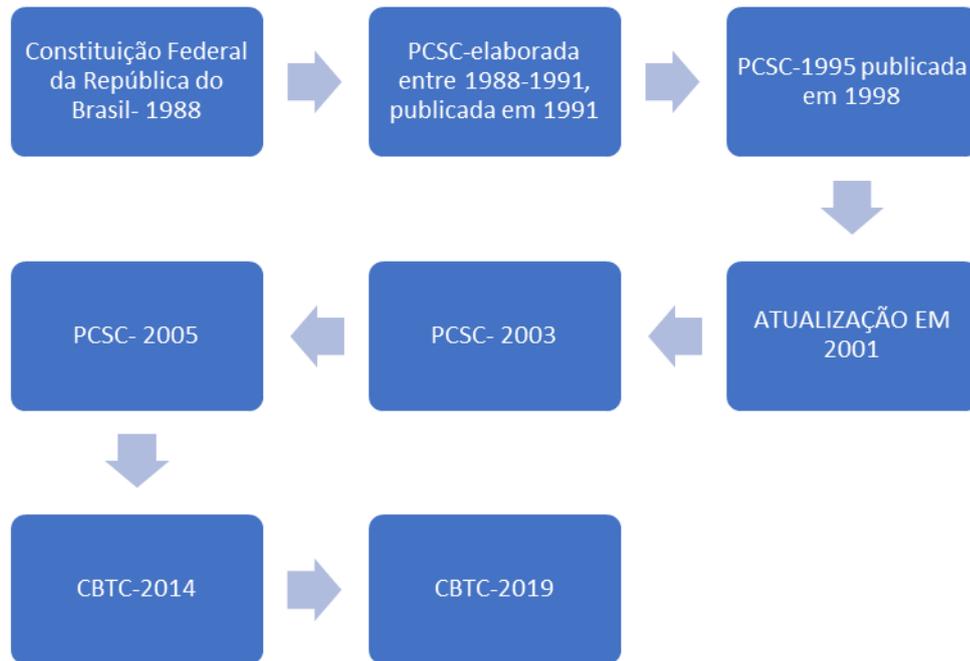
<sup>22</sup> Para isso foram realizados três encontros preparatórios, cinco seminários presenciais, cinco webconferências e desenvolvida uma plataforma digital interativa. Estes foram organizados separadamente por salas, a saber: sala de ciências da natureza e matemática; sala de ciências humanas; sala de diversidades; sala de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e sala de linguagens (SANTA CATARINA, 2014. p. 20).

dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19). É um método que provoca o observador a construir uma análise com viés de valorização humana, considerando aspectos relacionados às experiências individuais e coletivas no sentido de olhar o sujeito como resultado das interferências cotidianas.

Analisando a Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 2014, sob a ótica da interconexão entre sociedade e natureza, encontramos essa expressão posta no subtítulo 2.2.2 *Conceitos da Área de Ciências Humanas* (SANTA CATARINA, 2014, p. 142), citando que “a natureza, apropriada pelos seres humanos e transformada por suas dinâmicas naturais e por meio do trabalho, produz paisagem, um espaço indissociável natureza-sociedade”, e que está expresso no espaço geográfico por intermédio das “manifestações políticas, econômicas, culturais e socioambientais em um espaço-tempo”.

A Proposta de 2014 afirma que “os seres humanos se reconhecem, constituem identidades, atuam como cidadãos e a partir do cotidiano fazem a leitura do mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 142). Entendemos que o ensino de geografia contribui na elaboração e entendimento dessa leitura de mundo que o aluno constrói atrelado à escola e ao seu espaço de convívio. O documento também aborda que natureza e sociedade devem ser entendidas como indissociáveis, posto que essa percepção faz parte do cotidiano do aluno, e seria conflitante apresentar essa relação dicotomizada.

Figura 5 – Síntese esquematizada sobre a trajetória referente à construção da Proposta Curricular de Santa Catarina



Fonte: Elaborada pela autora (2022) com base nas leituras bibliográficas e documentais.

A partir do movimento da construção da BNCC, o estado catarinense mobilizou-se para atualizar sua proposta curricular. Essa atualização faz surgir um novo documento curricular que é o resultado da interação entre a BNCC e a Proposta Curricular de Santa Catarina, pois o estado tinha uma preocupação em construir uma referência curricular que mantivesse o diálogo com a sua história da educação, respeitando, especialmente, esse percurso vivido, mas também deveria seguir as orientações propostas pela BNCC. Entendemos que a elaboração curricular catarinense foi como um “casamento” entre estes dois documentos curriculares – um que norteava o currículo catarinense e o outro que fora construído como balizador curricular em âmbito nacional.

Buscamos entender a intenção de Santa Catarina em disponibilizar o documento curricular com nova nomenclatura, pois poderia apenas apresentar uma nova versão da PCSC atualizada. O documento publicado e homologado, no entanto, chega às escolas identificado como “*Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense*”. Olhando sob o viés da categoria geográfica, território para a geografia pode ser entendido como um espaço delimitado e regido por poder, leis e regras. Santos (2012a) assevera que o território é uma relação de poder, apresentando fronteiras verticais e/ou horizontais, podendo, ainda, se apresentar como o resultado da interconexão entre a natureza e o trabalho

humano sob domínio do estado. O território também nos leva ao entendimento de território físico, ou seja, aquela demarcação delimitada pelos agentes físicos, como o relevo, o clima e/ou a vegetação.

Nesse período coetâneo, contudo, Santos (2014) destaca que o território já não pode ser apenas reconhecido como lugar contíguo, mas como lugar interligado por redes, que pode ser dominado e controlado, abrangendo uma rede de intenções. Analisando sob a ótica posta por Arroyo (2013, p. 13), “currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, motivo que leva a este “território” ser mais “cercado, mais normatizado, politizado, inovado e ressignificado”. Isso nos faz entender a denominação utilizada no documento criado no estado de Santa Catarina, ao pensar que os documentos de políticas educacionais podem ser usados como uma forma para o governo controlar o que deve ser ensinado nas escolas.

O documento de currículo pode ser mais uma ferramenta que contribui para que a educação alcance os objetivos propostos, que é a formação integral, ou seja, plena do sujeito. Este documento pode ser entendido como um integrante das múltiplas políticas educacionais que constituem o ambiente escolar. São entendimentos que irão contribuir para a construção de um sujeito consciente, crítico e comprometido na edificação de uma sociedade justa, equilibrada com as inter-relações que mantêm no espaço geográfico. Considera-se que o conhecimento, quando é emancipatório, prospecta benefícios para toda a sociedade, não apenas para o indivíduo isoladamente, pois se entende que vivemos em uma “aldeia global”, e, assim, nossas ações possuem uma reação que pode atingir do local ao global.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019) está estruturado e dividido em 492 páginas: Apresentação; Introdução; no item 1 trata A Diversidade como Princípio Formativo na Educação Básica: Educação Ambiental Formal, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EJA), Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; no item 2 menciona a Educação Infantil: Texto Introdutório, Educação Infantil no Território Catarinense, Organizadores Curriculares; no item 3 faz menção à Alfabetização: O processo de Alfabetização e Letramento; e o item 4 trata da Área, ficando assim postos: Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa;

Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências da Natureza; Área das Ciências Humanas: geografia e História; e, por fim, Área de Ensino Religioso, abordando o Ensino Religioso (SANTA CATARINA, 2019).

Entendemos que a parte introdutória do documento traz, com maior ênfase, dois princípios fundamentais para a Educação Básica: a Educação Integral e o Percurso Formativo (SANTA CATARINA, 2019, p. 14). Estas intenções estavam presentes na BNCC e na PCSC de 2014, reafirmando o que a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 já trazia referenciando conceitualmente a educação integral como “[...] uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26 *apud* SANTA CATARINA, 2019, p. 14).

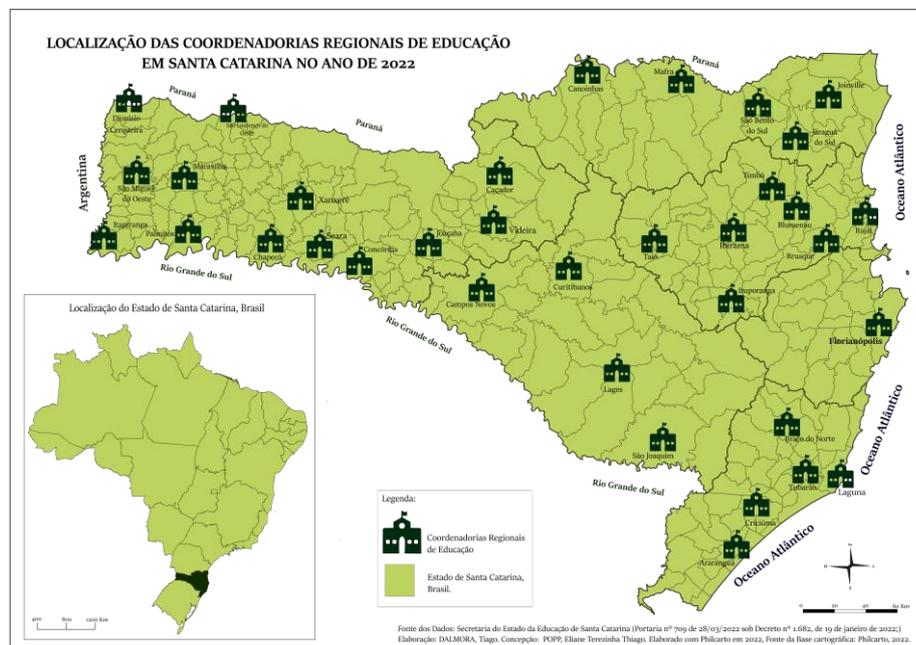
O estado de Santa Catarina tem a pretensão de que a educação integral promova uma formação angariada na cidadania, priorizando a emancipação e a liberdade como processos críticos e ativos, instigando no sujeito-aluno o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura, posto que acredita que o desenvolvimento autônomo do percurso formativo possa ser uma ferramenta que auxilie o sujeito em seu próprio amadurecimento (SANTA CATARINA, 2019, p. 16). Para isso, o documento curricular catarinense (2019, p. 19) propõe construir “um currículo integrado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo continuado e de ampliação constante de conhecimento, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano”, pois se entende que “todo aprendizado tem seu início na experiência humana, sua relação consigo e com o mundo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 21), estando em constante interação com a sociedade e a natureza.

Sustentados pela afirmação de Goodson (2018), o currículo pode ser entendido como uma ferramenta de construção da identidade do sujeito-aluno, e pode ser executado pelos governantes almejando metas, uma vez que, quando o documento passa pelo que Saviani (2018) chama de “filtro”, carrega ideologias que vão influenciar na construção intelectual, social e cultural desse sujeito como cidadão.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução

CEE/SC nº 070, de 7 de junho de 2019, serve de orientação curricular para os 295 municípios que estão distribuídos nas 8 regiões do estado: Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste<sup>23</sup>. Santa Catarina possui 36 Coordenadorias Regionais de Educação ligadas à Secretaria de Estado da Educação, distribuídas no território catarinense, com a finalidade de coordenar, acompanhar e orientar a aplicação das propostas pedagógicas em cada unidade escolar. Busca, ainda, promover a equidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem ofertado na educação básica pública.

Figura 6 – Localização das Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina



Fonte: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/coordenadorias-regionais>

Essas coordenadorias servem de apoio para municípios que estão em suas áreas de abrangência, pois possuem uma distribuição geográfica estratégica, e estas têm a função de auxiliar as unidades escolares catarinenses quanto à adesão ao CBTC (SANTA CATARINA, 2019). As coordenadorias mostradas na Figura 6 estão discriminadas no Anexo 1.

Com isso, até esse momento as revisões bibliográficas permitiram-nos discutir sobre a interconexão e a dicotomização postas dentro da ciência geográfica, bem

<sup>23</sup> Mais informações sobre o estado de Santa Catarina disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>

como tratarmos de reler os documentos que sustentam a construção da política curricular sob o viés da relação sociedade e natureza.

Nesse sentido, o próximo capítulo contemplará toda a análise documental realizada, com a pretensão de verificar como se apresenta a relação entre sociedade e natureza na geografia deste documento curricular. É uma construção baseada na interpretação textual correlacionada com as percepções construídas no cotidiano.

### **CAPÍTULO 3**

#### **O CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE**

Neste capítulo 3 apresentamos os achados da pesquisa no CBTC, que é nosso objeto de análise, posto que as reflexões que surgiram a partir da coleta dos dados tiveram como método de estudo a Análise Textual Discursiva – ATD –, pois esta permite ao pesquisador comprometer-se com a interpretação, a apresentação e a contribuição compreensivas acerca do documento estudado. As noções-chave ficaram assim definidas: paisagem/paisagens, ambiente/meio ambiente, socioambiental/socioambientais e ideias de interconexão. Esses termos foram elaborados para orientar a busca no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) baseada no objeto de pesquisa desta dissertação. Para esta escolha, pautamo-nos na proximidade da temática desta dissertação, que trata de compreender a relação sociedade e natureza no currículo catarinense. Esses termos permitem iniciar a prospecção de trechos do CBTC que estão dispostos no Anexo 2. Foram elaborados quatro quadros, sendo: primeiro com as citações referentes à paisagem/paisagens; segundo com menções à socioambiental/socioambientais; terceiro com ambiente/meio ambiente; e quarto referente a ideias de interconexão, dispostas em noções que remetem à sociedade e à natureza.

Nesse sentido, a pergunta deste capítulo que buscamos responder fica assim delineada: O que a Análise Textual Discursiva – ATD – da noção sociedade e natureza no Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – CBTC – permitiu apontar? A partir dessa interrogação buscamos expor os achados da pesquisa de forma densa ou rara no documento curricular. Para isso, temos como objetivo deste capítulo unitarizar, categorizar e analisar sociedade e natureza no Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – CBTC –, estabelecendo relações com o ensino escolar.

Assim, na primeira seção deste capítulo trataremos das noções-chave, focando no processo de unitarização e categorização. Com isso, buscamos expor as etapas da análise textual discursiva realizadas no documento do currículo catarinense. Após, nos debruçaremos sobre as noções que servirão para fazer uma busca geral, articuladas com a leitura flutuante do CBTC. Finalizamos o capítulo

imersando nas etapas desenhadas para chegar à eclosão das categorias, apresentando, desse modo, a primeira e a segunda etapas da ATD.

Por fim, este capítulo apresenta as categorias que eclodiram bem como a descrição individual dada a cada uma delas a partir do título originado. Isso somente acontece após a etapa da unitarização, que permite o agrupamento das unidades de significado utilizando o critério de aproximação, o que resulta na construção de um título para identificar cada categoria. Concluindo, estas categorias tornam-se o *corpus* para a produção da argumentação ou metatexto, disposto no capítulo 4 desta dissertação. Nesse sentido, constrói-se um texto argumentativo dialogando com os achados da pesquisa bem como com autores que sustentam esta dissertação.

### 3.1 NOÇÕES-CHAVE E OS PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Neste momento da dissertação apresenta-se os comentários que nasceram a partir das noções-chave, pois elas serviram como elo para buscar ideias relacionadas e sustentadas de modo empírico e bibliográfico referentes à relação entre a sociedade e a natureza no CBTC.

#### 3.1.1 Noções-chave

Todo esse processo de análise inicial, a partir da leitura flutuante do documento, permitiu que fossem elencadas as noções-chave que ajudaram na seleção dos trechos que serão unitarizados, implicando a relação de interconexão entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico. São eles: **paisagem/paisagens, socioambiental/socioambientais, meio ambiente/ambiente e ideias de interconexão**. Estes são apresentados em forma de quadros (Anexo 2), contendo a parte do documento CBTC em que foram encontrados, o modo de referir paisagem e paisagens, o número da página e a quantificação referente às vezes que foram citados.

As apreensões que tratam da expressão paisagem, tanto no singular quanto no plural, postas no Quadro 1, foram utilizadas 36 vezes, ficando assim organizadas: utilizadas no singular outras 8 vezes no documento CBTC (SANTA CATARINA, 2019); destas, 5 vezes foram citadas na parte intitulada de *Apêndice de geografia*,

especificamente na coluna dos *Conteúdos*; 1 vez na coluna de *Habilidades*; 1 vez no texto introdutória *Área 7: geografia*; e, por fim, 1 vez, no subitem *Apêndice-Organizador Curricular por Grupos Etários*.

A expressão paisagens, no entanto, é citada 28 vezes no CBTC (SANTA CATARINA, 2019), ficando assim distribuída: 8 vezes na coluna das *Habilidades* e 11 vezes na coluna dos *conteúdos* da disciplina de geografia que se encontram nos *Apêndices de geografia*. No item *Objetos do Conhecimento* a expressão paisagens é mencionada 4 vezes. A parte introdutória do documento que cita *Os Princípios Formativos e as Etapas da Educação*, traz apenas 1 vez, como também apenas 1 vez no *Quadro 1 – componentes curriculares* de cada tema das diversidades.

Constatou-se que a categoria paisagem e paisagens é utilizada como uma ferramenta que auxilia o estudante a construir uma percepção subjetiva de como e por que as transformações no espaço geográfico acontecem, permitindo a percepção de mudança no lugar/espço, bem como identificando a diversidade.

Esse trecho citado no documento CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 428), “Paisagens físico-naturais da Europa e da Ásia, componentes históricos geográficos de interação ambiental”, refere-se a uma abordagem paisagística, pois é uma expressão que considera também articular com os componentes histórico-geográficos. Conforme Santos (2014, p. 80), [...] paisagem é sempre passado, mesmo que recente. É uma maneira de compreender os acontecimentos históricos considerando, também, as paisagens físico-naturais, e, assim, articular a diversidade dos elementos presentes na paisagem. Isso leva-nos a entender que a paisagem nos dá múltiplas possibilidades de criação de significados e construções analíticas.

Outra forma de abordagem da paisagem é indicada no desenvolvimento das habilidades para o 2º Ano – Anos Iniciais –, como traz o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 407): “Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência”. Aqui apresenta uma abordagem holística que contribuirá nas percepções que o aluno irá construir quanto ao espaço geográfico em que está inserido.

Outra abordagem que trata paisagem como lugar é dada nesta afirmação: “elementos sociais, culturais, naturais, históricos da paisagem local” (SANTA CATARINA, 2019, p. 408), orientando para a elaboração do conteúdo de

geografia. A paisagem pode ser analisada de forma fragmentada para que o aluno do 3º Ano – Anos Iniciais – possa, por meio da paisagem geográfica, perceber a diversidade de elementos presentes na paisagem, e, por fim, verificar que estes compõem o espaço geográfico, elaborando, também, noções conceituais dos elementos mencionados.

É possível perceber que a paisagem está indicada pelo CBTC (SANTA CATARINA, 2019) em todos os anos escolares – 1º ano ao 9º ano –, instigando, assim, o aluno a identificar e reconhecer as transformações presentes no espaço geográfico, tendo a paisagem como uma ferramenta de percepção destas transformações.

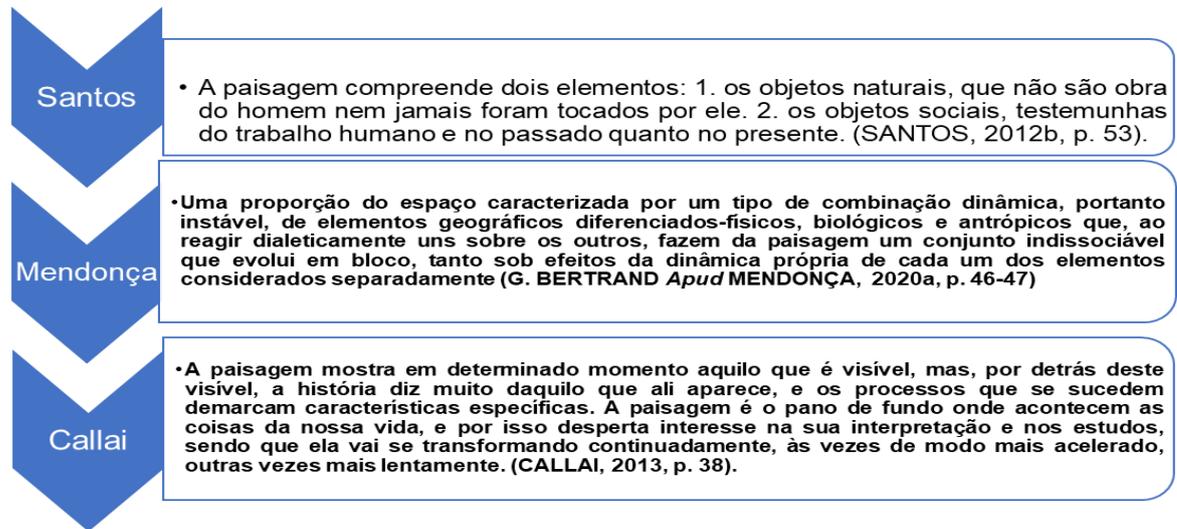
No Quadro 4 (Anexo 2) destacamos a noção de paisagem no singular e no plural, e notamos que a compreensão do espaço geográfico, a partir da percepção da paisagem percebida, constitui um acúmulo de camadas de registros sobrepostos. Isso pode ajudar a compreender os diversos momentos vivenciados em períodos de tempo e de espaço diferentes. A paisagem pode permitir compreender as alterações ocorridas no espaço geográfico e que estão registradas aqui-agora, mas que decorrem de tempos passados.

Em geral, podemos notar que as principais menções apresentadas no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) tratam a paisagem ou paisagens apenas como uma visão que os olhos podem alcançar, porém entendemos que a paisagem é aquém e além do percebido, sentido e tocado.

São várias interpretações que esta noção da geografia possui, porém não há uma definição conceitual científica específica ao conceito de paisagem, pois as interpretações são influenciadas pelo contexto histórico e as concepções ideológicas em que os autores estão envolvidos.

A partir da Figura 7 buscou-se reunir definições conceituais dadas por autores como Santos (2012b), Mendonça (2020b) e Callai (2013).

Figura 7 – Expressões à noção conceitual de paisagem



Fonte: Organizada pela autora com base nos autores mencionados (2022).

As percepções encontradas no documento curricular catarinense tratam a paisagem, primeiramente, como uma figura que demonstra as transformações que se apresentam no espaço geográfico; outra percepção é o uso conceitual apenas no sentido da percepção visual, ignorando, muitas vezes, outros sentidos humanos de percepção; ainda tem o uso conceitual referindo-se a lugar, dando a impressão que a paisagem deva conter elementos naturais e, a partir destes, pode haver outros elementos (sociais); e por fim, o uso do conceito para demonstrar a diversidade que está presente no espaço geográfico.

Paisagem ou paisagens pode ser entendida a partir de múltiplas percepções e/ou emoções que o sujeito desenvolve ao olhar ou avistar, mas a visão não é a única forma perceptiva, pois o ser humano desperta outros sentidos ao contemplar uma paisagem. Algumas vezes, porém, o que pode alterar essas percepções são os conhecimentos/informações e/ou recordações/lembranças que cada sujeito carrega consigo.

Conforme Cosgrove (1988, p. 179), a “paisagem não é um objeto ou uma área geográfica, mas, sim, um “modo de ver”. Essas interpretações, no entanto, são subjetivas, e, a partir delas, é possível analisar a construção espacial e temporal de um determinado espaço, compreendendo, assim, como as relações acontecem.

Elaboramos a Figura 8 objetivando demonstrar as principais percepções quanto ao uso desta expressão.

Figura 8 – Compreensão da noção de paisagem a partir do CBTC



Fonte: A autora (2022) com base nas percepções apreendidas.

São percepções que denotam uma certa diversidade de significações dada à paisagem, que vão desde o próprio conceito geográfico às considerações quanto à pluralidade presente no espaço geográfico. A paisagem permite ao sujeito analisar os aspectos perceptíveis no espaço geográfico.

Para Mendonça (2001, p. 114), paisagem é um conceito que passou por vários períodos temporais e históricos, sofrendo adaptações e modificações conceituais. É desafiador fazer essa descrição conceitual, no entanto ela articula interpretações integradoras da geografia física com a humana, pois é uma unidade composta por fatores físicos e humanos em uma relação dinâmica. Apreendemos, a partir das inúmeras leituras bibliográficas e documentais, que vários autores desconsideram paisagem como apenas constituída por elementos naturais.

Outra noção analisada é socioambiental/socioambientais, e a encontramos apresentada no documento curricular CBTC (SANTA CATARINA, 2019) quatro

vezes como socioambiental e seis vezes como socioambientais. Para ampliarmos a compreensão criamos e citamos no Quadro 5 (Anexo 2) as apreensões encontradas na íntegra, e que foram mencionadas dez vezes ao todo no documento curricular catarinense.

Conforme Mendonça (2001, p. 113), a compreensão dos estudos que buscam entender os problemas ambientais encontrados no espaço geográfico a partir do envolvimento entre sociedade e natureza, concebidos como indissociáveis, articulam-se num mesmo processo, resultando na elaboração de uma nova corrente do pensamento geográfico identificada por geografia socioambiental.

A partir desse entendimento, nossa análise documental permite lançar algumas interpretações de acordo com as percepções apreendidas. Nesse sentido, a noção de socioambiental está relacionada ao desenvolvimento comportamental que o ser humano desperta ao integrar-se nesse processo entre natureza e sociedade, posto que, algumas vezes, pode estar implicado ao valor cultural, resultado da concepção que as pessoas possuem em relação à natureza e de como irão direcionar sua relação humana com a natureza. Entende-se que o que cada sociedade possui em relação à natureza está atrelado às vivências culturais. Dessa forma, citamos, na sequência, algumas percepções referentes aos termos socioambiental e socioambientais.

Para o CBTC (SANTA CATARINA, 2019 p. 38),

[...] Pensar Arte e a Educação Ambiental, na vida dos sujeitos, é possibilitar conhecer os diversos tipos de linguagens e trazer, para a discussão, as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas culturas, de forma a desenvolver a sensibilidade e a visão (leitura) de mundo para a construção de valores socioambientais.

A apreensão dos conhecimentos provocados, nesse caso, nas abordagens de Arte e Educação Ambiental, pode levar o sujeito a construir possibilidades de junção do social e do ambiental, instigando o estudante a correlacionar natural com social, a fim de despertar a construção de valores socioambientais. Identificada como uma palavra composta, muitas vezes está ligada com impactos que o ser humano provoca na natureza e que acabam interferindo nas relações presentes na sociedade.

Nesta percepção, extraída no CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 398), observa-se:

[...] argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Trata-se da importância que as ciências humanas possuem de estimular o respeito e o conhecimento das leis de proteção aos direitos humanos e ambientais no estudando, para desenvolver e estimular uma sociedade justa e democrática. Essa construção pode e deve acontecer no ambiente escolar, pois abrange um número grande de sujeitos ao mesmo tempo, e, ainda, por ser no espaço escolar, os estudantes acabam interagindo e trocando experiências e vivências dentro e fora desse espaço.

Nesse sentido, socioambiental é uma expressão que o componente de geografia abordou em uma de suas competências específicas (SANTA CATARINA, 2019, p. 400), afirmando que

A busca em construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade, prevalecendo todo e qualquer tipo de natureza.

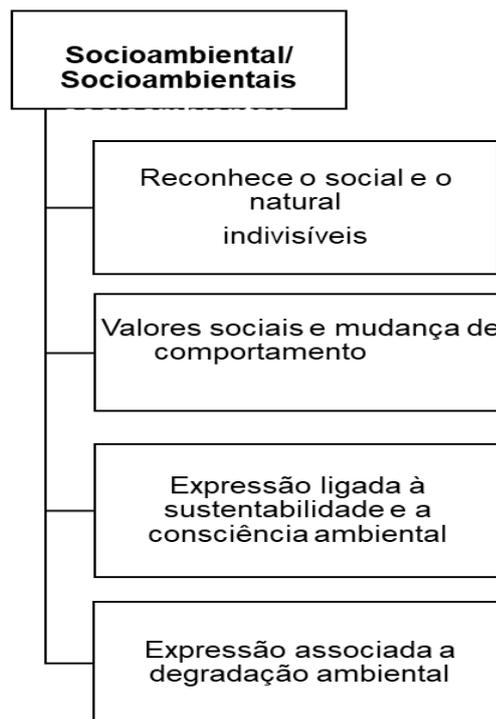
Percebemos que a abordagem dada ao termo está condicionada ao processo de desencadear uma consciência ambiental por intermédio de debates, discussões, reflexões e informações nos estudantes. Com isso, entendemos por consciência a compreensão, a prática, o conhecimento e o estudo, subentendendo-se em estudo ou conhecimento do ambiente. Socioambiental é uma expressão que ganha espaço na sociedade e deve ser considerada pelo ensino de geografia, pois, conforme Mendonça (2021, p. 131), é uma abordagem que trata de unir em um só sentido a discussão sobre o social e o natural, nascendo uma nova forma de analisar, discutir e entender a produção do espaço geográfico. Considerando isso, a análise, por meio do pensamento socioambiental, permite provocar no sujeito um entendimento objetivo sobre as transformações que o ser humano provoca no espaço. Associando esse entendimento ao objetivo da geografia, percebemos uma forte ligação entre esse modelo holista de compreender a sociedade e a natureza, uma vez que o objetivo da geografia escolar é estudar, compreender e questionar como as coisas estão apresentadas no espaço geográfico.

As competências específicas das áreas humanas também mencionam essa expressão, fazendo relação com as atitudes comportamentais que o ser humano desperta quanto à sua relação com a natureza. O documento CBTC (SANTA

CATARINA, 2019, p. 398), a partir da construção de argumentos baseados nos conhecimentos das Ciências Humanas, a fim de negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, permite que o sujeito exerça a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As outras oito abordagens dadas à expressão socioambiental e/ou socioambientais, no entanto, seguem o mesmo tratamento conceitual, pois estão ligadas à maneira como o ser humano relaciona-se com a natureza.

A Figura 9 foi elaborada a partir das percepções extraídas da análise documental quanto ao uso da expressão “socioambiental/socioambientais” no documento CBTC.

Figura 9 – Apreensões encontradas no CBTC relacionadas à expressão socioambiental



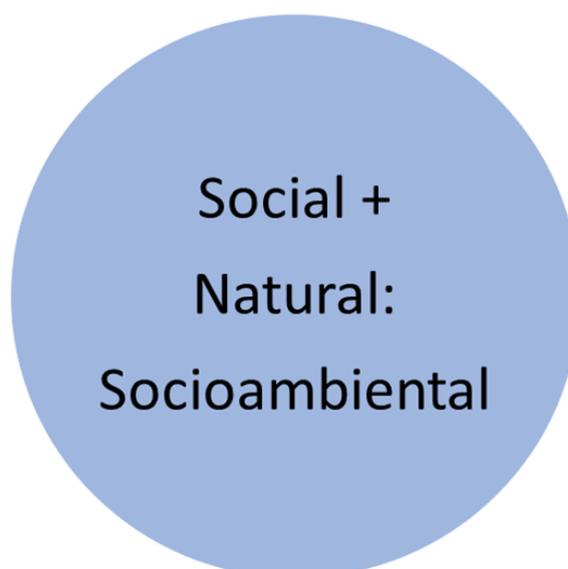
Fonte: Organizada pela autora com base na análise documental (2022).

Nesse sentido, socioambiental/socioambientais são relacionadas e mencionadas pelo CBTC como o reconhecimento do social e o natural indivisíveis, valores sociais e mudança de comportamento, expressão ligada à sustentabilidade e consciência ambiental e expressão ligada à degradação ambiental.

Mendonça (2001), entretanto, afirma se tratar de um conceito novo para a geografia, que ganha notoriedade a partir da Eco-Rio-92. Debates que aconteceram nesse evento trouxeram uma nova forma de olhar o espaço, acrescentando uma perspectiva de sociedade como intensificadora das transformações espaciais. O termo “sócio” aparece, então, atrelado ao termo “ambiental” para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade enquanto sujeito e elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea (MENDONÇA, 2001, p. 117). Para o autor, no entanto, há ressalvas nesse entendimento, pois não é somente sociedade como elemento processual que constitui a compreensão de socioambiental, mas esses estudos abrem possibilidades para cientistas naturais, por indicações filosóficas e da ciência social, compreenderem a realidade presente no espaço geográfico, resultando numa abordagem inovadora, e, de certa forma, articuladora. Com isso, poderão resultar inúmeros movimentos que beneficiarão toda a humanidade, pois contemplam a relação indissociável entre sociedade e natureza como produtoras e transformadoras do espaço geográfico.

Com a elaboração da Figura 10 buscamos expressar a compreensão dada a esta expressão, que é entendida como a junção entre ambiente natural e sociedade, resultando na expressão socioambiental como produtora do espaço geográfico.

Figura 10 – Compreensão da noção-chave de socioambiental/socioambientais a partir do CBTC



Sustentamos nossa percepção ao mencionarmos que esta é uma perspectiva que circula entre métodos, filosofias e práxis inovadoras, pois, como visto, aborda a relação de indissociabilidade entre o ambiental e o social presentes no espaço, articulando-os e trazendo-os para a discussão teórica. Mendonça (2001, p. 117) afirma que “inserir na abordagem ambiental a perspectiva humana – portanto social, econômica, política e cultural, pode ser desafiador para intelectuais, cientistas e pesquisadores ambientais que se encontram envolvidos nessas discussões”, tanto nesse período coetâneo quanto nas futuras discussões. Todo esse enlace que envolve a perspectiva socioambiental pode fazer surgir uma reconciliação dentro da geografia, aproximando social e ambiental, uma vez que o conhecimento geográfico, conforme visto no Capítulo 1 dessa dissertação, tem sua gênese nas informações geográficas apreendidas pelo senso comum, que foram apresentadas em unicidade. Somente a partir da criação da geografia como ciência iniciou-se essa dicotomização entre o natural e o social. Mendonça (2001), no entanto, assevera que o uso de uma terminologia não deve esgotar as discussões acerca do problema ambiental e fenomenológico, mas, sim, fomentar tais reflexões.

Na sequência da análise documental tratamos de agrupar a noção de ambiente e meio ambiente para a construção desta síntese analítica. Não reconhecemos, porém, estas duas expressões como sinônimos, mas com um mesmo sentido conceitual que dá noção de espaço, recinto, lugar, em que se apresentam os elementos naturais para a manutenção da vida.

A expressão ambiente foi citada 29 vezes, enquanto meio ambiente identificamos 2 menções no documento CBTC (SANTA CATARINA, 2019). Isso já nos remete ao entendimento de que esses conceitos podem estar sendo confundidos ou compreendidos como sinônimos pelo documento, assim como pelo senso comum. São conceitos que apresentam semelhanças de entendimento, mas, conceitualmente, têm compreensões distintas, podendo estar em interconexões ou dicotômicos.

Ribeiro e Cavassan (2012, p. 67) entendem meio ambiente como “algo que envolve ou cerca um indivíduo em particular”. Está relacionado às condições externas que são relevantes, independentemente das relações afetivas que mantêm com aspectos do mundo exterior, ou seja, as condições para acontecer a vida. Para os autores, o meio ambiente não está condicionado apenas à distribuição geográfica

e temporal, mas, sim, compreendido como um espaço definido pelas atividades dos próprios seres. Não são todos os elementos do ambiente, porém, com os quais os seres se relacionam.

Masson e Langenheim (1957 *apud* RIBEIRO; CAVASSAN, 2012, p. 66) utilizam dois conceitos para explicar o ambiente: o operacional, que é entendido quando os fenômenos entram efetivamente em contato com um organismo particular; e o potencial, aquele que dispõe de potencial de reação com esse organismo. Para estes autores, essas expressões constituem o meio ambiente e o ambiente. Com isso, o tempo de vida de um organismo é o tempo de duração de seu ambiente operacional. Já o ambiente potencial está ali caso esse organismo necessitar.

Para Ribeiro e Cavassan (2012, p. 68), o ambiente não pode ser definido fazendo-se uso somente de critérios espaciais, pois corresponde à relação específica que os seres constroem e mantêm com o mundo. O meio ambiente é entendido como um ambiente particular, enquanto o ambiente é reconhecido como ambiente total (p. 69).

Apoiando-se em Art (1998), Dullely (2004 *apud* RIBEIRO; CAVASSAN, 2012, p. 70), afirma que ambiente é o conjunto de condições que envolve e sustenta os seres vivos na biosfera como um todo ou em parte desta, abrangendo elementos do clima, solo, água e organismos, estando associado a todas as espécies, enquanto o meio ambiente mantém-se ligado a uma espécie em particular.

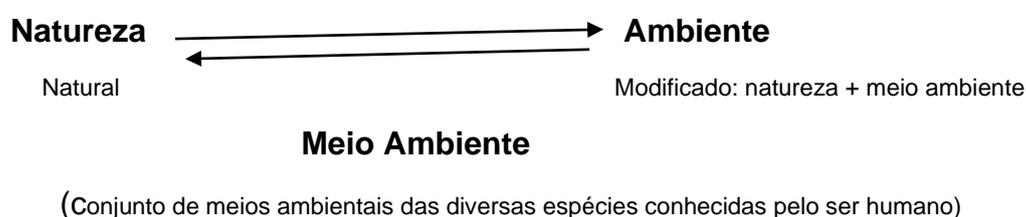
Para os seres humanos o meio ambiente corresponderia à natureza conhecida e modificada em relação aos interesses da sociedade à qual está inserida, recebendo influência e sendo influenciada. O ambiente é composto por inúmeros meios ambientes que são “moradas” de várias espécies de animais, e, no entanto, ainda são diferentes do meio ambiente do ser humano. Estão, porém, postos no ambiente. O ambiente é entendido pela junção de natureza e meios ambientes, acrescidos de objetos construídos pelo ser humano, no entanto não há regras para essa definição conceitual, e, com isso, não é necessário que todos esses objetos estejam presentes para definir o ambiente.

Logo, meio ambiente pode ser entendido como um lugar determinado ou percebido, composto de elementos naturais e sociais inter-relacionando-se nesse dinamismo, e vão resultando na criação de processos culturais e tecnológicos e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído

(REIGOTO,1998, p. 14 *apud* RIBEIRO; CAVASSAN, 2012, p. 72). Ambiente inclui questões econômicas, políticas, sociais e culturais, e o meio ambiente é uma multiplicidade de relações.

Reelaboramos a Figura 11 para demonstrar nossa compreensão quanto à noção conceitual de natureza, meio ambiente e ambiente, pois, a partir das leituras, compreendemos que a natureza e o meio ambiente integram o ambiente, sendo este o espaço onde as inter-relações acontecem, podendo estar composto por uma natureza e vários meios ambientes.

Figura11 – Compreensão das noções-chave natureza, meio ambiente e ambiente a partir do CBTC



Fonte: Adaptada de Dulley (2004, p. 20) pela autora (2022).

De acordo com Dulley (2004, p. 20), a natureza é composta apenas por elementos naturais, e o ambiente é a junção da natureza com o meio ambiente, enquanto o meio ambiente resume-se ao conjunto de meios ambientes de diversas espécies conhecidas pelo ser humano. Nem sempre, todavia, acontece a relação do ser humano com todos os elementos presentes no meio ambiente.

O documento cita a expressão ambiente como um sentido de lugar que pode estar marcado pela emoção, vivências e relações ali estabelecidas: "*práticas escolares democráticas: o respeito ao outro e ao ambiente escolar*" (SANTA CATARINA, 2019, p. 409). Não trata diretamente o ambiente escolar apenas como espaço físico, mas aborda elementos cognitivos presentes nas relações humanas e que podem transformar o ambiente.

Outra percepção identificada é quanto à heterogeneidade dada à expressão "*Assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade, a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação*" (SANTA CATARINA, 2019, p. 401). O conceito ambiente, muitas

vezes, pode ser compreendido como um espaço onde o ser humano desenvolve suas percepções, tanto concretas quanto de forma abstrata, indiferente de sua localização, condicionando o desenvolvimento das relações humanas e não humanas.

Ambiente e meio ambiente podem ser identificados como os espaços que envolvem as coisas e os seres vivos, entendidos como o lugar em que os seres humanos estão inseridos. Agrupamo-nos, porém, baseados em Mendonça (2001), que afirma que o meio ambiente “é o meio onde os seres vivos e não vivos habitam, como animais, a vegetação, solos, fenômenos naturais, construções humanizadas”. Com isso, tanto o ambiente quanto o meio ambiente sofrem constantes e frequentes alterações provocadas pela ação do ser humano. O documento catarinense, no entanto, aborda a noção conceitual de meio ambiente como o espaço em que os seres humanos mantêm suas relações, apresentando, também, condições para promover a vida de todas as espécies no planeta.

Com isso, compreendemos meio ambiente como o conjunto dos elementos que garantem ao ser humano sua permanência e interação com outros ambientes e com a natureza, fazendo surgir relações não apenas para suprir as necessidades físicas, mas, também, sociais e culturais. Um exemplo é o indígena, que mantém uma produção de conhecimentos a partir da integração com a natureza, tendo presente os elementos naturais como subsídios para a sua própria existência. Nessa direção, o documento aborda o sentido da valorização do esforço indígena quanto à manutenção e a preservação do planeta, posto que a natureza é o seu ambiente.

O último termo pesquisado trata das abordagens que trazem a ideia de sociedade e natureza interconectadas. Nesse sentido, algumas expressões remetem ao entendimento dessa relação, contudo foram utilizadas outras palavras, porém na mesma concepção, por isso utilizamos a noção de ideias de interconexão que está posta no Quadro 7 (Anexo 2).

A pesquisa no CBTC apresenta, nas citações direcionadas à compreensão da interconexão entre sociedade e natureza, terminologias diferentes, por exemplo, a expressão “*reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares* (SANTA CATARINA, 2019, p. 406). É uma abordagem que traz o movimento social-sociedade ao se referir ao *modo de viver de pessoas em diferentes lugares*. Entendemos que a sociedade se apresenta pelo agrupamento de pessoas, podendo estar disposta em

múltiplos lugares. Em geral, percebemos a ideia de transmitir que a relação entre sociedade-natureza desencadeia fenômenos que resultam em movimentos ambientais, culturais e econômicos de um espaço.

O CBTC permitiu constatar outras abordagens conceituais para se referir à relação entre sociedade e natureza, como na seguinte citação (SANTA CATARINA, 2019, p. 400): “[...] competência específica: Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas”.

O CBTC, contudo, traz outras abordagens que direcionam a compreensão dessa relação anteriormente mencionada (SANTA CATARINA, 2019, p. 58), como “Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida”, tratando, nesse momento, de coletividade como sociedade. Elementos naturais e sociais estão presentes em todas as relações do ser humano, e, nesse momento da história, é praticamente impossível separá-los e tratá-los isoladamente. O capitalismo massacrou a natureza, muitas vezes argumentamos que os colonizadores, ao chegarem no Brasil, sugaram nossas riquezas, tanto no subsolo quanto na superfície da terra, porém nossa sociedade praticamente não questiona tantos problemas sociais e ambientais que vinculam nos jornais diariamente. É um problema que o dinheiro encobre tanto em âmbito social quanto ambiental, cultural e econômico.

Talvez o espaço escolar ainda seja um dos últimos refúgios da criação crítica sobre a sociedade e as relações que estas mantêm. A geografia, a partir do momento que permite a interdisciplinaridade, pode fazer eclodir reflexões críticas quanto à constituição do espaço geográfico.

### **3.1.2 Mergulhando na geografia pela ATD**

A partir das significações das noções-chave, iniciou-se a primeira etapa de análise dos dados pesquisados, pautados em elementos da Análise Textual Discursiva – ATD –, metodologia que permite estudar as menções que tendem a expor a relação de interconexão entre sociedade e natureza, tratadas no Documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC, publicado em 2019 (SANTA CATARINA, 2019).

A 1ª Etapa da ATD trata da unitarização, sequência analítica que iniciou com a busca e a compreensão com base nas noções-chave apresentadas anteriormente. Essas noções surgem a partir do entendimento da pesquisadora em relação ao objeto pesquisado com a seguinte pergunta: Como as relações entre a sociedade e a natureza, articuladas na produção do espaço geográfico e nas paisagens, estão expressas no documento de currículo base às escolas estaduais catarinenses?

Nesse sentido, iniciamos a etapa da unitarização apresentada em forma de quadro, para permitir a comparação e a interpretação das informações colocadas em cada coluna. Dessa forma, a *Unitarização* ficou assim organizada:

- 1ª coluna: apresenta *a parte do CBTC na qual se localiza e da qual foi retirado o trecho*;
- 2ª coluna: expõe o trecho retirado na íntegra do documento, identificado como *referenciais no CBTC*;
- 3ª coluna: menciona a página em que está o trecho retirado do CBTC (SANTA CATARINA, 2019);
- 4ª coluna: consta a *Descrição detalhada do trecho retirado do CBTC*. Nessa coluna ocorre a discriminação que a autora elabora a partir do texto original extraído do documento;
- 5ª coluna: consta as *Unidades de Significado*, constituídas como apreensão de ideias gerais que nascem das descrições.

A seguir, no Quadro 2, é demonstrada a 1ª etapa da ATD, com o processo de unitarização. O Quadro completo está disponível no Anexo 2.

Quadro 2 – Demonstração da etapa de unitarização

| Parte que se encontra no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) | Referenciais do CBTC   | Pág. | Descrição detalhada do referencial retirado do CBTC   | Unidades de significado  |
|--|--|------|---|--|
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento       | A diversidade também está presente nos elementos da natureza, nas diversas paisagens que <u>caracterizam</u> o uso e a cobertura da terra, os modos de produção e as redes conectadas nessa relação espaço-tempo-sócio-natural que é o ambiente catarinense. | 33   | Há diversidade de elementos da natureza nas paisagens. A diversidade é uma característica que explica e indica a cobertura e os modos de uso da terra. O modo de produção e as redes, coimplicando o espaço, o tempo, o social e o natural, característicos de Santa Catarina, também são efeitos dessas diversidades naturais. | A diversidade de elementos da natureza explica a organização da sociedade e da economia em suas redes, que produzem paisagens. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021-2022) com base em Santa Catarina (2019).

O Quadro 2 possibilitou identificar os caminhos realizados para concluir a etapa da unitarização, que aponta, na primeira coluna, a parte que se encontra no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC); na segunda coluna os referenciais do CBTC; na terceira coluna a página que se localiza o trecho retirado do CBTC; na quarta coluna temos a descrição detalhada do referencial retirado do CBTC, e, por fim, na quinta e última coluna as unidades de significado.

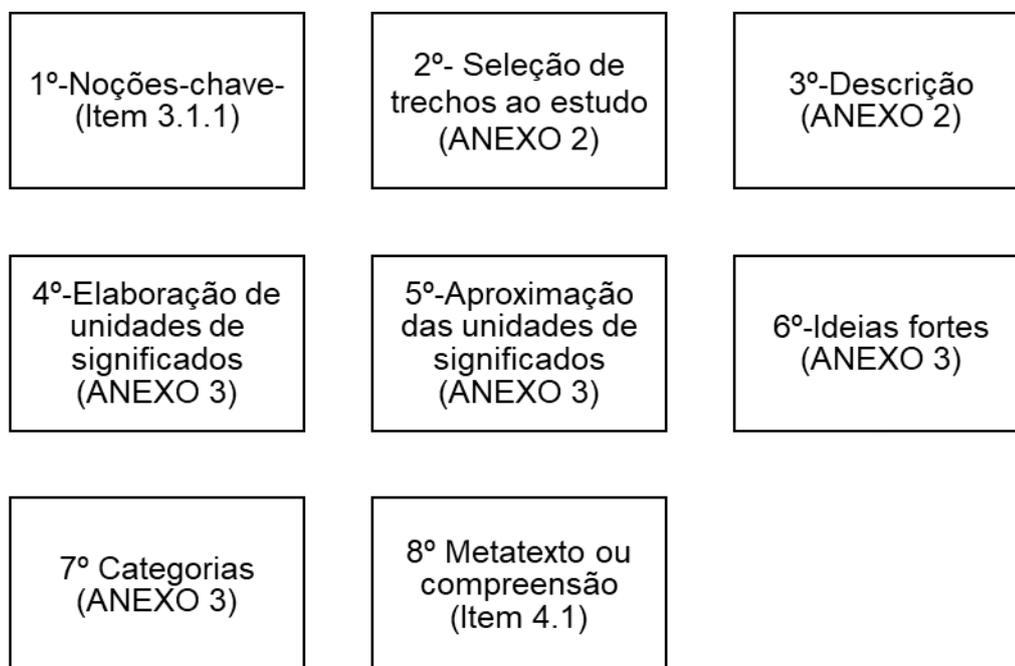
### 3.1.2.1 Unitarizando e categorizando

A 2ª Etapa da ATD, denominada de *unitarização*, é fundamental para a execução da ATD, e ficou assim organizada:

- 1ª coluna: consta as unidades de significado, que são o resultado da unitarização;
- 2ª coluna: foi elaborado um *título* para as unidades de significado reunidas. Esse agrupamento ocorreu a partir da articulação e reunião de todas as unidades de significado que aproximam suas temáticas. Para isso, é utilizado o método indutivo, ou seja, baseia-se na dedução, que é uma particularidade do pesquisador. O título indica, define e nomeia as categorias (Anexo 3).

A Figura 12 tratará de apresentar uma sintetização do processo completo da ATD.

Figura 12 – Sintetizando todo o processo da Análise Textual Discursiva – ATD



Fonte: Elaborada pela autora (2021-2022) com base em Santa Catarina (2019).

A sintetização, por meio desta Figura, permite organizar o processo de unitarização de uma forma clara e objetiva, apontando as etapas percorridas até chegar a ela, vindo a facilitar a compreensão dessa etapa de unitarização da ATD. Primeiramente o processo iniciou-se pelas noções-chave; na segunda etapa houve a seleção dos trechos a serem estudados; na terceira a descrição destes trechos anteriormente selecionados; na quarta etapa ocorreu a elaboração das unidades de significado; a quinta foi reservada para a aproximação das unidades de significados (Anexo 3); a sexta etapa foi destinada à menção das ideias fortes (Anexo 3); na sétima etapa aconteceu a emersão das categorias (Anexo 3); e, por fim, na oitava etapa, foi exposto o metatexto ou compreensão (Item 4.1).

No Quadro 2 apresentou-se uma demonstração do processo de unitarização, transitando a partir das unidades de significado aproximadas às ideias fortes que abrirão as categorias. A Figura 13 demonstra como ocorreu o processo de unitarização a partir das unidades de significado.

Figura 13 – Demonstração do processo de unitarização

| Unidades de significado – Aproximadas  | Ideias fortes que abrirão às categorias                             |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A diversidade de elementos da natureza explica a organização da sociedade e da economia em suas redes que produzem paisagens;</li> <li>• Paisagem entendida como natural e espaço geográfico como social;</li> <li>• Diversidade presente nas paisagens pode transparecer o diferente que se apresenta no espaço, demarcando tempo histórico;</li> <li>• Natureza caracterizada por elementos naturais, como aspectos climáticos, vegetação e relevo;</li> <li>• Diversidade como característica presente no espaço escolar resultante dos sujeitos que ali atuam;</li> <li>• Elementos naturais que constituem uma bacia hidrográfica;</li> <li>• As direções geográficas permitem localizar os componentes físicos e humanos na paisagem;</li> <li>• Argumentar com embasamento geográfico, respeitando a consciência socioambiental e a biodiversidade de forma equânime;</li> <li>• Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade;</li> <li>• O sujeito é modificador do lugar;</li> <li>• Equilíbrio nas relações subjetivas e espaciais;</li> <li>• A identificação paralela entre objetos permite refletir sobre impactos que transformam o espaço geográfico;</li> <li>• Transformação presente nas paisagens antrópicas e naturais;</li> <li>• Ciência da matemática quantifica elementos e fenômenos da natureza e sociedade;</li> <li>• Ciência da matemática estuda noções conceituais que exemplifiquem sociedade e natureza;</li> <li>• Diversidade presente no espaço a partir da interpelação sociedades e natureza.</li> </ul> | <p><u>Espaço como paisagem humana determinada pela natureza</u></p> |

Fonte: Elaborada pela autora (2021-2022) com base em SANTA CATARINA (2019).

As ideias fortes que abrirão para as categorias que emergiram a partir da análise documental estão, em sua totalidade, expostas no Anexo 3, e aqui são trazidas como amostragem, construídas em forma de nuvem de palavras. As palavras em maior evidência dentro da nuvem representam maior quantidade numérica de citações dentre os nomes colocados nas unidades de significação. Isso quer dizer que os títulos dados às categorias tomaram aproximação de entendimento em razão das unidades de significado, e reverberaram no surgimento das categorias, conforme detalhado na Figura 13.

A Figura 14, observada na sequência, apresenta uma exposição de palavras que surgiram da junção de todas as unidades de significados que, ao serem lançadas, a constituíram.



Estas categorias nasceram de todo o complexo de estudos. Nesta parte trazemos comentários individuais acerca de cada uma das categorias, articulando-as com exemplificações extraídas do CBTC e interagindo com autores que integram nossa base teórica. Esta etapa de descrição avança as etapas anteriores da ATD, por permitir a articulação numa espécie de tecelagem, quando os elementos que foram fundamentais no surgimento destas categorias comportam a exposição interpretada e apreensões da autora. Para isso, serão utilizados recortes originais do documento curricular catarinense, diálogo com autores e interpretações autorais.

Assim, a seguir são apresentadas e discutidas as categorias que emergiram, tomando-as como noção conceitual para apresentar as interfaces que constituem o espaço geográfico, pois este pode ser analisado para além da percepção visual, mas no entendimento de pertencimento, de disputa, de poder. Nesse sentido, o espaço geográfico apresenta-se complexo, como se fosse um palco onde acontece a constituição das ações e dos objetos.

Seguindo a nossa apreensão a partir do documento, entendemos que o modo como a relação natureza e sociedade está expressa no espaço geográfico pode ser entendida a partir da leitura da paisagem. Por isso, configuramos todas as categorias por meio do termo paisagem, mas é importante ficar evidenciado que a discussão tem como pano de fundo o estudo de como natureza e sociedade estão apresentadas nas paisagens.

#### **a) Espaço como paisagem humana determinada pela natureza**

Esta é uma categoria que surge a partir da multiplicidade dos elementos naturais, que também são constituintes das paisagens. Para o documento curricular (SANTA CATARINA, 2019, p. 33), “a diversidade também está presente nos elementos da natureza, nas diversas paisagens que caracterizam o uso e a cobertura da terra, os modos de produção e as redes conectadas nessa relação espaço-tempo-sócio-natural, que é o ambiente catarinense”. Isso permite-nos entender que há diversidade no espaço, sendo uma característica que explica e indica a cobertura e os modos de uso da terra, mostrando que o modo de produção e as redes estão interconexas com o espaço, o tempo, o social e o natural, característicos de Santa Catarina, e que são resultado tanto da diversidade natural quanto da social.

A natureza, muitas vezes, é apresentada a partir dos elementos naturais, como os aspectos climáticos, a vegetação e o relevo, conforme estabelecido no CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 414). Esses elementos, contudo, estão condicionados ao comportamento humano e às interações com os outros elementos da natureza, o que torna difícil analisá-los separadamente, pois, ao constituírem o espaço geográfico, já estão em interação com o ser humano. Isso demonstra que a natureza, para o documento curricular, pode ser identificada pela presença de elementos naturais, como os aspectos climáticos, as formações da flora e do relevo, entre outros.

Analisando, por exemplo, o relevo que constitui a delimitação do perímetro urbano, no qual vive a maioria da população catarinense, este já foi completamente modificado pelo ser humano nos municípios do estado, contudo o documento curricular menciona-o como sendo natural. Assim, pode-se afirmar que todos os elementos naturais sofrem constantes e voluntárias transformações sociais, deixando de serem naturais.

Entendemos que a interconexão do natural com o social está posta nessa abordagem. Segundo o CBTC (2019), “paisagens físico-naturais da Europa e da Ásia, componentes históricos geográficos de interação ambiental” (SANTA CATARINA, 2019, p. 428). Esta proposta de conteúdo, encaminhada para a disciplina de geografia na turma do 9º ano-EF, aborda que as paisagens físico-naturais são componentes históricos e geográficos, e isso leva-nos a entender que existe uma interconexão entre o natural e o social por meio dos componentes históricos que só acontecem pelo social.

Outra abordagem, também corroborada pelo CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 414), estabelece que é preciso,

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.

Esta assertiva permite que o sujeito reconheça os elementos que constituem uma bacia hidrográfica bem como sua localização e a forma de vegetação que apresenta; no entanto não faz menção às interferências humanas constantes e, algumas vezes, até agressivas, o que acaba interferindo no cotidiano da maioria das pessoas.

Entendemos que os elementos naturais devam ser citados no documento curricular, mas não de forma isolada, mesmo porque estes são encontrados em consonância com o social, ou seja, eles estão em todas as coisas, bem como o tempo todo interagindo com o humano. Apresentam-se em objetos simples, como também nos mais sofisticados, porém todas as coisas que são produzidas necessitam de elementos naturais para a sua fabricação.

### **b) Espaço como paisagem representativa do passado**

Esta categoria surgiu para apresentar as modificações que estão presentes no espaço geográfico, podendo ser entendidas como o resultado das transformações históricas provocadas pelo ser humano e a natureza ao longo do tempo, e materializadas na paisagem. Para o documento, as multiplicidades que se apresentam nas paisagens podem transparecer o diferente que se apresenta no espaço, demarcando a história das coisas. De acordo com o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 406), na definição de “paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo do tempo”, há a afirmação de que nas paisagens é possível encontrar elementos que foram transformados e são transformantes pelo tempo. Com isso, as paisagens imprimem aquilo que as compõem, como semelhanças e diferenças.

Compreender o espaço geográfico, a partir das percepções da paisagem, instigando a construção de uma identidade do eu como sujeito e, também, prospectar possibilidades de reflexão sobre as transformações desse sujeito no espaço geográfico, aqui-agora, talvez seja a intenção do documento. De acordo com o conteúdo de geografia proposto, nessa menção: “transformação da paisagem no decorrer do tempo histórico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 408), transparece que o espaço é o presente e é total, enquanto a paisagem é passado e parcial; é estática, porém, já foi movimento.

As paisagens revelam as alterações sofridas de acordo com as características da sociedade ali presente. Nesse sentido, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 414) apresenta, como habilidades da geografia para o 6º Ano, “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”. Essa expressão demonstra como cada sociedade provoca alterações no espaço de forma diferente uma da outra, e não

apenas a partir do entendimento de áreas rurais e/ou áreas urbanas, mas áreas urbanas que também são diferentes entre si, relativizadas por várias outras questões, como economia, cultura do povo, relação com a natureza, o que interfere na constituição das sociedades e no seu modo de se relacionar com o espaço.

Dessa forma, entendemos que as áreas rurais também são distintas entre si, apresentando cada uma a sua singularidade, mesmo porque há interferências naturais que também vão determinar o comportamento do humano. Conforme Suertegaray (2000 *apud* MENDONÇA, 2021, p. 116), “uma natureza possuída pelo ser humano transfigura-se, adquire uma outra dimensão”, não sendo mais apenas natural, pois foi transformada no decorrer dos tempos.

Essa abordagem, que apresenta a paisagem como aporte para compreender o tempo histórico, está posta de forma densa no documento curricular, instigando reflexões que permitem construir uma progressão temporal, intencionando a verificação das transformações no espaço. Entendemos que o espaço geográfico é palco das modificações que aconteceram e estão acontecendo no tempo e no espaço, de acordo com o desenvolvimento organizacional de cada sociedade. Conforme esta afirmação, os processos históricos permitem entender que:

Historicamente, os povos indígenas foram negligenciados como produtores de conhecimentos. É relativamente recente a descoberta de que as tecnologias indígenas são responsáveis por preservar o meio ambiente e, assim, garantir o futuro do planeta (SANTA CATARINA, 2019, p. 92).

A diversidade cultural é uma característica de cada povo ou sociedade, pois é uma forma de linguagem desenvolvida de acordo com seus conhecimentos, valores, experiências e relações. Negligenciar esses conhecimentos talvez seja uma forma de sufocar, apagar e extinguir essas comunidades, desperdiçando aprendizagens que podem melhorar ou até fomentar as relações entre os humanos. Esta abordagem faz referência às transformações dadas em escala local, ou seja, no lugar e no contexto mais amplo, como o espaço, demonstrando as mudanças no espaço em escala espacial e temporal diferentes.

## **b.1) Diversidades**

O documento evidencia, em vários momentos, que a diversidade está presente na natureza e na sociedade, referenciando questões que apontam para a multiplicidade de objetos, ações, reações, fenômenos e processos. Nesse sentido, emergiu a subcategoria *Diversidades*, que discute toda e qualquer forma de diversidade apresentada pelo CBTC.

Conforme o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 147), “as transformações da paisagem na ocupação e na construção do espaço geográfico” são modificações que aparecem na paisagem em decorrência da ocupação e da construção espacial ao longo do tempo. Isso resulta em uma paisagem diversificada a partir destas alterações, que ocorrem de forma artificial e/ou natural, desde a interação entre elementos naturais e sociais; no entanto, de acordo com as sociedades presentes neste espaço, as transformações ocorrem ali, nas relações e interações, nos objetos e ações e na forma de organização espacial.

A expressão diversidade, contudo, algumas vezes está apresentada de forma oculta, condicionada à noção de heterogeneidade, singular ou múltipla, diferente e dinâmica, que se apresenta no espaço geográfico. Isso acaba demarcando o tempo histórico e desenhando as constantes interferências da interconexão do social e do natural. De acordo com a forma pela qual a expressão é apresentada no documento curricular, como sendo “paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo do tempo” (p. 406), entendemos que as paisagens permitem que ocorram essas semelhanças, diferenças, diversas escalas, hierarquias e a permanência de elementos presentes no espaço ao decurso do tempo.

A diversidade, no entanto, é característica também do espaço escolar, bem como de qualquer outro espaço, por representar o social, que é resultante dos sujeitos que ali atuam. O documento busca mencionar as características humanas que se conectam entre as ações de manejo, transformação e modificação do espaço geográfico, conforme esta afirmação:

A diversidade é representada pelos grupos sociais, de identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e na reprodução de suas existências socioambientais (SANTA CATARINA, 2019, p. 30).

A diversidade pode ser entendida como uma característica que marca o espaço geográfico em praticamente todas as ações e objetos que se encontram expostos, sendo, talvez, uma forma de reconhecimento e pertencimento desse sujeito e resultado da interação entre o social e o natural. Daí a multiplicidade de paisagens e espaços.

Com isso, a diversidade também é notável nos grupos sociais, podendo ser percebida a partir de singularidades e subjetividades próprias, pois estes são sujeitos históricos marcados pelo que e como produzem e reproduzem para sobreviver. Nesse sentido, como a escola é a interconexão com e entre as sociedades, também apresenta e resulta em diferentes sujeitos, pois é neste espaço que acontecem as reflexões e as transformações sociais e coletivas, de modo a poder construir um elo entre as comunidades e promover atitudes, valores e mudanças socioambientais na perspectiva de que cada ser humano se conheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido (SANTA CATARINA, 2019, p. 40). Isso, a partir das reflexões, indagações e questionamentos, poderá resultar em mudanças comportamentais e atitudinais dos sujeitos.

Conforme o documento catarinense, esta assertiva “Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios, etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 411), apresenta-se dicotomizada. No CBTC esta menção é tratada como habilidades para o 4º Ano, e isso nos chama atenção, pois fica a dúvida de como se dará a análise de identificar as características isoladas, posto que no espaço está heterogeneizada. É uma tarefa de compreensão difícil de ser provocada pelo sujeito, em decorrência de este ser imaturo de idade escolar e biológica.

Outra questão importante é o desafio de provocar no aluno, durante o período escolar, após este sujeito já ter sido apresentado à dicotomização, o despertar para a compreensão de que o espaço é diversificado e homogeneizado quando tratamos da relação entre sociedade e natureza. Nesse sentido, reafirmamos que a ciência geográfica deve ser estudada e analisada de forma holística. Com isso, a ideia é provocar que o aluno reconheça os elementos integradores das paisagens desde o seu espaço familiar, iniciando uma escala de compreensão, para ter a clareza de que os elementos naturais sofrem com as interferências humanas, tanto na

degradação quanto na preservação, e que saiba que o ato de preservar ou proteger um espaço identificado como natural é algo humanizado, pois este sofre a influência humana, justificando os motivos e consequências que levam à preservação e à manutenção.

A abordagem dada à diversidade que se encontra no espaço geográfico considera a questão relacionada à preservação e à conservação ambiental, estando apresentada essa no documento de forma densa. O CBTC induz aliar comportamentos e atitudes do humano como forma de complementar ou fomentar a aprendizagem escolar, bem como regradar atitudes e comportamentos desse na sociedade em que está inserido. Atrelado às ações e reações do sujeito perante desencadeamentos de situações do cotidiano que se apresentam no contexto ambiental, o documento sugere ser uma maneira de responsabilizar o sujeito quanto às questões de preservação e manejo ambiental.

Algumas abordagens encontradas no documento catarinense instigam o reconhecimento pessoal e a contribuição nas relações interpessoais, bem como na relação com a natureza. Com isso, estimulam mudanças no comportamento e na atitude do sujeito, passando a impressão de haver maiores possibilidades de a sociedade alcançar um espaço igualitário, democrático, acessível a todos e ambientalmente correto.

Esta subcategoria que emergiu está condicionada às noções atitudinal e comportamental, entendidas de forma individual ou agrupadas. A abordagem, em relação à noção atitudinal, é entendida pela autora como uma implicação à ação do sujeito, ao ato de executar. Já a noção comportamental está ligada ao refletir, podendo ser uma característica de comportamento, quando o sujeito pode praticar ou não a ação. O comportamento pode desencadear atitude. Nesse sentido, tratamos como dois termos diferentes, mas que se inter-relacionam. Sendo assim,

Destaca-se que, em todos os documentos legais e propositivos, a escola é vista como espaço que habita os diferentes sujeitos, também é o local onde acontecem as reflexões, as transformações sociais e coletivas, de modo a fazer um elo entre as comunidades, promover atitudes, valores e mudanças socioambientais, na perspectiva de que cada ser humano se reconheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido (SANTA CATARINA, 2019, p. 40).

Isso tem a ver com lugar de vivência (que seria outra categoria).

A diversidade presente na escola está relacionada com os sujeitos que a constituem por meio de suas reflexões, indagações e transformações sociais, que culminarão em mudanças comportamentais e atitudinais. É possível perceber que nas noções atitudinal e comportamental está a intenção de promover atitudes, valores e mudanças socioambientais, pois as transformações no espaço geográfico acontecem a partir da atitude humana; no entanto, provocar mudanças comportamentais é um exercício a longo prazo, porém com grande impacto social quando extrapolam o limite individual a que cada sujeito tem direito dentro da sociedade.

### **c) Espaço como paisagem representativa ao lugar das vivências**

A paisagem é tratada no documento catarinense de forma a ser compreendida como uma imagem paisagística, idealizada para que o sujeito pudesse se deslumbrar ou apreciá-la no sentido análogo a cartão postal ou uma imagem retratada. Esse entendimento denota a paisagem constitutiva de suas vivências, excluindo ou ignorando todo o contexto que configura a paisagem como categoria geográfica, mencionado no primeiro capítulo desta dissertação. As abordagens analisadas mostram que a paisagem representa uma figura estática e fechada, podendo provocar a sensação de uma figura solta no espaço, ou seja, está mas não pertence ao espaço geográfico. Com essa argumentação, surge a categoria que visa a discutir e apresentar menções em que a paisagem é apresentada como constitutiva das vivências do sujeito.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 411) apresenta como conteúdo para o 4º Ano, na disciplina de geografia, a “Observação das paisagens naturais e culturais do município no contexto regional”. Esta abordagem está vinculada à ideia de identificar as características das paisagens naturais e culturais a fim de que o sujeito saiba reconhecer a degradação e a preservação da natureza, que é o objeto de conhecimento apresentado pelo currículo catarinense. Para isso, sugere-se a comparação entre o natural e o social como sendo uma imagem paisagística e dicotômica. Entendemos, sim, que deva haver a observação e a comparação, no entanto somente isso não é suficiente, pois o sujeito precisa entender que existe a interconexão entre o social e o natural formando uma nova unidade, e que esta depende do equilíbrio entre o natural e o social. Ocorre que esse entrecruzamento

homogeneizou os elementos, e a observação já não será mais a de uma paisagem natural ou social, mas, sim, de uma paisagem com elementos heterogêneos, complexos e dinâmicos. O trecho citado no início deste parágrafo apresenta fortes indícios de dicotomização entre o social e o natural.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 408) traz que os “elementos sociais, culturais, naturais e históricos da paisagem local” são apresentados isolados, dicotomizados, como se cada um estivesse posto na paisagem de forma isolada, permitindo uma contemplação individual. Isso é preocupante, pois consta como conteúdo para as turmas do 3º Ano – Anos Iniciais –, período no qual os alunos estão começando a formar a base cognitiva e a assimilação dos conceitos. Com isso, o documento tem como objeto do conhecimento a compreensão das paisagens naturais e antrópicas em transformação, organizada na mesma tabela.

A dicotomização inicia com a definição do objeto de conhecimento, e prossegue na habilidade, que está assim definida: “Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de convivência, comparando-os a outros lugares” (SANTA CATARINA, 2019, p. 408). Conforme apresentado, a dicotomização está explícita no documento curricular de forma direta, pois expõe o social e o natural isolados, podendo levar a equívocos de interpretação conceitual, tanto da geografia quanto de outras ciências.

As múltiplas relações que os seres humanos articulam entre si e com a natureza são mantenedoras da diversidade apresentada no espaço geográfico. Essa inter-relação desencadeia mudanças e comparações quanto ao lugar e ao espaço, que podem ser íntimos do sujeito ou não, como forma de aproximar os elementos oriundos de contextos, que podem ser diferentes, por meio de nexos comparativos.

Nesse sentido, o sujeito como modificador do lugar é algo afirmado em todo o estudo desta dissertação. Isso envolve a criticidade presente nas análises subjetivas, tornando-as aliadas na medida em que o sujeito identifique elementos do lugar em que vive. Para o CBTC, importam “[...] as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 36), com a tendência a buscar o equilíbrio entre noções da natureza, do ambiente e de qualidade de vida, como estando conectadas aos processos físico-naturais e humanos, ou seja, nas relações subjetivas e espaciais.

Atrelado à concepção de que o comportamento e a atitude individual do sujeito implicam o futuro das próximas gerações, pois são as escolhas de hoje que refletirão o futuro de amanhã, o documento manifesta-se dessa forma: “assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade, a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação” (SANTA CATARINA, 2019, p. 401). Com isso, aprender a conviver com a diversidade permite aos sujeitos enxergar além de sua subjetividade, sabendo que, para que esse convívio tenha êxito, é fundamental o respeito a todas as formas de diversidades encontradas no espaço geográfico.

Noções atitudinais e comportamentais do humano podem direcionar o seu modo de relacionar-se com a natureza, deixando de ser apenas para suprir as necessidades fisiológicas, posto que

[...] os distintos modos de produção e consumo, seus impactos socioambientais e os instigantes caminhos a serem construídos pela ciência e pelos conhecimentos humanos, de uma forma cooperativa e transformadora, são provocações a serem colocadas por este tema integrador (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 11 *apud* SANTA CATARINA, 2019, p. 38).

O comportamento do ser humano em relação à natureza visa a produzir e reproduzir alimentos, que movimentam um consumismo global desenfreado, porém é o conhecimento quanto às consequências sociais, ambientais, culturais e econômicas que permitirá o desenvolvimento de medidas transformadoras nessa relação entre o natural e o social, buscando um equilíbrio. Consequências socioambientais, no entanto, estão presentes em todas as sociedades, sejam elas urbanizadas ou vivendo de forma mais isolada ou longínquas.

O documento mostra, contudo, que “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida” (SANTA CATARINA, 2019, p. 58), é também uma maneira de equilibrar as relações entre a sociedade e a natureza, uma vez que o sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade, pois suas decisões impactam a todos.

A questão é que decisões mal planejadas e descuidadas em relação à natureza podem desencadear imensuráveis problemas que vão afetar toda a humanidade. Dessa forma, o documento catarinense elencou vários problemas ambientais como forma de expor os desequilíbrios existentes entre o ser humano e o uso dos elementos naturais, conforme segue:

[...] a situação dos oceanos; o aquecimento global; a fome assombrando um bilhão de humanos; a falta de água potável e de saneamento básico para imensas parcelas da humanidade; o desflorestamento e a desertificação; a erosão dos solos; a perda de biodiversidade e a erosão genética; os agrotóxicos e os transgênicos ampliando a insegurança alimentar; as diferentes formas de poluição; a diminuição da fertilidade do macho de nossa espécie e os distintos tipos de cânceres relacionados ao modo de vida contemporâneo; o stress, o trânsito e todas as formas de violência urbana; as guerras e os gastos com armamentos; a falta de acesso a programas de saúde, educação, moradia e aposentadoria, comprometendo a igualdade de oportunidades para todos; as discriminações de todos os tipos; as perdas linguísticas e culturais, dentre tantos outros problemas socioambientais que exigem de cada um de nós uma postura mais humilde e meditativa sobre os caminhos a seguir para termos uma humanidade e cada ser humano atingindo o seu pleno brilho (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 4, *apud* SANTA CATARINA, 2019, p. 38, 65).

O excerto supracitado infere que são inúmeros os problemas socioambientais que assolam o cotidiano da humanidade global e que modificam a vida de milhares de espécies animais e vegetais constantemente, exigindo posturas comportamentais e atitudinais que promovam mudanças dos humanos sobre suas próprias relações e necessidades.

Outra referência discutida no documento é sobre a comparação entre os meios de transporte, avaliando a funcionalidade e possibilidades de riscos aos humanos e à natureza. Conforme o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 406), “comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável”. Essa abordagem está posta como habilidade da disciplina de geografia para o 2º Ano, buscando provocar a identificação paralela entre os meios de transporte, que desencadeiam formas de avaliar sua funcionalidade e possibilidades em promover riscos aos humanos e à natureza, podendo tornar-se uma forma para o sujeito analisar os impactos que estes provocam no espaço geográfico.

O documento curricular catarinense, no entanto, afirma que “[...], temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente, espaço, lugar” (SANTA CATARINA, 2019, p. 39), no entendimento de que o humano é o único ser racional e, por isso, a partir da sua relação com outros humanos, pode fazer com que sua relação com a natureza tenha menos ou nenhum impacto ambiental, assim como também entendemos que a natureza pode existir sem o humano.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 33) abrange, também, a afirmação de que em cada objeto de conhecimento pode ocorrer a apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências para agir na realidade local de forma transformadora, com a compreensão crítica das questões ambientais decorrentes das ações humanas vividas não apenas no seu tempo histórico. Com isso, há o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao seu ambiente, e a vontade de participar ativamente da sua proteção e do seu melhoramento, para que se fortaleça o desejo individual de intervir na resolução dos problemas ambientais, fomentando a cooperação local, nacional e internacional.

A apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências, sob um olhar crítico, são pressupostos para o sujeito transformar seu lugar. A criticidade permite ao sujeito analisar sua relação e interação com a natureza. Com isso, entendemos que a apropriação do entendimento de lugar permite ao sujeito intervir nas questões ambientais nas escalas local e global.

A paisagem, como concernente de lugar e espaço, ao ser desenvolvida como habilidade, conforme o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) sugere “identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência” (p. 407), e pode desenvolver no aluno competências de identificação, reconhecimento e pertencimento. Isso poderá despertar no aluno percepções nunca vivenciadas, pois a paisagem não é somente o que os olhos enxergam, mas, também, entendimentos instigados pelos outros sentidos humanos. Nesse sentido, o ensino de geografia, quando aplicado sob outros argumentos à criticidade, tem o poder de provocar o aluno a construir novas percepções a partir da identificação dos elementos que compõem a paisagem dos seus lugares de vivência.

#### **d) Espaço como paisagem ao ensino de geografia**

Essa categoria surgiu com a pretensão de constatar os pressupostos que articulam e colaboram para que a ciência geográfica se materialize no ensino de geografia, permitindo ao sujeito estudar e compreender a constituição da produção do espaço geográfico. Pressuposto<sup>24</sup> pode ser entendido como “aquilo que se

---

<sup>24</sup> PRESSUPOSTO. In: **Dicio**. Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pressuposto/>. Acesso em: 4 ago. 2022.

pressupõe, ou seja, uma ideia, plano ou projeto que se tem para a execução de algo”, pressupondo a noção anterior da concretização; no caso, a intenção e as pontes que se pode construir para alcançar um objetivo, uma meta, uma proposta.

Nos pressupostos de ensino está implicada a meta que o ensino se propõe a almejar no contexto social, cultural, ambiental e econômico. Para isso, utiliza-se mecanismos, ferramentas ou condições flexíveis e adaptáveis que podem ser auxiliares nesse percurso, bem como tornam-se ou deveriam tornar-se resilientes caso ocorram modificações ou alterações. São ajustes necessários que podem e devem acontecer mediante a realidade de cada disciplina-professor, unidade escolar ou região geográfica; enfim, são inúmeros os pressupostos que interferem no processo de ensino.

Os pressupostos de ensino podem estar implicados a indicadores, mencionados de forma direta ou indireta dentro do documento de currículo, instigando sua reflexão e interpretação, pois, ao serem identificados como norteadores do ensino e aprendizagem, podem se apresentar de maneira implícita no documento.

Nesse sentido, o documento curricular catarinense, na *Área 7* da disciplina de *geografia*, menciona:

Como componente do currículo do Território Catarinense, a geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza (SANTA CATARINA, 2019, p. 399).

É uma menção direcionada à compreensão de que a geografia, como componente curricular, foi planejada tomando como sustentação do conhecimento científico os conceitos teórico-metodológicos da ciência geográfica, os quais reverberam no currículo escolar como categorias geográficas de lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes e sociedade e natureza. Essas categorias são apresentadas no documento catarinense nos conteúdos, objetos do conhecimento e habilidades, permitindo ao currículo direcionar a práxis pedagógica. É uma abordagem conceitual dos elementos integradores do espaço geográfico subjetivo que permite notoriedade e heterogeneidade curricular.

De acordo com Goodson (2018, p. 39), o currículo serve para legitimar o processo de escolarização no sentido de que este documento promulga e justifica certas intenções básicas pertencentes às unidades de ensino, tornando-se um roteiro

oficial para a institucionalização do percurso escolar. Com isso, o autor ainda menciona (p. 10) que “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. Aqui cabe uma análise atenta quanto ao documento curricular a ser seguido nas unidades escolares, pois estas, a partir da adesão curricular, construiriam identidades e subjetividades sociais.

Outra questão abordada no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) diz respeito aos pressupostos de ensino, que estão relacionados aos interesses ambientais e sociais. É possível identificar que estes pressupostos direcionam a responsabilidade da manutenção e do zelo da natureza para o cidadão, compreendendo que a responsabilidade da relação com menor interferência é da forma como o ser humano vai se relacionar, conforme esta afirmativa: “Não zelar pelo ambiente de convívio” (SANTA CATARINA, 2019, p. 39). O documento catarinense não trata de compromissos organizacionais da sociedade e da política como interventores da manutenção ambiental, mas, sim, reforça todo o tempo que o sujeito é o agressor e o responsável pelos danos causados à natureza em âmbito local e global.

Considerando, ainda, outras questões que podem estar atreladas aos pressupostos de ensino, o documento apresenta como competência específica da geografia a importância de construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade. (SANTA CATARINA, 2019, p. 400). Com isso, ao propor a construção de argumentos, entende-se que estes podem ser ideias, razões e pretextos que relacionam o sujeito ao espaço geográfico, com base em premissas lógicas que contribuam para essa questão ou em qualquer outra.

O documento catarinense, na seção *Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento* (SANTA CATARINA, 2019, p. 35), esclarece que

Na BNCC, o componente curricular geografia visa desenvolver o pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza.

Isso leva-nos a compreender como os pressupostos de ensino, que seriam os planos, projetos e justificativas, apresentados de forma densa no documento curricular catarinense, envolvem múltiplas propostas para concretizar, instigar ou provocar reflexões e interpretações quanto às abordagens curriculares.

Entendemos que o documento curricular catarinense, ao orientar, sugere algumas abordagens que induzem o fazer pedagógico, mencionando caminhos pedagógicos e didáticos que servirão para alcançar os objetivos propostos do ensino, que é uma educação de qualidade. Existem vários métodos, e o documento sinaliza direções que podem ser seguidas, induzindo o fazer pedagógico de qualidade, focando desde as relações subjetivas do sujeito como resultado do saber com o saber-fazer vivido.

Existem, no entanto, dificuldades explícitas no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) relacionadas com a articulação de disciplinas e metodologias, especialmente, mas não exclusivamente, para assegurar o dinamismo que está presente dentro da etnia afrodescendente e dos indígenas, bem como da sociedade de modo geral.

Diante desse cenário, o desafio está em implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e de estratégias que visem assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar (p. 31).

Nesse viés, é desafiante estabelecer práticas e métodos pedagógicos que articulem as disciplinas com as metodologias e estratégias e que assegurem a dignidade étnico-racial aos afrodescendentes e aos indígenas no espaço escolar, bem como para outros grupos desassistidos ou fragilizados.

Esta abordagem, que tem a paisagem como elo ao ensino de geografia, encontra-se densa no documento curricular, tendo as noções conceituais como atributo para se aliar ao conhecimento científico e estruturar-se pedagogicamente como base de sustentação teórica, indo ao encontro do conhecimento que o aluno traz consigo, por exemplo: “conceitos de lugar, paisagem, espaço geográfico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 414). A noção conceitual, juntamente com o entendimento do significado das palavras, pode contribuir no ensino de geografia, assim como em outras disciplinas, pois permite ao sujeito entender o que está estudando, ouvindo, lendo.

Com a articulação desses conceitos, são instrumentalizadas as unidades temáticas, definidas pela BNCC, para a geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida (SANTA CATARINA, 2019, p. 399). Essas abordagens contribuem com o sujeito para a realização da leitura de mundo.

Essa abordagem, encontrada no documento, pode ser entendida de forma conceitual como dicotômica entre saúde/ambiente e consumo/logística reversa (SANTA CATARINA, 2019, p. 39), permitindo o entendimento individual dos conceitos a partir da compreensão do significado das palavras.

A interdisciplinaridade permite ao sujeito assimilar os temas tratados no espaço escolar, pois a associação entre as disciplinas constrói uma compreensão amadurecida e completa sobre determinado assunto, nesse caso os valores socioambientais. Isso permite ao sujeito ampliar sua visão temática para interagir com outros conhecimentos dos saberes e para o exercício de uma educação com responsabilidade individual perante a relação de preservação do meio ambiente. Conforme o CBTC,

Esse alerta serviu para o reconhecimento do papel da educação ambiental na formação e na mobilização dos sujeitos, no resgate de valores e na ação social comprometidos com toda a forma de vida; é, por conseguinte, uma educação para a sustentabilidade socioambiental (SANTA CATARINA, 2019, p. 32).

A educação ambiental, que visa a formar e mobilizar os sujeitos, ancorados nos valores e, por conseguinte, no ato de fazer e executar, comprometendo-se com uma educação sustentável e socioambiental, coloca o sujeito como mobilizador dessa sustentabilidade, interagindo entre as áreas do conhecimento.

Uma educação que objetiva o comprometimento do sujeito com a sustentabilidade e a responsabilidade ambiental, tem na interdisciplinaridade a educação como construtora de valores socioambientais que se propagam por meio dos sujeitos ali presentes, que vivem em sociedades distintas. Ela menciona e trata o indivíduo como responsável pela manutenção e sustentação ambiental, eximindo órgãos governamentais de suas responsabilidades, transferindo-as ao sujeito.

Essa categoria nasceu a partir do entendimento que aborda os conhecimentos e noções que o aluno apreende bem como o que traz consigo para o espaço escolar, pois este, como sujeito inserido na sociedade, possui concepções em decorrência de suas apreensões próprias. Nesse sentido, a relação equilibrada entre o aluno e a comunidade escolar permite qualidade nas relações do processo de ensino, de acordo com o afirmado no CBTC:

Os professores deverão estimular seus alunos e a comunidade escolar a um equilíbrio físico, mental e espiritual; trabalhar a disciplina e a motivação de forma harmônica e contínua. Busca-se esse equilíbrio por meio da educação do corpo e da mente para um ser humano saudável, assim como para um ambiente melhor (SANTA CATARINA, 2019, p. 35).

Diversas formas podem contemplar a perspectiva almejada pelo aluno no ambiente escolar, no entanto é importante entender que este sujeito vem carregado com conhecimentos que devem ser somados ao ambiente escolar, a fim de que seja encontrado um equilíbrio entre essa tríplice que é o aluno, a comunidade escolar e o espaço escolar. A intenção é aprimorar e complementar os entendimentos que o aluno possui e que foram construídos após as relações entre ele e o espaço escolar, e que acabam se solidificando com a liberdade de escolha, indo ao encontro da seguinte afirmação:

Amparada nessa perspectiva, a diversidade é reconhecida pelo seu caráter formativo na educação escolar catarinense, efetivamente pelas dimensões pedagógicas que privilegiam: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública catarinense; e a igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola (SANTA CATARINA, 2014) para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades humanas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 31).

O ensino catarinense mostra-se numa perspectiva marcada pela diversidade, muito em razão de sua dimensão pedagógica, presente em várias abordagens dentro do processo de ensino e aprendizagem, sendo um ensino modelado na democracia e na liberdade de escolha subjetiva, no qual a diversidade é apresentada como perspectiva de ensino, discutindo a liberdade de escolha subjetiva.

Dessa forma, o CBTC menciona que

A Arte tem seus saberes, objetivos e metodologias próprias e pode ser um instrumento mobilizador para desenvolver a Educação Ambiental nas instituições educacionais. Pensar Arte e a EA, na vida dos sujeitos, é possibilitar conhecer os diversos tipos de linguagens e trazer, para a discussão, as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas culturas, de forma a desenvolver a sensibilidade e a visão (leitura) de mundo para a construção de valores socioambientais (SANTA CATARINA, 2019, p. 34).

A Arte é uma ciência autônoma, e está aliada à educação ambiental para formar sujeitos conscientes sobre sua relação com a natureza, permitindo o desenvolvimento de uma educação estruturada em valores socioambientais. Essas

abordagens interdisciplinares fazem parte de um conjunto de ações que a escola deve proporcionar ao sujeito, a fim de prospectar comportamentos suscetíveis para manter uma relação equilibrada entre a natureza e a sociedade.

Em outro trecho, o Documento cita que: “A Educação Ambiental Formal (EAF), como especificidade no currículo da Educação Básica, é focada nos sujeitos da comunidade escolar e na sua relação com o ambiente local e seu entorno, a qual reverbera nas demais dimensões escalares” (SANTA CATARINA, 2019, p. 32). Essa afirmação tem relação quando Cavalcanti (2013) afirma que a escola é a sociedade, pois todas as aprendizagens que ocorrem pela comunidade escolar estão condicionadas aos demais sujeitos.

O documento curricular, no item *1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades*, traz que “desde quando a educação ambiental se tornou pauta nas diversas dimensões educacionais, avanços foram percebidos para atingir o que realmente se entende como educar para um ambiente saudável” (SANTA CATARINA, 2019, p. 39). Isso demonstra que a educação ambiental desenvolveu entendimentos nos sujeitos quanto à importância de manter uma relação saudável com a natureza, a fim de equacionar a vida animal e vegetal no planeta, servindo como atributo para equilibrar as relações destes com a natureza.

Nesse sentido, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) apresenta a educação ambiental como orientadora do comportamento do sujeito, no pressuposto de promover qualidade de vida e sustentabilidade:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 398).

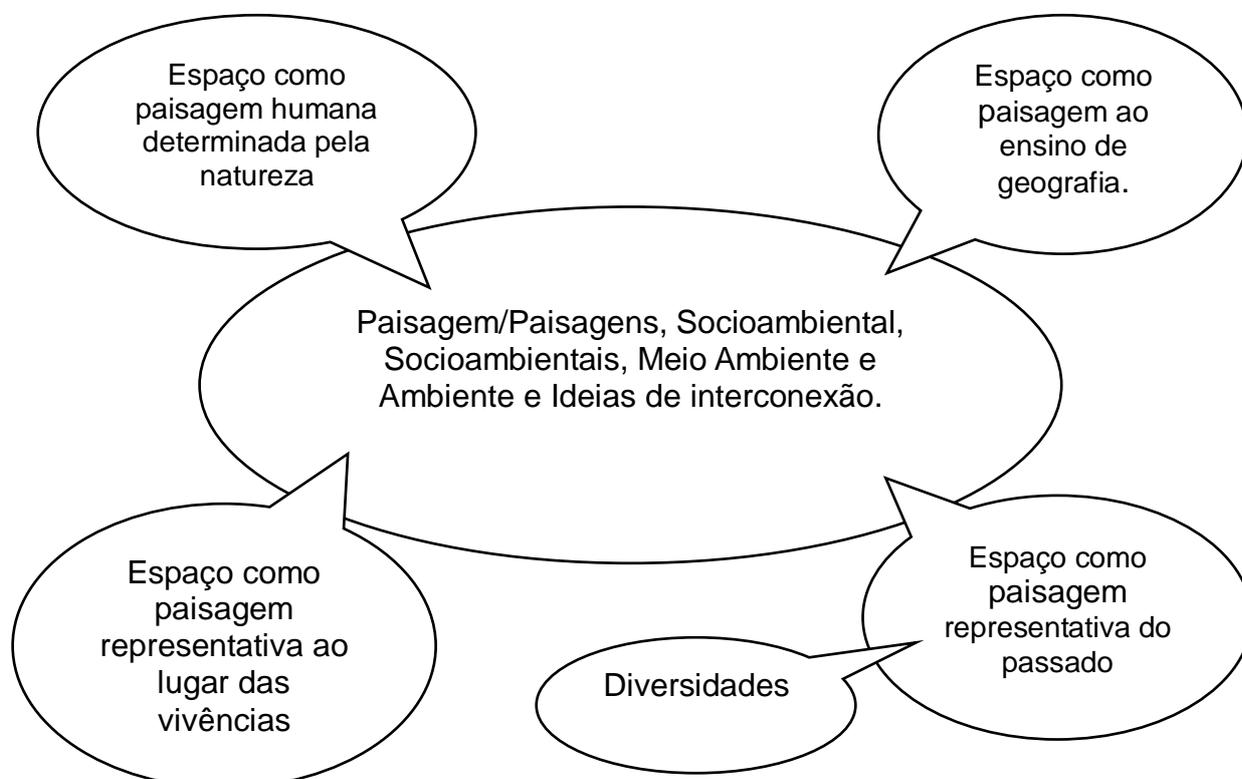
A construção de argumentos sólidos, consistentes e efetivos pode contribuir na elaboração de uma consciência justa, democrática e direcionada aos interesses socioambientais, importante para a qualidade de vida existente nas múltiplas escalas espaciais. O documento, no entanto, mostra que

Os professores deverão estimular seus alunos e a comunidade escolar a um equilíbrio físico, mental e espiritual; trabalhar a disciplina e a motivação de forma harmônica e contínua. Busca-se esse equilíbrio por meio da educação do corpo e da mente para um ser humano saudável, assim como para um ambiente melhor (p. 35).

Os professores devem mediar a relação entre os alunos e a comunidade escolar, bem como buscar o equilíbrio da mente, do corpo e do espírito, como forma de dispor de qualidade para o próprio sujeito e para o ambiente em que está inserido. Igualmente, devem criar possibilidade de reflexão quanto às diversidades presentes no espaço geográfico, que permitem ao sujeito rever suas noções comportamentais.

A Figura 15 sintetiza, a partir das noções-chave, as categorias que emergiram, contribuindo na sua compreensão.

Figura 15 – Apreensão das noções-chave às categorias que emergiram



Fonte: Elaborada pela autora com base nas apreensões extraídas do CBTC.

Estas foram as categorias que surgiram a partir da análise do CBTC (SANTA CATARINA, 2019). Nesse sentido, na sequência apresentamos uma elaboração textual que é o resultado dos achados na e da pesquisa, bem como as considerações quanto à relação de interconexão entre a sociedade e a natureza, defendidas veementemente durante todo o desenvolvimento desta dissertação, apontando, também, a dicotomização entre sociedade e natureza.

Nessa direção, apresentamos a quarta etapa da ATD, que é a *argumentação* centralizadora das afirmações teóricas emergentes, que surgiram do processo de análise. Esta é uma etapa que denota argumentações propositivas, abordadas de forma descritiva, argumentativa e autoral, que pode ser entendida como a materialização de leituras teóricas dos fatos empíricos, de forma profunda e complexa, entrecruzando a abordagem documental com o referencial teórico, a fim de embasar teórica e cientificamente os dados coletados.

No capítulo 4 iremos apresentar as densidades e rarefações discursivas que os achados da pesquisa, sustentados pela ATD, nos permitiram encontrar, considerando que esse tipo de método permite ao autor expor suas percepções, deixando o texto autoral e, de certa forma, múltiplo, pois ele terá o desafio de abarcar todas as percepções citadas durante a produção desta dissertação, bem como contemplar e expor os achados da análise realizada no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

## CAPÍTULO 4

### ELEMENTOS PARA UMA ABORDAGEM INDISSOCIÁVEL SOCIEDADE- NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Chegamos ao quarto e último capítulo, no qual se apresentará as perspectivas do ensino de geografia implicadas na produção do espaço geográfico, conforme expresso no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Esta é uma pesquisa relevante para quem planeja a elaboração dos currículos escolares, principalmente para professores da Educação Básica, que são os sujeitos que colocam o currículo em ação. Este estudo também pode servir de referência a outras análises de documentos curriculares estaduais, em qualquer unidade federativa do país. Nesse sentido, temos a pretensão de responder: Quais são as possibilidades e os desafios do ensino de geografia, implicando sociedade e natureza na produção do espaço geográfico?

Neste capítulo nos apropriaremos da metáfora “colocar sobre a mesa”, utilizada por Andreis e Callai (2019) no artigo científico *Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas*, pois temos a pretensão de expor, de forma direta, as impressões e percepções apreendidas durante a análise documental, as quais servirão para a elaboração do metatexto, ou 4ª etapa da ATD, quando traçamos e articulamos as considerações que surgiram com as novas categorias. É uma elaboração que permite ao pesquisador se assumir como autor, resultante de um movimento marcado pelas interpretações e compreensões do objeto pesquisado, a fim de trazer novos olhares para os documentos de currículo, concomitante ao ensino de geografia.

Nesta etapa, porém, ainda pode ocorrer a desconstrução e a reconstrução conceitual e de escrita, sendo, talvez, um dos momentos mais profundos e tensos da pesquisa.

Ao lançarmos algo sobre a mesa, temos a sensação de descortinar, porque muitas das coisas ficam expostas e visíveis, podendo até provocar um fácil julgamento por quem as enxerga ou observa. Estando exposto, no entanto, fica difícil esconder, camuflar e negligenciar, e é neste viés que este capítulo apresenta nossas percepções como pesquisadores, com o intuito de entender e assumir como a interconexão natureza e sociedade, como produtoras do espaço geográfico, se apresentam no documento curricular catarinense.

#### 4.1 DENSIDADES E RAREFAÇÕES DISCURSIVAS

O metatexto, ou argumentação, é o resultado dos achados na pesquisa, bem como considerações quanto à relação de interconexão entre a sociedade e a natureza, defendidas veementemente durante todo o desenvolvimento da dissertação, que aponta a dicotomização mencionada no documento, que, quando não questionada, pode ser multiplicada pelos professores em sala de aula, pois está num documento curricular que é o indutor da *práxis* pedagógica e metodológica.

Nesse sentido, apresentamos a 4ª Etapa da ATD, que é a *argumentação*, centralizadora das afirmações teóricas emergentes que surgiram do processo de análise definida como metatexto, etapa que denota argumentações propositivas e abordadas de forma descritiva pela autora.

Cabe destacar que as noções de densidade e rarefação foram extraídas da obra de Milton Santos e María Laura Silveira, “*O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*” (2020, p. 259), que tratam da abordagem relacionada a uma forma de demonstrar as desigualdades territoriais existentes nos dias atuais, pois o território brasileiro é vasto, e apresenta inúmeras situações que são difíceis de classificar. “O território mostra diferenças de densidades quanto às coisas, os objetos, aos homens, ao movimento das coisas, [...]”. Assim como pode apresentar o que está volumoso, o contrário também se mostra, isso porque as expressões densidades e rarefações têm sentidos opostos. Para isso, ao nos apossarmos dessa expressão, trataremos como uma maneira de apresentar o resultado da nossa análise.

Sendo assim, utilizaremos alguns critérios para considerar densa ou rarefeita as expressões selecionadas para a pesquisa que estiverem apresentadas no CBTC (SANTA CATARINA, 2019), tais como o envolvimento das articulações apresentadas dentro do trecho bem como a quantidade de mensurações. Isso permite afirmarmos se esta expressão foi articulada às outras abordagens expressas no documento curricular, tornando-se um elemento importante ou não. Da mesma forma, consideraremos rarefeitas as expressões que estiverem pouco ou nenhuma vez citadas no texto, bem como a forma como são entrelaçadas nas abordagens. Por exemplo, estarem citadas no documento não significa que estão relacionadas ao contexto do documento ou que sejam expressões fortes no documento, tornando-se rarefeitas.

Articular a proposta da pesquisa com os resultados encontrados é uma forma de responder como as relações sociedade e natureza, entrelaçadas na produção do espaço geográfico e nas paisagens, estão expressas no documento de currículo base para as escolas estaduais catarinenses. Nesse sentido, entendemos que a natureza é dinâmica, variada e complexa, e que, ao mesmo tempo, apresenta multiplicidade na composição de seus elementos, que estão interconectados com o espaço, com o tempo e com a sociedade. A diversidade é uma característica que explica as discrepâncias presentes nos múltiplos espaços e situações, pois, ao afirmarmos que há diversidade, estamos indicando que são encontrados elementos heterogêneos, múltiplos, variados, e, com isso, distintos entre si.

Para Moreira (2020), a primeira natureza refere-se aos elementos naturais, como os aspectos climáticos, as formações da flora e o relevo. Vindo ao encontro dessa assertiva, o documento catarinense, menciona: “elementos da natureza nas paisagens terrestres: distribuição clima, formações vegetais e relevo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 414). Moreira (2020), contudo, identifica a segunda natureza como aquela modificada pelo ser humano.

Nesse sentido, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 33) trata a natureza pela grandeza de diversidade e por ser múltipla na distribuição dos elementos naturais e das paisagens, como demonstrado na relação espaço-tempo-sócio-natural. A natureza, pela sua diversidade, acaba sofrendo a influência dos próprios elementos ou fenômenos naturais, bem como é intensificada pela ação do ser humano, característica que é presente em todo o território do estado de Santa Catarina, por sua diversidade natural e social.

Isso acontece em razão de que os elementos naturais podem estar distribuídos em praticamente todos os objetos que existem e que se relacionam com o ser humano, tanto no sentido de suprir suas necessidades diárias quanto para a manutenção do sistema capitalista, que acaba explorando os elementos naturais de forma agressiva e equiparável, bem como pelas relações cotidianas que amarram o social e o natural. Essa interferência do ser humano, contudo, é algo presente e inquestionável, que resulta em transformações facilmente identificáveis por meio da paisagem, que se torna o espelho a refletir essas modificações. Entendemos, então, que toda relação, a partir do momento em que se principia, desencadeia resultados, e estes podem ser percebidos nas diversas paisagens distribuídas no espaço geográfico.

A maneira que o ser humano encontrou para produzir, transformar e reproduzir novos modelos, como objetos, produtos, fenômenos, torna-se responsável pelo surgimento de paisagens nunca vistas antes, porém carregadas de elementos naturais e sociais indissociáveis. Nesse sentido, Mendonça (2021, p. 17) afirma que “o espaço geográfico não ignora as dificuldades naturais, que não permitem que se produza qualquer coisa em qualquer lugar”. Nessa perspectiva, entendemos que estes elementos devam ser apresentados concomitantemente com o social, pois estão a todo tempo interagindo um com o outro no espaço.

A menção apresentada no CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 414) traz os elementos naturais para análise de forma dicotômica, pois sugere apenas o natural quando trata de descrever, por exemplo, o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia e a localização geográfica. Consideramos uma abordagem dicotômica por não mencionar as interferências humanas que podem acontecer a todo instante no espaço geográfico, e que impactam a constituição das bacias hidrográficas ou de algum dos seus elementos.

Entendemos, assim, que podem ser feitas abordagens que tratam especificamente dos elementos naturais, porém a partir do reconhecimento individual ou agrupado, que permita que o sujeito, ao analisá-lo, condicione o fato à interferência humana, posto que este acaba transformando, modelando e recriando novas interpretações, podendo ter dificuldade de interpretar e analisar elementos naturais de forma isolada.

Dessa maneira, da interconexão entre o natural e o social resultam as paisagens, que podem ser entendidas como a representação da forma como o humano ocupa e transforma o espaço geográfico, que não para de se transformar (CLAVAL, 2021, p. 18). São ações que acabam registrando o tempo sobre o espaço por meio das semelhanças e/ou das diferenças.

A intensidade das modificações presentes no espaço geográfico pode, no entanto, ter relação com a sociedade ali presente. Enquanto alguns grupos provocam transformações de forma mais lenta, outros, por terem hábitos e necessidades distintas, acabam interferindo de modo mais veloz e agressivo, conforme asseverado no CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 402). Assim, o conhecimento referente à natureza sempre esteve presente nas preocupações

analíticas dos geógrafos, e isso vai exigindo novos métodos, procedimentos e técnicas para configurá-la e compreendê-la (SUERTEGARAY; NUNES, 2001, p. 6).

As modificações presentes no espaço geográfico podem ser entendidas como o resultado das transformações provocadas pelo ser humano e a natureza ao longo do tempo e concretizadas na paisagem. Para o documento, as multiplicidades presentes nas paisagens podem transparecer o diferente que se apresenta no espaço, demarcando um tempo histórico. Conforme a definição de “Paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo dos tempos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406), em relação às paisagens, é possível perceber semelhanças, diferenças e permanência de elementos presentes no espaço ao longo do tempo, os quais foram transformados e são transformantes.

Entendemos que o espaço geográfico, por expor as transformações e registros que aconteceram no tempo e no espaço, a partir dos anseios e necessidades da sociedade ali presente ou das que passaram por este, permitem identificar os processos históricos.

Historicamente, os povos indígenas foram negligenciados como produtores de conhecimentos. É relativamente recente a descoberta de que as tecnologias indígenas são responsáveis por preservar o meio ambiente e, assim, garantir o futuro do planeta (SANTA CATARINA, 2019, p. 92).

O documento apresenta abordagem referente às transformações ocorridas em escala local, ou seja, em determinado lugar e no contexto mais amplo como o espaço, demonstrando as mudanças em escalas temporais diferentes, que refletem nas formas de produzir e ocupar as paisagens. Trata, ainda, que cada povo, independentemente de ser originário ou não daquele lugar, utiliza o espaço geográfico com intensidades diferentes uns dos outros, e isso reverbera na produção de paisagens.

Como as paisagens registram as alterações sofridas, para o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 414) é importante “Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários”, demonstrando que as modificações nas paisagens acabam acontecendo em níveis diferentes, posto que cada sociedade possui sua singularidade.

A paisagem, por ser uma das categorias da geografia que permite observar as modificações que acontecem no espaço, reconhecendo e identificando o contexto histórico de algumas transformações, vem ao encontro da afirmação de Santos

(2014, p. 25): “tudo que está no espaço é passado”. Isso permite-nos entender que o documento curricular, ao sugerir analisar as paisagens de um espaço, orienta o sujeito a desenvolver uma análise daquilo que já passou e que permitiu desenhar a paisagem posta nesse período presente. Conforme o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 145), são “as transformações da paisagem na ocupação e na construção do espaço geográfico”.

Cabe ressaltar que a paisagem permite comparações físicas, mas que, talvez, restringe a uma compreensão profunda sobre determinado espaço, quando apresentada ao sujeito de forma rasa ou limitada teoricamente. É necessário, portanto, que o sujeito tenha entendimento da categoria conceitual de modo científico, para que, assim, consiga construir concepções que possam se entrecruzar com noções baseadas pelo senso comum que ele vivencia em seu cotidiano, permitindo nova elaboração conceitual em sua mente.

Abordagens midiáticas, contudo, estão apresentadas no documento curricular catarinense de forma rarefeita, e, assim, faz-se necessária sua discussão, pois estas interferem na práxis pedagógica, e ainda podem ser dadas num contexto equivocado, confundindo a formação de novas noções conceituais ou o seu entendimento científico. Isso justifica-se porque, algumas vezes, essas noções conceituais midiáticas podem estar baseadas puramente pelo senso comum, e quando o sujeito for apresentado a uma abordagem científica já terá consigo definições preestabelecidas, defrontando suas concepções. O acesso às múltiplas mídias é algo muito presente nos dias atuais em decorrência deste avanço tecnológico-informacional, que permite um contato mais facilitado à informação. O documento curricular, então, poderia instigar o sujeito a recriar noções conceituais baseadas no conhecimento científico.

O documento curricular Catarinense afirma que “avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil” (SANTA CATARINA, 2019, p. 407), pode ser uma maneira de usar materiais didáticos diversos. Isso traz mais informação e dinamismo ao ensino de geografia, contudo há de se analisar criteriosamente esses materiais, pois os mesmos podem não seguir uma conduta coerente com a proposta científica, que é um dos norteadores do ensino de geografia como de outras disciplinas.

Kenski (1996, p. 133 *apud* LIBÂNEO, 2011, p. 41), afirma que “a escola precisa direcionar o aluno ao conhecimento, aproveitando e organizando as informações que este sujeito recebe, no entanto, podem estar desconexas”. A escola, ao polarizar essas informações, orienta as discussões e interpretações de suas apreensões e, por fim, ensina os alunos a estabelecer distâncias críticas de informações que não agregam conhecimento e criticidade a eles.

A noção conceitual é abordada no documento curricular de forma densa, como atributo para aliar conhecimento científico e empírico, estruturando-se pedagogicamente como base de sustentação teórica, indo ao encontro do conhecimento que o aluno traz consigo. O CBTC ressalta que “conceitos de lugar, paisagem, espaço geográfico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 414) dão a noção conceitual, porém, se for interpretado concomitantemente ao entendimento do significado das palavras, pode contribuir no ensino de geografia, assim como em outras disciplinas, pois permite ao sujeito entender o que está estudando, ouvindo, lendo (CAVALCANTI, 2013; RIBEIRO; CAVASSAN, 2012).

Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela BNCC (BRASIL, 2018) para os componentes curriculares, inclusive para a geografia, que contempla o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida, conforme afirma o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 399).

A ciência geográfica passou por momentos transitórios que resultaram na geografia que temos hoje, por vezes dicotômica e dualista. Suertegaray (2003, p. 43), que se apoia em Milton Santos, no texto *geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade*, afirma que “a geografia é uma ciência que se propõe a estudar e compreender a conjunção entre o natural e o social, e isso permite possuir um discurso unitário, ou seja, único, envolvendo o natural e o social”. Por ser, talvez, a única das ciências humanas que não dissocia o natural do social, contudo, desenvolve um método dual, em que analisa a natureza mediante a utilização de métodos das ciências naturais, e a ciência social para analisar o espaço construído.

Todos esses enlaces que envolvem as análises geográficas tornam a geografia uma ciência interdisciplinar, e a dicotomização não permite que a geografia elabore uma construção unitária. Muitos geógrafos, porém, vêm propondo uma interface entre o natural e o social, mesmo porque no cotidiano estes termos estão interconexos.

Essa abordagem de interface é proposta por Mendonça (2021) com a ciência geossistêmica, sendo aquela que considera a interconexão entre o social e o natural em suas análises, podendo até mesmo reconhecer o elemento natural isolado, mas, ao analisá-lo, o fará concomitantemente com o social. É uma proposta inovadora na ciência geográfica, contudo precisa quebrar paradigmas em suas considerações, pois geógrafos especialistas tendem a trilhar caminhos isolados, ora o natural, outrora o social.

Essa dicotomização entre o natural e o social está apresentada no documento curricular catarinense de forma densa. Nesse sentido Goodson (2018, p. 39) faz uma ressalva de que o currículo serve para legitimar o processo de escolarização e promulgar e justificar certas intenções básicas pertencentes às unidades de ensino, tornando-se um roteiro oficial para a institucionalização do percurso escolar. Com isso, Goodson (2018, p. 10) ainda entende que “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”, pois, quando um documento curricular é tomado como norteador do ensino escolar, cabe uma análise imparcial em várias questões, uma vez que estas, a partir da adesão curricular, construíram identidades e subjetividades sociais integradas à sociedade.

Córdula e Nascimento (2018), no estudo intitulado *O professor-pesquisador na Educação Básica: da teoria à prática, na produção do conhecimento*, publicado em 2018, sintetizam a construção do conteúdo escolar que perpassa pelas pesquisas científicas e documentos curriculares das universidades até chegar às grades curriculares escolares da educação básica.

A ciência produz o conhecimento a partir de critérios planejados e estabelecidos de forma sistemática para garantir resultados precisos e, assim, explicar os fenômenos que ocorrem no planeta e no universo. [...] estas se tornarão teorias que se dão pela metodologia de investigação científica (MIC) (Zancan, 2000). Com base nas teorias – verdades comprovadas –, os conteúdos são produzidos e passam a compor as matrizes curriculares das instituições de ensino superior (IES) e, conseqüentemente, acabam chegando à sociedade na forma de conteúdos disciplinares na Educação Básica (Lopes, 1999; Chassot, 2003; Abrantes; Martins, 2007) (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018, p. 1).

O estudo de Córdula e Nascimento (2018) expõe, de forma sucinta, o processo de elaboração e construção dos conteúdos que chegam às escolas básicas, que acontece em todas as disciplinas, inclusive geografia. A pesquisa inicia com uma investigação científica para provar e comprovar possibilidades

cientificamente. Após, são injetados nas matrizes curriculares das universidades, e, com isso, alguns conteúdos passam a integrar as grades curriculares de escolas básicas. Essa é uma assertiva que vem ao encontro de outra questão apresentada pelo CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 39), que cita que o ensino escolar tem, muitas vezes, interesses identificados como ambientais e sociais.

Nesse sentido, todo o processo de ensino está articulado entre os fatos e fenômenos que acontecem no espaço geográfico, as pesquisas científicas, currículo das universidades, e, por fim, currículo das escolas básicas. É possível identificar que as abordagens apresentadas no CBTC direcionam à responsabilidade da manutenção, do equilíbrio e do zelo da natureza para o cidadão. Não trata compromissos organizacionais da sociedade e da política como interventores da manutenção ambiental, mas, sim, reforça que o sujeito é o agressor e o responsável pelos danos causados à natureza, do local ao global.

Com isso, citar que na Educação Ambiental há “justificativa de uma educação para o ambiente, foi devido a uma crescente perda da qualidade e da degradação ambiental, além do comprometimento da preservação da vida” (SANTA CATARINA, 2019, p. 32), eximindo as políticas públicas e os órgãos governamentais, e colocando o próprio sujeito como responsável para se ter um ambiente saudável, sinalizando que o documento curricular catarinense entende como suficiente a oferta da educação ambiental como forma de fomentar o equilíbrio ambiental.

O documento CBTC (SANTA CATARINA, 2019) traz, contudo, como competência específica da geografia, construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza (SANTA CATARINA, 2019, p. 400). Com isso, ao propor a produção de argumentos, entende-se que estes podem ser ideias, razões e pretextos que farão a relação do sujeito no espaço geográfico, podendo estar baseados em premissas lógicas, atreladas à consciência ambiental para contribuir nessa questão ou em qualquer outra.

O documento catarinense, na seção *Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento* (SANTA CATARINA, 2019, p. 35), menciona que:

Na BNCC, o componente curricular geografia visa desenvolver o pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza.

Isso leva-nos a compreender que o desenvolvimento de planos, projetos e justificativas envolve múltiplas propostas de concretizar, instigar ou provocar reflexões e interpretações quanto às abordagens pedagógicas e curriculares.

O documento curricular catarinense sugere algumas abordagens que induzem o fazer pedagógico, mencionando caminhos pedagógicos e didáticos que servirão para alcançar os objetivos propostos do ensino, que é uma educação de qualidade. Existem vários métodos, e o documento não trata especificamente de apenas um, mas sinaliza direções que podem ser seguidas, induzindo o fazer da sala de aula que este documento acredita ser uma educação de qualidade, focando desde as relações subjetivas do sujeito, como resultado do saber com o saber-fazer vivido em sala de aula, até outros pressupostos.

Há, no entanto, dificuldades em articular disciplinas e metodologias que visam a assegurar o dinamismo presente dentro da etnia afrodescendente e dos indígenas, bem como da sociedade de modo geral.

Diante desse cenário, o desafio está em implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e de estratégias que visem assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar (SANTA CATARINA, 2019, p. 31).

É desafiante a efetivação de práticas e métodos pedagógicos que visam à articulação das disciplinas com as metodologias, métodos e estratégias, a fim de assegurar a dignidade aos afrodescendentes e indígenas no espaço escolar, assim como para outros grupos desassistidos ou fragilizados.

Abordadas no documento curricular de forma densa, as noções conceituais são entendidas como atributo para se aliarem ao conhecimento científico e estruturarem-se pedagogicamente como base de sustentação teórica, concomitante ao conhecimento do senso comum. No exemplo da conceituação “conceitos de lugar, paisagem, espaço geográfico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 414), a noção conceitual, juntamente com o entendimento do significado das palavras, pode contribuir no ensino de geografia, assim como em outras disciplinas, pois permite ao sujeito entender o que está estudando, ouvindo, lendo.

Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela BNCC para a geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, em conexões e escalas, no mundo do trabalho, nas formas de

representação e pensamento espacial, na natureza, no ambiente e qualidade de vida (SANTA CATARINA, 2019, p. 399). O documento catarinense expõe que a geografia escolar tem como base teórica conceitos científicos que a sustentam cientificamente. Com isso,

Como componente do currículo do Território Catarinense, a geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza (SANTA CATARINA, 2019, p. 399).

A geografia permite o desenvolvimento de habilidades para o sujeito identificar e elaborar representações que apresentam paisagens ligadas à sua intimidade, prospectando concepções conceituais com base teórico-científica.

A paisagem, porém, é reconhecida no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) como imagem paisagística, estando compreendida e analisada pela estética, como se idealizada para que o sujeito pudesse deslumbrar ou apreciar um cartão postal ou uma imagem retratada. Isso exclui ou ignora todo o contexto que configura a paisagem como categoria geográfica, conforme mencionado anteriormente neste capítulo. É uma abordagem que apresenta a paisagem como figura estática e fechada, podendo provocar a sensação de uma figura ou paisagem solta no espaço, que não pertence ao espaço geográfico.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 408) coloca, sobre os “elementos integradores do social, cultural e históricos da paisagem local”, como se cada um estivesse posto na paisagem de forma isolada, permitindo uma contemplação dicotômica, apenas para demonstrar as mudanças ao longo do tempo, e, da mesma forma, nesta outra menção, que sinaliza a paisagem como uma imagem paisagística: “observação das paisagens naturais e culturais do município no contexto regional” (SANTA CATARINA, 2019, p. 411). Sendo assim, entendemos que as citações sugerem a comparação de duas ou mais imagens como se fossem imagens paisagísticas, ora naturais e outrora culturais, ignorando todo o contexto que constitui a formação de uma paisagem.

Por fim, o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 408) traz “elementos integradores do social, cultural e históricos da paisagem local”, por meio dos quais percebemos duas questões passíveis de análise: os documentos cultural e histórico são entendidos de forma isolada; o social, cultural e histórico são tratados diferentemente um do outro, como se cada um estivesse posto na paisagem de

forma isolada, permitindo uma contemplação dicotômica (estariam e seriam considerados na paisagem apenas para demonstrar as mudanças ao longo do tempo).

Esta relação de interconexão entre sociedade e natureza, que foi defendida durante toda a escrita desta dissertação, é apresentada no documento curricular catarinense, na maioria das vezes, induzindo a dicotomização; contudo, quando o CBTC assegura que “Esse método permite a observação e a análise da complexidade inerentes às relações socioambientais, nas inter-relações e na interdependência entre os fenômenos que ocorrem na sociedade e na natureza” (SANTA CATARINA, 2019, p. 33), ele remete ao entendimento de apresentar esses dois termos como interconectados, quando um complementa o outro.

São raras, porém, as menções que tratam o social e o natural interconectados; com isso, percebe-se que há muito a ser superado dentro da ciência geográfica em relação ao assunto que trata sociedade e natureza. A diversidade como apresentam-se os grupos sociais, pode ocultar as singularidades e subjetividades próprias de cada sociedade, pois são sujeitos históricos marcados pelo que produzem e como produzem para sobreviver. Nesse sentido, por a escola ser interconexão com a sociedade, também apresenta e resulta de e em diferentes sujeitos, pois é o local onde acontecem as reflexões e as transformações sociais e coletivas, de modo a fazer um elo entre as comunidades, promover atitudes, valores e mudanças socioambientais, na perspectiva de que cada ser humano se conheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido (SANTA CATARINA, 2019, p. 40). A diversidade presente na escola está relacionada aos sujeitos que a constituem por meio de suas reflexões, indagações e transformações sociais, que culminam em mudanças comportamentais e atitudinais.

Isso acontece em razão de que os elementos naturais podem estar distribuídos em praticamente todos os objetos que existem e que servem para o ser humano sobreviver, tanto no sentido de suprir suas necessidades diárias quanto para a manutenção do sistema capitalista, que acaba explorando os elementos naturais de forma agressiva e equiparável. A interferência do ser humano, entretanto, é algo presente e inquestionável, que resulta nas transformações presentes no espaço e que são possíveis de identificar por meio da paisagem.

Nesse sentido, as diversidades que constituem as sociedades acabam transformando as paisagens de diferentes formas, pois são modificações que aparecem

e que podem estar associadas à maneira pela qual se dá a ocupação e a construção espacial ao longo do tempo e por diferentes grupos sociais; no entanto “as paisagens permitem identificar semelhanças, diferenças, permanências de elementos presentes no espaço ao longo do tempo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406).

O documento sugere que as modificações que estão presentes no espaço geográfico podem ser entendidas como sendo o resultado das transformações históricas provocadas pelo ser humano e pela natureza ao longo do tempo, concretizadas na paisagem. Ainda, que as multiplicidades presentes nas paisagens podem transparecer o diferente que se apresenta no espaço, demarcando o tempo histórico, segundo o estabelecido na afirmação: “paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo dos tempos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406). Isso significa que, por meio das paisagens, é possível perceber semelhanças, diferenças e permanências de elementos presentes no espaço ao longo do tempo, que foram transformados e que são transformantes.

Pensando na relação com os povos originários que foram negligenciados como produtores do conhecimento, tem-se uma abordagem que envolve processos históricos referentes às transformações ocorridas em escala local, ou seja, no lugar e no contexto mais amplo, como o espaço, que demonstra as mudanças em escalas temporais diferentes, o que reflete nas formas de produzir e ocupar as paisagens.

Abordagens midiáticas ou expostas de forma equivocadas, no entanto, podem confundir na formação de novas noções conceituais ou no entendimento científico dessas, pois, muitas vezes, essas noções conceituais midiáticas podem estar baseadas puramente pelo senso comum, e quando o professor abordar o assunto em sala de aula o aluno terá consigo definições preestabelecidas. “Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil” (SANTA CATARINA, 2019, p. 417), é algo que cabe, então, ao professor, que está em sala de aula. Ele deve, nesse momento, vigiar esses entendimentos conceituais.

Nesse sentido, o documento curricular catarinense, na *Área 7: geografia*, menciona que a geografia é planejada sob o viés teórico-metodológico, sustentado pelo conhecimento científico contemplado em lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza. Nem um e nem o outro, porém, têm maior respaldo, mas, sim, são considerados concomitantes.

Observando ainda outras questões que podem estar atreladas aos pressupostos de ensino, o documento traz como competência específica da geografia a construção de argumentos sustentados por informações geográficas, a fim de promover a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro. Com isso, ao propor construir argumentos entende-se que estes podem ser ideias, razões e pretextos que relacionarão o sujeito ao espaço geográfico, e que estejam baseados em premissas lógicas para contribuir nessa questão ou em qualquer outra.

O termo lugar pode permitir entender o espaço geográfico a partir da percepção do espaço atrelado à paisagem, instigando a construção de uma identidade do eu como sujeito, e também a criar possibilidades de reflexão sobre as transformações presentes no espaço geográfico.

Pertencimento pode ser o sentimento identificado pelo sujeito ao identificar seu lugar, sentindo reconhecimento de integrar o espaço; contudo, a identidade se constrói a partir do pertencimento e reconhecimento do lugar, que é dotado de significados particulares e demarcado pelas relações humanas e não humanas.

A paisagem, como concernente de lugar e espaço, ao ser desenvolvida como habilidade, conforme o CBTC (SANTA CATARINA, 2019), sugere “identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência” (p. 407), buscando desenvolver no aluno competências de identificação, reconhecimento e pertencimento. Isso contribuirá para despertar no aluno percepções nunca vivenciadas, pois a paisagem não é somente o que os olhos enxergam, mas também o entendimento de outros sentidos. Isso é o ensino de geografia: provocar o aluno a essas construções por meio de suas próprias percepções, a partir da identificação dos elementos que compõem a paisagem dos lugares de vivência.

O documento curricular catarinense, no entanto, traz que “[...], temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente, espaço, lugar” (SANTA CATARINA, 2019, p. 39). Nesse sentido, entendemos que o ser humano é o único ser racional, e, a partir da sua relação com outros humanos, pode fazer com que sua relação com a natureza tenha menos ou nenhum impacto ambiental, entendendo que a natureza pode existir sem o humano.

A noção atitudinal é vista como algo implicado à ação do sujeito, o ato de executar, de praticar uma ação. Já a noção comportamental está atrelada ao refletir, sendo uma característica de comportamento humano, porém pode o sujeito não praticar a ação. O comportamento pode desencadear atitude, e, nesse sentido, tratamos como dois termos diferentes.

Assim, de acordo com esse trecho do documento,

Destaca-se que, em todos os documentos legais e propositivos, a escola é vista como espaço que habita os diferentes sujeitos, também é o local onde acontecem as reflexões, as transformações sociais e coletivas, de modo a fazer um elo entre as comunidades, promover atitudes, valores e mudanças socioambientais, na perspectiva de que cada ser humano se conheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido (SANTA CATARINA, 2019, p. 40).

A diversidade presente na escola está relacionada com os sujeitos que a constituem por meio de suas reflexões, indagações e transformações sociais, as quais culminarão em mudanças comportamentais e atitudinais. Isso porque as transformações no espaço geográfico acontecem a partir da atitude humana, no entanto provocar mudanças comportamentais é um exercício de longo prazo, porém com grande impacto social quando esse comportamento ou atitude extrapola o limite não aceitável pela maioria da sociedade, que é o de respeitar as diversidades.

Nesse sentido, identificamos densamente abordagens que tratam de noções comportamentais e atitudinais no sujeito, posto que este é um ser integrado à sociedade e suas decisões impactarão no presente e no futuro da sociedade no planeta. Outro trecho que o documento apresenta expõe a intenção de refletir sobre o comportamento e atitude do sujeito, quando assevera que “assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade, a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação” (SANTA CATARINA, 2019, p. 401). Nesse entendimento, aprender a conviver com a diversidade permite aos sujeitos enxergar além de sua subjetividade, mas, para que esse convívio tenha êxito, é fundamental o respeito às múltiplas diversidades.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019) salienta que, após a efetivação da educação ambiental, constatou-se avanços quanto à compreensão que o sujeito deve ter sobre sua relação de dependência com a natureza. Dessa forma, esta ciência torna-se um atributo para pacificar e conscientizar a relação do sujeito com a natureza, de forma que vise o equilíbrio entre ambos. Noções atitudinais e

comportamentais do ser humano são necessárias em decorrência das suas relações com a natureza para suprir suas necessidades fisiológicas e equilibrar o consumismo, que é desenfreado atualmente, principalmente por pessoas que dispõem de maior poder aquisitivo. O CBTC (SANTA CATARINA, 2019) propõe que, se houver orientação a um sujeito, individualmente, quanto às suas atitudes e comportamentos em relação à disponibilidade de elementos naturais, esse terá o poder de atingir a coletividade, pois pode “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida” (p. 58). O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade.

Os professores devem mediar a relação entre os alunos e a comunidade escolar, bem como buscar equilibrar mente, corpo e espírito como forma de dispor de qualidade para estes sujeitos e para o ambiente em que estão inseridos, no sentido de que criar a possibilidade de reflexão sobre as diversidades presentes no espaço geográfico, permite a eles reverem suas noções comportamentais.

A inter-relação aborda as mudanças e comparações quanto ao lugar e o espaço, íntimos do sujeito, como forma de aproximar os elementos oriundos de contextos que podem ser diferentes por meio de nexos comparativos.

Nesse sentido, é afirmado, em todo o estudo desta dissertação, que o sujeito é o modificador do lugar. Isso envolve a criticidade presente nas análises subjetivas, tornando-as aliadas na medida em que o sujeito identifique elementos do lugar em que vive. Para o CBTC (2019), “[...] as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos” (p. 36), visam o equilíbrio entre noções da natureza, ambiente e qualidade de vida, sendo conectadas aos processos físico-naturais e humanos, ou seja, nas relações subjetivas e espaciais.

Ao olharmos para qualquer objeto produzido pelo ser humano constatamos a sociedade e a natureza ali presentes como constituintes dessa produção. Conforme esta menção, que visa o desenvolvimento de habilidades (Apêndice A – geografia – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – Quadro 4 do Anexo 2), “Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406), sinaliza que há relação com a natureza e com o modo de viver nos espaços, e que, de acordo com os hábitos de cada sociedade, o resultado se dará no modo de estes se relacionarem com a natureza, bem como no modo de viver e interagir nos espaços.

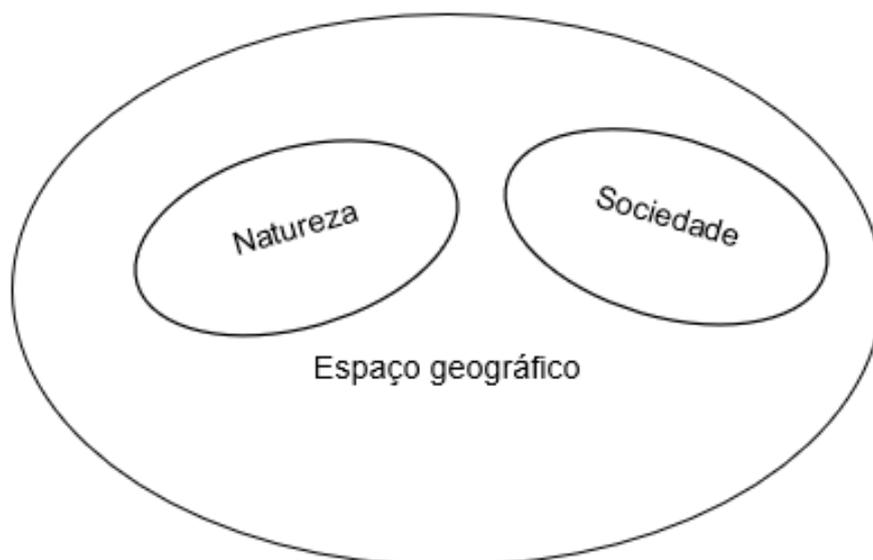
O documento curricular, ao propor que “importa esclarecer que cada povo indígena é portador de conhecimentos distintos em relação ao cuidado com as pessoas e com o ambiente como um todo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 91), tem a intenção de nos fazer compreender que cada grupo social, não apenas o indígena, mas outros que constituem a diversidade presente no Brasil e em Santa Catarina, estabelecem uma relação entre eles bem como com outras pessoas e com a natureza de forma diferente, de acordo com suas necessidades e interesses. Cada grupo social é portador de costumes, tradições e rituais que os distingue de outros, desenvolvendo uma relação própria.

É a geografia, contudo, como disciplina que menciona, em uma de suas competências, a importância de “utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 400), que permite, a partir do entendimento de interação sociedade/natureza, a resolução de problemas que se apresentam no cotidiano.

Do ponto de vista etimológico, a palavra currículo deriva do grego *curriculum*, que, por sua vez, significa “pista de corrida”. De imediato, leva-nos a uma interpretação de que o currículo escolar se refere a uma trajetória, ao caminho percorrido pelo homem no processo de significação do mundo e da produção do conhecimento, num movimento que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas na escola, como instituição, e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo, e, principalmente, elaborá-lo e instituí-lo, de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 27). Isso permitiu-nos entender que o potencial de interferência na formação humana que o currículo possui deveria ser considerado e entendido pelos elaboradores curriculares, bem como pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, pois este deveria contemplar as multifacetadas presentes na sociedade atualmente.

Com isso, apresentamos a Figura 14, que demonstra a compreensão dada ao resultado obtido a partir da análise documental e das leituras bibliográficas.

Figura 16 – Demonstrativo do que foi encontrado no CBTC



Fonte: Elaborada pela autora com base nas apreensões extraídas do CBTC.

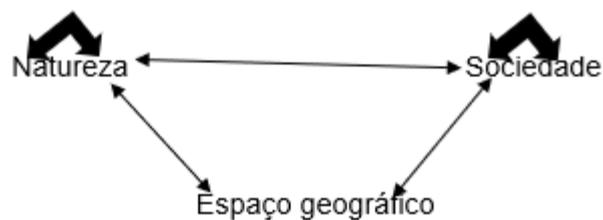
A Figura 16 demonstra as apreensões concluídas que surgiram após a análise no CBTC, no qual constatamos que a natureza e a sociedade estão hegemonicamente apresentadas de forma dicotômica – engavetadas. O fato de essa indissociabilidade ser rarefeita não significa que ela não está presente no texto. O trânsito entre densidades e rarefações permite evidenciar que há indícios no texto da política que induzem para abordagens integradas. Por outro lado, densifica-se a dicotomia. Só o fato de ela existir já se constitui armadilha, mas ela ser mais densa aumenta a necessidade de uma certa vigilância teórico-conceitual, epistemológica e metodológica sob o risco de formar cidadãos que continuem tendo entendimentos dicotômicos e dissociados.

Constituintes do espaço geográfico, que não se interconectam, apenas interagem umas com as outras, sendo entendíveis como isoladas, assim podem ser entendidas as relações entre social e natural. Isso, contudo, só será revisto a partir do momento em que os docentes não apenas forem convidados a participar da construção dos documentos curriculares educacionais, mas quando conseguirem, enquanto elaboradores desses, entender que a dicotomização é algo negativo para a compreensão da ciência geográfica e do espaço geográfico como um todo, levando a entendimentos da realidade como vazia e passiva.

Uma reconfiguração no modo de ensinar geografia, porém, pode provocar rearranjos do ponto de vista dos documentos curriculares. A remodelação de uma ciência, no entanto, implica maneiras diferentes de ensinar, expondo reflexões, interrogações e percepções tanto do documento curricular quanto do professor, concomitantes com o ensino escolar, surgindo confrontos que permitirão desencadear novas percepções e reflexões, assim como novos métodos de análise e discussões. Esse movimento enriquece a ciência geográfica, pois apresenta os pontos contrários que devem ser apreciados com atenção e intenção.

Nesse sentido, a Figura 17 apresenta a natureza e a sociedade interconexas no espaço geográfico.

Figura 17 – Demonstrativo da interconexão entre sociedade e natureza



Fonte: Baseada na compreensão teórica e empírica dos autores (2023).

A compreensão assumida na Figura 17 apresenta o espaço geográfico dialogando com a natureza e a sociedade simultaneamente, recebendo e influenciando na constituição destes. Os elementos da natureza não humana têm entre si sistemas de relações envolvendo fauna, flora, clima, geologia e hidrografia, entre outros que compõem um complexo terrestre. O humano, por sua vez, tem, também, sistemas de relações influenciadas pela linguagem e capacidade de construção do novo, que também compõe um complexo terrestre. Esses sistemas natureza e sociedade, entretanto, interagem inescapavelmente, e dessa interconexão é que resulta a produção do espaço geográfico, objeto de estudo da geografia. Para representar isso, o símbolo da seta que se abre e forma duas pontas procura demonstrar que tanto a natureza quanto a sociedade interagem dentro de si, podendo até ser interdependentes.

A compreensão de interdependência da natureza e da sociedade pode ser observada a partir da constituição dos conjuntos de organismos e processos ou cadeias que interagem para manter os ambientes que constituem a natureza, ao

mesmo tempo em que a sociedade também interage com ela mesma, edificando objetos e ações que se interconectam, bem como relacionando-se com a natureza. Esta tríade entre natureza, sociedade e espaço geográfico interage entre si – um com o outro.

#### 4.2 DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A partir das pesquisas, leituras, experiências em sala de aula, bem como da elaboração das interpretações apresentadas nesta dissertação, reiteramos a importância do ensino de geografia para a formação do aluno, que é o sujeito integrado à sociedade, pois autoras como Callai (2013), Andreis (2014) e Cavalcanti (2012) citam essas afirmações em vários estudos realizados. O aluno, talvez, seja o principal agente que constitui o ambiente escolar. Ele não vive isolado, e, como integra a sociedade, mantém um movimento de troca de percepções no sentido que os conhecimentos científicos apreendidos na escola são utilizados em suas vivências dentro e fora dela, na produção e reconfiguração do entendimento dado ao espaço geográfico. Sendo assim, a geografia escolar deve pautar-se na discussão de suas categorias bem como na formação para a cidadania, buscando um olhar geográfico que contribua na ampliação da visão do humano quanto ao espaço geográfico e o poder que o ensino delibera na formação do sujeito.

Uma das intenções do ensino de geografia é instigar no aluno a leitura de mundo, pois, conforme Callai (2004, p. 228), essa leitura abrange uma complexidade imensurável, e a geografia deve ensinar o sujeito a desenvolver ou criar possibilidades de aprender a ler, interpretar, interagir, reagir e resolver/administrar as mais diversas situações postas no cotidiano. Nesse sentido, compreender a noção conceitual dada às categorias, como a paisagem, permite reconhecer as influências e interações que estão ali representadas nas vivências (CALLAI, 2013, p. 40-41).

Outro sentido que amplia as compreensões é quanto à noção da espacialidade dos fenômenos, devendo ser evitado as estudar isoladamente, pois, como o aluno está elaborando suas apreensões conceituais, isso permitirá articular com outros fenômenos, posto que, na maioria das vezes, as coisas acontecem em cadeia e não individualizadas.

Todas essas abordagens citadas anteriormente, porém, podem estar dispostas nos documentos curriculares de forma explícita ou não, uma vez que os documentos de currículos estão tradicionalmente organizados por conteúdos de ensino que são resultantes de conceitos empíricos da geografia articulados a pesquisas científicas. Não obstante, “a geografia é uma disciplina escolar que possui seus objetos de aprendizagem e núcleos conceituais a partir de uma abordagem filosófica comprometida com a realidade social”, segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 5). Há, no entanto, um vácuo entre o tempo histórico que a sociedade vive e o ensino de geografia.

Conforme visto no primeiro capítulo, a geografia foi se reformulando até chegar ao espaço escolar, mas sofrendo inúmeras influências. Uma das interferências está relacionada aos documentos curriculares, que, na década de 60 do século 20, eram considerados um desenho curricular, pois orientavam os conteúdos escolares passando a ilusão de que havia transferência de informações do professor para o aluno. Passados, todavia, quase cinco décadas desde as primeiras elaborações curriculares, o ensino de geografia, em todo o percurso da educação básica, apresenta ainda dificuldades de incorporar propostas metodológicas que contribuam para a didática da disciplina em sala de aula (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 5).

Com a elaboração da LDB em 1996 percebe-se a intenção de acrescentar a política educacional, que ora estava voltada às orientações curriculares de cunho conteudista para as questões didáticas.

Nesse sentido, a geografia tem como objetivo orientar o sujeito a desenvolver a criticidade a partir de suas relações e interações que acontecem na sociedade e com a natureza. Assim, o ensino de geografia contribui nessa perspectiva de formação emancipatória que, para Freire (2010, p. 46-47), é pensada deste modo: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Com isso, a escola pode criar possibilidades para o próprio sujeito identificar suas potencialidades.

Para construir um ensino de geografia efetivo, então, não se têm receitas ou modelos predefinidos, mas, sim, orientações que possam contribuir nessa construção. O espaço escolar, que é constituído a partir do percurso didático-pedagógico, dispõe de muitas interferências externas, não sendo apenas o aluno e o professor os responsáveis pela organização e pelo direcionamento do ensino.

Essas interferências podem ser identificadas desde a formação físico-estrutural do ambiente escolar, as ideologias políticas, religiosas e culturais e, principalmente, a manipulação das políticas educacionais que norteiam todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como todos os setores que constituem o espaço escolar. Nesse período contemporâneo da história tem-se a interferência do sistema capitalista demarcado pelo neoliberalismo, no qual todas as relações parecem ser decididas conforme esse modelo econômico, inclusive o próprio ensino da geografia.

O objetivo é que o ensino da geografia provoque no aluno a compreensão do espaço na sua materialidade, junto de todas as interferências ali postas, proporcionando um pensar dialético, que é aquele pensar que parte do movimento, apresentando nuances. Seguindo essa linha de pensamento, Cavalcanti (2013), afirma que

A finalidade de ensinar geografia para as crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial (p. 24).

A escola tem um papel de suma importância tanto na sociedade, por meio da construção do pensamento crítico, objetivando compreensões relevantes nas participações na construção do espaço geográfico ao qual o sujeito pertence, quanto na formação intelectual e cognitiva desse sujeito, contribuindo nas futuras decisões ou resoluções de problemas cotidianos. A discussão em sala de aula, muitas vezes, pode ser um caminho de iniciação à criticidade com os conteúdos, relacionando-os às vivências do cotidiano do sujeito. Isso contribui para a elevação e o amadurecimento do pensamento geográfico mediado pelo viés crítico construtivo-participativo.

Moreira (2012, p. 48) entende que a geografia é um discurso teórico universal que combina a escala mais simples das coisas singulares da percepção à mais abstrata e complexa da totalidade do conceito, embutindo, em sua estrutura, desde as práticas espaciais e seus saberes até o pensamento abstrato, que é o domínio da ciência. A partir desse pensamento crítico-analítico, o aluno passa a relacionar o conteúdo apresentado em sala de aula com sua vida fora do ambiente escolar, que se apresenta complexa e abstrata. Dessa forma, ele saberá agir nas discussões

almejando melhorias para a comunidade que participa, pois consegue analisar criticamente a partir da sua realidade, principalmente nas discussões que se referem à construção e efetivação de políticas públicas.

De acordo com a Associação de Professores de Geografia (OPINIÃO, 2022), a geografia é entendida como uma ciência de valor universal e intemporal na formação das gerações do futuro, sendo insubstituível na promoção da cidadania territorial para a intervenção, nomeadamente, na conservação e transformação dos territórios a diferentes escalas. Considerada indiscutível no currículo nacional de Portugal enquanto disciplina autônoma, pelos seu objeto de estudo e métodos próprios, que revelam a sua singularidade no contexto das demais disciplinas, conforme a Associação de Professores de Geografia (OPINIÃO, 2022), ela é importante para a sociedade e para o país, pois contribui na formação e na valorização do sujeito como integrante e pertencente da sociedade.

Mendonça (2020b, p. 15) afirma que a geografia é a “ciência das relações”; não apenas no sentido das relações entre sociedade, natureza e meio, mas as relações que acontecem com outras ciências. Conforme já citado neste estudo, o ser humano, desde seu surgimento sobre o planeta, produz conhecimento geográfico, pois mantém-se em constantes relações. No final do século 18, porém, esse conhecimento ganha notoriedade e sistematização para se identificar como ciência. É uma ciência, contudo, cheia de complexidades, que vai desde sua definição conceitual até as aplicações metodológicas, mas não se finda nisso.

Já Santos (2012a, p. 57) considera que na geografia os lugares têm formas de vida própria, em vez de objetos sociais carregados de uma parcela de dinamismo social total. A geografia é uma ciência do espaço do humano. Para o autor, os lugares, assim como as categorias, como a paisagem, possuem significados subjetivos e autênticos. Essas nuances mencionadas anteriormente, muitas vezes, não consideradas na elaboração da política educacional, deixam de ser um ato de responsabilidade tanto da escola quanto do professor de geografia, mas, principalmente, de quem é atingido diretamente na sua formação como cidadão.

Vesentini (1995 *apud* CAVALCANTI, 2013) questiona que tipo de geografia é apropriada para o século 21. Para esse questionamento o autor afirma, em um de seus estudos, que não é aquela geografia de viés tradicional, baseada no modelo em que se memorizavam as informações sobrepostas, mas

[...] uma das razões do renovado interesse pelo ensino de geografia é que, na época da globalização, a questão da natureza é que os problemas ecológicos tornaram-se mundiais e globais, adquirindo um novo significado [...]. no entanto, o ensino do século XXI deve deixar o aluno descobrir o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, e deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza [...] (VESENTINI, 1995, p. 15-16 *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 23).

Ao provocar o aluno para descobrir o mundo, dá-se a ele autonomia e isso contribui para a construção reflexiva sobre as transformações postas no espaço geográfico, pois ele precisa desenvolver o senso crítico e analítico para, assim, se reconhecer inserido na sociedade. Nesse sentido, Marques (1992) remete-nos ao método neomoderno como sendo aquele método que não renuncia a razão, mas favorece uma reconstrução das análises e compreensões a partir da troca de informações e do diálogo entre o professor e o aluno. Assim, remodela e reconfigura novas reflexões, favorecendo uma construção teórica crítica-reflexiva. Isso evidencia que as verdades são provisórias na medida em que se compreende que os sujeitos se constituem pela intersubjetividade, ou seja, a relação configura-se a partir do entrosamento da troca de conhecimento científico e empírico.

Marques (1992, p. 557) afirma que esse modelo focaliza a “intersubjetividade da livre comunicação”, promovendo a troca de conhecimento a partir do diálogo entre os atores sociais, tornando a aprendizagem um ato mais ativo e efetivo, pois a comunicação, com base no diálogo, é construída a partir de dois ou mais sujeitos humanos que partilham saberes e experiências.

Na escola esse método dá voz ao aluno de modo a nele despertar uma interação com o conteúdo escolar, isto é, com as suas vivências. Isso instiga a criticidade e o posicionamento referente a determinados assuntos, promovendo a construção crítica-interativa-reflexiva nesse sujeito que é parte integrante da sociedade.

Com isso, promove-se uma aprendizagem significativa para o aluno, o que, para Marques (1992), é um modelo de aprendizagem que se abre e se orienta para novas competências comunicativas nos campos da cultura, da vida em sociedade e da expressão das personalidades libertas. O ambiente escolar é mais uma fase de aprendizagem em que o aluno busca relacionar a construção do conhecimento subjetivo ao conteúdo escolar organizado por disciplinas.

O objetivo é fazer com que o aluno-sujeito, ao deparar-se com suas experiências, possa refletir tanto na escola quanto fora dela, devendo conseguir

correlacionar os conteúdos estudados e entender que estes se entrelaçam. Nesse sentido, os conteúdos, bem como as disciplinas, jamais devem ser trabalhados como se estivessem enclausurados. A educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Isso tem a ver com a construção do aluno. Esse impulso no crescimento e no seu amadurecimento vai ser fomentado pelo currículo utilizado bem como pela prática docente (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Para Cavalcanti (2010), é real a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. A autora afirma, ainda, que o ensino da geografia não deve se pautar na descrição dos fenômenos e enumeração de dados, mas, sim, o contrário, devendo este ensino propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude e contradições (p. 20), pois espera-se que a geografia, ademais de explicar o mundo, possa compreender sua contribuição como ciência para transformar além dos “muros da escola”.

Sendo assim, é de esperar-se que essas articulações entre a história do pensamento geográfico e a instituição da geografia como ciência e depois como disciplina escolar, junto com os documentos curriculares constituintes das políticas curriculares, sirvam como estruturação do ensino de geografia para desencadear subsídios metodológicos que contribuam na geografia escolar. Nessa direção, elaboramos alguns tópicos que consideramos ser princípios basilares para orientar o ensino de geografia, resultado das nossas leituras e reflexões desenvolvidas nesta dissertação.

#### **a) Articular a relação de interconexão entre sociedade e natureza no ensino de geografia**

De acordo com Cavalcanti (2010), é real a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. Para esta autora, o ensino da geografia não deve se pautar na descrição dos fenômenos e enumeração de dados, mas, sim, o contrário, devendo este ensino propiciar ao aluno articulações entre o seu ambiente e o conhecimento científico.

Cavalcanti (2010) e Callai (2013) afirmam que articular a relação de interconexão entre sociedade e natureza requer conhecimento daqueles que

elaboram os documentos curriculares, bem como dos professores que irão executá-los e/ou abordá-los em sala de aula, fazendo com que o aluno construa suas próprias reflexões e argumentações.

Nesse sentido, Libâneo (2009 *apud* CAVALCANTI, 2010, p. 1) afirma que “o papel do professor é orientar, direcionar e intervir nos motivos dos alunos, realizando a mediação didática”. Para isso, cabe ao professor não somente selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados, mas apresentar aos alunos-sujeitos a relevância desses temas, relacionando-os com as vivências fora do ambiente escolar. É importante que o aluno consiga articular o que estuda na escola com as relações presentes em seu cotidiano; isso poderá despertar maior interesse no ensino bem como contribuir em suas intersubjetividades.

Por isso, entendemos que o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar e o que é prioritário ensinar em geografia e sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a serem aprendidas pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

O conhecimento ou reconhecimento que envolve a construção conceitual permite ao professor ler os documentos curriculares de modo crítico, e isso só é possível quando há conhecimento. O que se percebe é que os documentos curriculares são permeados de um emaranhado de ideologias que, muitas vezes, são seletivas e excludentes, não expondo, de forma clara, a noção de principais conceitos e categorias para a geografia, quiçá articulando com as propostas defendidas por estes documentos.

Para essa abordagem coerente entra o papel do professor, que, desde sua formação inicial, deve ser baseada na criticidade aos documentos curriculares, entre outras, principalmente nas referências dadas aos conceitos, categorias e princípios da geografia, para, assim, ter subsídios que permitirão a definição dos conteúdos a serem abordados em sala de aula bem como os métodos e metodologias empregados.

Entendemos, então, que, no findar de todo esse emaranhado, é o professor que faz o processo acontecer em sala de aula. Para isso, este deve estar carregado de embasamentos que o permitirão instigar o sujeito em suas futuras abordagens.

## **b) Contribuição efetiva do ensino de geografia à formação do cidadão**

Ao observar criticamente essa afirmação de Cavalcanti (2010, p. 2) – “a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e das dinâmicas sociais” –, iniciamos nossa proposição que trata de entender a contribuição do ensino da geografia à formação cidadã. Entendemos, contudo, que a escola, ao mesmo tempo em que é parte da sociedade, é, na maioria das vezes, o primeiro espaço de socialização com o qual o sujeito tem contato depois da família. Nesse sentido, a socialização permite a este sujeito iniciar a construção de suas percepções sociais e culturais que são constituintes da vida em sociedade.

Sendo a escola o espaço que contribuirá no desenvolvimento integral, a partir da construção de olhares críticos reflexivos a qualquer assunto, conteúdo, informação, acontecimentos, e assegurando o despertar da interpretação e assimilação para com o que este sujeito pensa, age e reage, acreditamos que é a escola quem constrói o cidadão para a sociedade. Este sujeito, ao adentrar um espaço escolar, deve receber, de forma democrática e equânime, o acesso a uma construção emancipatória e potente de múltiplos conteúdos, temas e abordagens, que o permitirá viver de forma decente e justa na sociedade à qual pertence.

Cabe ao professor, no entanto, mediar esse amadurecimento social, pois é este que mantém contato mais direto com o sujeito em sala de aula e pode, por meio das oportunidades, potencializar discussões que permitem intensificar análises críticas. Isso, resultará nas ações que o sujeito pratica na sociedade, bem como na autonomia quanto às tomadas de decisão. Daí, entende-se que o sujeito que participa da escola é integrante da sociedade, subentendendo-se e asseverando que a escola é parte da sociedade.

Esse despertar para a criticidade, muitas vezes, só é instigado na escola por meio da leitura, que pode ser entendida como o descortinar de predefinições ou pré-entendimentos, ou, mesmo, é um descortinar para compreensões que não estavam bem-definidas, e que, com a leitura, acabam sendo reorganizadas pelo sujeito, permitindo novos olhares e percepções.

Cunha (1994) afirma que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo enche de conteúdos [...], mas sim a de problematização dos homens em suas relações com o mundo (p. 30).

A escola, no papel do professor, deve provocar tencionar, de forma imparcial, problematizações, permitindo ao sujeito propostas reflexivas que vão desde assuntos subjetivos a relações de interação dentro da sociedade. Somente a educação permite essas construções subjetivas ao sujeito a partir das informações que ele já possui, oriundas das suas relações e interações na sociedade e com conhecimentos teórico-científicos. Freire (2010) vai além, e leciona que “a educação, em sua essência é política”; remete-nos à definição conceitual da ciência geográfica que pode ser uma escolha política.

### **c) Olhar amadurecido e não romantizado aos currículos de ensino de geografia**

Esta proposição objetiva tratar dos documentos curriculares da geografia como basilares do ensino escolar, sendo responsáveis, também, pela construção do ensino da geografia. Diante disso, cabe olhar para os currículos escolares de forma crítica e reflexiva, e não romantizada. Nesse sentido, para Ribeiro (2017), os currículos podem ser considerados “territórios de poder”. Compreendemos, porém, que o professor também tem poder de escolha, assim como as unidades escolares. Talvez deixar de acatar as reformas curriculares, que são despejadas dentro das escolas, e se posicionar, possa contribuir, de fato, para uma educação de valor, pois ninguém melhor que o professor que está dentro da sala de aula para identificar as pontes que devem ser usadas para mediar uma educação de qualidade, ou seja, aquela educação que criará possibilidades emancipatórias para um aluno que se encontra numa sociedade cada dia mais individualizada e excludente.

Olhar e executar os documentos curriculares de forma crítica é saber que essa atitude refletirá na construção cidadã de vários alunos, inseridos em distintos tipos de espaços. Não é, no entanto, uma tarefa fácil. A escola, assim como o professor, precisa ficar o tempo todo “vigiando”, pois, atualmente, nas unidades escolares tem-se diversos projetos criados por instituições particulares ou governamentais que também são usados para interferir no trabalho pedagógico, sendo modelos prontos que passam a ideia de educação emancipatória, porém, algumas vezes, visam a modelar o aluno para o mercado de trabalho.

Olhar de forma criteriosa para os documentos curriculares permite resistir a certas ideologias excludentes que podem estar postas, pois, como mencionado anteriormente, o aluno precisa identificar o significado das categorias da geografia,

nesse caso, sociedade e natureza, e articular o papel dele próprio como agente transformador dessas categorias.

Um dos princípios talvez seja resgatar no ensino de geografia significados de conceitos usados nesta disciplina de forma que o aluno consiga elaborar e reelaborar compreensões e entendimentos. Muitas vezes as propostas curriculares estão carregadas de conteúdos que não fazem abordagens efetivas na elaboração de conceitos, e essa base de compreensão pode acabar resvalando em deficiências futuras de entendimentos geográficos. Cavalcanti (2013) menciona, em sua obra *geografia, escola e construção de conhecimentos*, que há uma necessidade de que o aluno consiga entender o significado das palavras.

Mendonça (2008, p. 128), todavia, afirma que quando tratamos de pesquisar a Natureza não é em si a natureza natural, mas a natureza submetida às interrogações humanas. Nesse sentido, as abordagens devem acontecer para provocar reflexões quanto à complexidade conceitual de qualquer termo ou fenômeno usado na geografia, pois isso instigará a outros questionamentos a partir das correlações que o aluno vai construindo tanto no espaço escolar quanto fora dele. Isso, na verdade, acontece com todos os seres humanos. Estamos o tempo todo relacionando nossas compreensões e refazendo novas abordagens conceituais.

Para Castellar e Vilhena (2010, p. 9), o currículo escolar não é permanente, estático e fixo. Ele é flexível, e deveria deixar claras as noções dos fundamentos epistemológicos que tratam as categorias, conceitos e princípios da geografia no documento curricular, para, assim, facilitar a abordagem que o professor expõe em sala de aula.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 99-100), Cunha (1994), entre outros autores, afirma que as informações que o ser humano retém estão sempre sendo elaboradas a partir de outras, e assim sucessivamente. Isso evidencia que os conceitos não são construídos somente no espaço escolar, mas recebem influência do processo de interligação de ideias, observações e compreensões a partir das vivências do sujeito e representações sociais que possuem. Para as autoras, os conceitos podem ser construções de significados dos fenômenos bem como dos objetos que criamos para interpretar ou explicar o mundo ao nosso redor.

#### 4.2.1 Caminhos para o ensino de geografia

Nesta parte final apresentamos as implicações articuladas com o que foi encontrado na pesquisa, e que, de algum modo, acabam limitando o apoio ao ensino de geografia, principalmente na educação básica. Saliemos que o estudo não se finaliza nesse momento; apenas abrem-se várias potencialidades de explorar essa relação que ainda encontra muita dificuldade de se agrupar.

Conforme Cavalcanti (2013), é um desafio para o professor da educação básica operar conjuntamente a compreensão da espacialidade dos fenômenos, o conhecimento geográfico escolar e os currículos oficiais e praticados, uma vez que estes não apresentam, de forma direta e explícita, relação com os conceitos estruturantes da geografia – natureza e sociedade na produção do espaço – articulados pelo tempo e espaço, porém os documentos curriculares são indutores de poder.

Nesse sentido, estudar os documentos curriculares serve para potencializar o ensino de geografia, pois o olhar mais atento permite questionamentos e reflexões sobre a ciência geográfica e sobre a maneira como está posta nos currículos. Partindo dessa concepção, no CBTC (SANTA CATARINA, 2019) encontramos categorias densas, o que significa estarem espessas na forma de abordagens apresentadas no documento, no entanto são as limitações que despertam atenção nesse momento.

O CBTC (SANTA CATARINA, 2019) não menciona, em suas competências gerais, a relação sociedade e natureza, e isso acaba esmaecendo essa relação, pois, caso fosse mencionada, poderia criar possibilidades de reflexão potencializadora, pois há muitos estudos e discussões quanto às competências gerais propostas tanto pela BNCC quanto pelo CBTC. Entendemos que as competências da geografia são fortes indutoras do contexto científico em que a geografia está aliada.

Insistimos na necessidade da leitura e compreensão do documento curricular, bem como o que é proposto por este, antes do planejamento e organização escolar, principalmente pelos professores, gestores e coordenadores escolares, bem como elaboradores do documento curricular. Nesse sentido, é possível identificar uma carência na compreensão dada aos conceitos que estruturam a relação natureza e sociedade, e quão importante é a compreensão das palavras e entendimento de seus significados. Nessa direção, a compreensão das palavras ou falta delas acaba reverberando no ensino escolar.

Encontramos fragilidade quanto à exploração de conceitos como lugar, pois relacionando sociedade e natureza tem-se essa aproximação no sentido de explorar a paisagem e compreender as dinâmicas naturais e sociais como lugares íntimos do sujeito, para posterior questionamentos em lugares longínquos e até desconhecidos.

A natureza e a sociedade são apresentadas de forma isoladas; ora natureza e seus elementos, ora sociedade e as transformações que se apresentam no espaço geográfico. Estas categorias, apresentadas em forma de rarefações, apontam a dicotomização que acaba reverberando dentro da ciência geográfica e na construção do sujeito em sala de aula, pois este dificilmente conseguirá articular natural e social como interconectados.

O professor, no entanto, ao propor indicativos de caminhos concretos, deve instigar seus alunos e outros professores a compreender que a natureza e a sociedade estão interconectadas. Como exemplos, citamos: planejar aulas que abarcam esta relação como interconexa, realizar trabalhos de campo com alunos e outros professores, incentivando que eles consigam perceber e entender o social e o natural, fazer leituras dos documentos da política curricular atentamente, voltando-se ao olhar crítico e atento às propostas, utilizar imagens ou vídeos que facilitam a compreensão do aluno e participar de formações continuadas bem como eventos científicos que permitam a discussão.

Diante disso, a exposição “sobre a mesa”, iniciada neste capítulo, provocou várias outras inquietações, pois as considerações tratadas até aqui tiveram a relação sociedade e natureza como objeto de estudo. O documento curricular catarinense, contudo, é o leme da educação básica; só isso já é suficiente para realizar outras análises que contribuem para o ensino de geografia. O importante é manter esse documento exposto sobre a mesa para que não se findem as pesquisas e considerações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, desde o princípio, foi estruturada com o propósito de responder duas inquietações que estiveram presentes em minha vida, iniciando no período em que cursei o ensino fundamental e perdurando na graduação e nas atividades como professora de geografia em escolas públicas e da educação básica. Agora, no mestrado, surgiu a oportunidade de pesquisar e buscar responder esses questionamentos. O primeiro faz referência à dicotomização dentro da geografia quanto à relação entre sociedade e natureza, que fora apresentado durante o percurso escolar de modo dicotomizado, porém na vida cotidiana encontravam-se interconectados; já o segundo questionamento refere-se a entender como está apresentada a relação entre sociedade e natureza nos documentos curriculares do estado de Santa Catarina, pois sabe-se que os currículos são os indutores da práxis pedagógica. Com isso, transformei angústia em objeto de estudo de Mestrado.

É a geografia, como disciplina escolar, contudo, que permite buscar compreender e se fazer compreender a partir da análise da relação entre a sociedade e a natureza na produção do espaço geográfico. Isso reverberou em seu objeto de estudo, que é a produção do espaço geográfico, que acaba se ressignificando em cada período histórico, permitindo analisar as complexidades que se apresentam, pois a maior virtude do humano é a possibilidade de olhar para a realidade do espaço e analisá-lo da escala local à global, constatando suas próprias interferências cotidianas.

Atualmente, conforme estudamos, a geografia tem como desafio superar a dicotomia dentro da ciência geográfica, considerando que muitos geógrafos e pesquisadores consagram alguns ramos ou áreas desta ciência mais que outros.

Ao ser articulada com outras ciências, por meio da interdisciplinaridade, porém, abre-se um leque de possibilidades e potencialidades de analisar, interpretar e agir na realidade espacial, assim como quando tratamos de entender a importância da visão sistêmica sob o olhar geográfico. Nesse sentido, vemos o espaço transformado pelo ser humano e pela natureza e materializado pelas relações e inter-relações entre os humanos e não humanos, por meio da interconexão entre dinâmicas naturais e sociais expostas na paisagem.

Dessa forma, a geografia leva-nos a entender que o espaço pode ser compreendido como um palco, no entanto interativo, pois relaciona-se com as coisas

e não apenas serve como expositor, sendo, assim, marcado por construções, desconstruções e reconstruções que o ser humano produz, conforme suas necessidades e a configuração da natureza.

O espaço é resultado dos movimentos de elementos sociais e naturais que, a partir da interconexão, resultam num elemento unificador que tem o natural e o social indissociáveis. Isso denota que está repleto de elementos que sofreram fusão entre o natural e o social e são constituintes e constituídos do cotidiano das pessoas, não sendo possível vê-los e analisá-los separados.

Essa geografia, compreendida pelo natural e pelo social, contudo, que é objeto de estudo na escola, pode ser considerada um importante instrumento de transformação social, pois é parte constituinte e constituída da sociedade e deve buscar um ensino baseado em uma reflexão crítica quanto ao olhar sistêmico da interconexão entre a sociedade e a natureza. Isso permite que haja uma discussão crítica dos documentos curriculares que são basilares para o ensino de geografia, pois pensar o currículo é uma forma de pensar a escola.

Um currículo regional, como é o CBTC, é forte indutor dos processos de ensino e de aprendizagem de uma geração inteira. Isso porque o currículo dispõe de ferramentas que interferem na formação integral do humano, tendo o poder de lapidar e interferir nas suas decisões cotidianas. Ainda mais, nesse período histórico o que vemos são fortes perspectivas para a formação direcionada ao mercado de trabalho, enfraquecendo a construção de um pensamento crítico. Com isso, a sociedade poderá ter pessoas aptas a trabalhar e não sujeitos pensantes.

Diante disso, os documentos curriculares são entendidos como essenciais no ensino escolar, integrando a organização e a padronização do conteúdo regrados pelas forças de poder. Isso interfere no cotidiano da escola e do sujeito por serem os protagonistas da sua formação integral. Isso contribui para a construção das aprendizagens do sujeito, podendo marcar gerações e, conseqüentemente, configurar a organização das informações de conhecimento que chegam a este sujeito, e que vai resultar no modo de organizar o espaço geográfico.

Assim, a importância de superar a dicotomização dentro da ciência geográfica, bem como explorar, de forma crítica, o documento, é uma função também atribuída ao professor das universidades bem como da educação básica, pois estes detêm o papel central de mediar e induzir o conhecimento com viés crítico sobre as possibilidades que se encontram no espaço geográfico e que serão

apresentadas ao sujeito no espaço escolar. Com isso, o entendimento dado ao termo sociedade e natureza pode exigir métodos diferentes de analisar e contextualizar, pois constatou-se que o CBTC os reconhece como praticamente dissociáveis. Para o documento catarinense é possível determinar o que é natureza e o que é sociedade de forma dicotômica.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa fazem-nos refletir quanto ao ensino de geografia, suas potencialidades e os documentos curriculares. Isso leva-nos a entender que deve haver um ensino mais dinâmico e envolvido com a realidade do aluno para que este consiga não somente dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado, pois, ao envolver a realidade desse, conseqüentemente constata-se que social e natural estão interconectados.

Para isso, elaborei o item 4.2 *Desafios para o ensino de geografia*, em que aponto alguns princípios basilares que podem contribuir com o professor em sala de aula, lugar em que se efetiva a geografia escolar. Menciono, no primeiro item, a articulação entre a relação interconexa da sociedade e da natureza no ensino de geografia, pois é real e urgente a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno. No segundo item exponho a importância da contribuição efetiva do ensino de geografia para a formação do cidadão, reiterando que a sociedade é parte da escola e que é no espaço escolar que o sujeito poderá ter acesso ao conhecimento científico, sendo este o diferencial em sua formação como cidadão. Por fim, no terceiro item, discuto a grandeza em promover um olhar amadurecido e não romantizado dos currículos de ensino de geografia, pois o currículo, ao ser considerado um território de poder, emana intenções e estas podem estar ofuscadas, por isso deve-se atentar para a análise crítica e detalhada dos Documentos.

Diante disso, talvez, caiba ao professor, também, optar por métodos didáticos e pedagógicos que envolvam o aluno na construção do conhecimento, discussões e exemplificações a partir de situações do cotidiano do sujeito, relacionando o conhecimento aprendido para decifrar essa relação entre o social e o natural. Muitas vezes é necessário ter uma referência na história, no espaço e em outros lugares do mundo para estabelecer relações com o local e compreender o entorno (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 6). Nesse sentido, os professores orientam e são orientados por seus currículos.

No documento curricular catarinense a geografia está fortemente dicotomizada, e isso, talvez, seja resultado de uma dominação que se apresenta em toda a estrutura educativa, bem como na constituição do currículo catarinense e no próprio contexto da progressão temporal da ciência geográfica, quando pesquisadores se tornam especialistas em uma única área e ignoram o conhecimento e suas relações com outras dentro da ciência geográfica. Isso acaba reverberando nas universidades que são formadoras do professor de geografia, pois permite leituras e discussões dicotomizadas. Esse professor, que ora é aluno universitário, se tornará professor de educação básica e até de universidade com conhecimentos dicotômicos enraizados.

Para o CBTC, a natureza é a mantenedora das necessidades humanas, e a sua conservação é atribuída não pela natureza em si, mas pelo fato de o humano depender dos elementos naturais para sobreviver. Em relação à paisagem, esta é apresentada de maneira densa, mas é tratada sob o viés da estética, ou seja, uma paisagem visível aos olhos apenas. O documento curricular não a menciona como aliada importante para compreender as transformações apresentadas no espaço geográfico.

Os pesquisadores entendem que a paisagem deve oportunizar ao sujeito transferir-se para dentro dela e compreender a dinâmica que a configura, assim como o contexto a que pertence determinada paisagem, que é um fragmento do espaço geográfico, e não somente apreciar como se fosse uma imagem sem expressão, sem contexto, sem intenção. A relação indissociável entre sociedade e natureza é caracterizada como rarefeita, assim como a compreensão dada a outras categorias da geografia, que merecem dedicação a futuros estudos no documento curricular catarinense.

Não pretendo, aqui, contudo, que essas argumentações se constituam como palavra fiel, pois, para Marques (2006), “não há verdades absolutas”, porém, desejo ter provocado reflexões e discussões no âmbito do ensino de geografia, em especial sob a ótica da relação de interconexão entre sociedade e natureza nos Documentos das políticas curriculares.

A conclusão desta dissertação é um objetivo de vida que resulta de grande esforço pessoal que reconfigurou a minha vida profissional, pois, ao conhecer o poder da geografia na construção dos sujeitos, fico mais comprometida na formação de jovens pertencentes à sociedade, transformando o modo de pensar e agir tanto

do sujeito quanto o meu próprio. Como professora de geografia e defensora da escola pública emancipatória, democrática e igualitária, nesta dissertação contribuo para o fortalecimento do dever de prosseguir nas pesquisas, reflexões e escritas sobre este tema, que merece atenção de pesquisadores, professores da geografia e elaboradores de documentos curriculares.

Com isso, buscar-se-á a publicação desta pesquisa a fim de instigar discussões críticas no ambiente escolar, além de defender e engajar outros professores da educação básica objetivando um ensino voltado para a cidadania e a criticidade, valorizando e incentivando a pesquisa científica e empírica, dando continuidade à participação bem como à formação de grupos de estudos de professores da educação básica, ressaltando a leitura e a escrita dos professores da educação básica e a busca do ensino de mestrado gratuito e público a todos os docentes sem distinção. Ainda, lutar e exigir formações continuadas que estimulem a criticidade no professor, bem como reflexões e discussões sobre temáticas que envolvem a constituição do espaço escolar; buscar, por meio da elaboração de textos, reafirmar a importância de o professor em formação entender que o social e o natural são indissociáveis; e, diante disso, procurar abertura a discussões nas universidades quanto à formação inicial do professor de geografia relacionado à sociedade e natureza.

Esta é uma pesquisa que não se finda nesta dissertação, mas é o início de outras pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. 319 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, RS, 2014.
- ANDREIS, Adriana Maria. **Ensino de geografia**: fronteiras e horizontes. Porto Alegre, RS: ComPASSO, 2012.
- ANDREIS, Adriana Maria. **Da informação ao conhecimento**: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na Educação Básica. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, RS, 2009.
- ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de geografia**, Recife, PE, v. 2, n. 3, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>
- BRAGA, Rhalf Magalhães. O espaço geográfico: um esforço de definição. **GEOUSP. Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 22, p. 65-72, 2007.
- BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 11 set. 2021.
- BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 534- 562.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: geografia. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BOGO, Jordana. **A linguagem conceitual geográfica**: uma dimensão da prática docente no Ensino Fundamental. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidades de construção da identidade e pertencimento. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, 2004. **Anais** [...]. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal, 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 19 set. 2020.

CALLAI, Helena. Estudar a paisagem para aprender geografia. *In*: PEREIRA, Marcelo Garrido (comp.). **La opacidade del Paisaje**: imagens e tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 37-55. Capítulo 2.

CALLAI, Helena Copetti; ANDREIS, Adriana Maria. O mundo nas mãos – as mãos no mundo: a geografia na educação básica. **Revista Geográfica Valpso** (*on-line*), n. 47, 2013.

CARDOSO, Cristiane; GUERRA, Antonio José Teixeira; SILVA, Michele Souza da. **geografia e os riscos socioambientais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. A importância educacional da geografia. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 9, p. 121-145, 1993.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. Coord. Anna Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação).

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; ROSSATO, Máira Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Atgenta; LUZ, Robson Réus Silva da. **Ensino de geografia: caminhos e encantos** (org.). 2. ed. reimp. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CATALÃO, Igor. **Brasília, metropolização e espaço vivido: práticas espaciais e vida cotidiana na periferia goiana da metrópole**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109151>. Acesso em: 25 abr. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 13 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45-47. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod\\_resource/content/2/texto15\\_libaneo\\_plano%20de%20aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira](http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira). Acesso em: 6 ago. 2021.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. *In*: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. **Elementos da epistemologia da geografia contemporânea**. Tradução Nathalie Dessartre-Mendonça. Editora UFPR, Curitiba, 2021. p. 11-43.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens**: a geografia. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte. Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1988. p. 92-123. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12983>. Acesso em: 12 out. 2022.

COAN; I. B. F.; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005). **Holos**, Lages: Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, v. 6, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.1738. 2015

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. O professor-pesquisador na Educação Básica: da teoria à prática, na produção do conhecimento. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/21/o-professor-pesquisador-na-educacao-bsica-da-teoria-pratica-na-produo-do-conhecimento>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ifcursos.com.br/sistema/admin/arquivos/06-51-38-artig0nocoesdaaturezaeambiente.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. (1ª edição 1996). São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. (1ª edição 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

GASPARIN, João Luiz. **A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula**. Disponível em: [http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06012014\\_joao\\_luiz\\_gasparin\\_-\\_a\\_elaboraacao\\_dos\\_conceitos\\_cienta\\_ficos\\_em\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06012014_joao_luiz_gasparin_-_a_elaboraacao_dos_conceitos_cienta_ficos_em_sala_de_aula.pdf). Acesso em: fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. Revisão da tradução Hamilton Francischetti. Apresentação Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. 2ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor F. Ensino, currículo, narrativa e o futuro social. *In*: GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 141-157.

LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução Maria Cecília França. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l' espace*. Primeira versão: início fev. 2006). 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEITE, Fabiana Calçada de Lamare; POSSA, André Dala. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, 1992. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+175/6a5753b0-c55d-4fa7-bc14-48d0dfe80798?version=1.3>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 19, n. 40, maio/ago. 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar e as leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/viewFile/29127/pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise Textual Discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 3, p. 247, 2017.

MENDONÇA, Francisco. **Currículo do sistema Currículo Lattes**. Brasília, 26 dez. 2020a. Disponível em: [http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785472U1&tokenCaptchar=03AEkXODDgKDq27IIRWs86Z2EZLOqkH5RAjcuymkWvo-bplu2nkOnTScdnxp7uhakWYpDaA4bZc\\_5F8bctnn0Lzl\\_IUCg25rVsles0YR6RXg6eLre4gQorYKIDb7BCThaomWvhOSP6aPjaSein\\_-2i3onvn91stRYXRSUa8u-OaTiM-DjfpXOG8pMrRd3kLA5L283U-pftwl-fXaTR7gER8xb94JCig1v4VO8nlCBN6uPmmJx3LLRadEZGXEkxVGBUkX8sUR6eH NbFxC5sNV8\\_dNGUo6\\_38irlm4WQeE-rVkQsKkeaW7I3il1TBHLeGvTET7puyHGeY10jFxEaR1iEeE4gN94BmqN3m\\_lhZAb7BHSDtN8MLoQI3X4SIEayH3n8Kg5Y1x6k](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785472U1&tokenCaptchar=03AEkXODDgKDq27IIRWs86Z2EZLOqkH5RAjcuymkWvo-bplu2nkOnTScdnxp7uhakWYpDaA4bZc_5F8bctnn0Lzl_IUCg25rVsles0YR6RXg6eLre4gQorYKIDb7BCThaomWvhOSP6aPjaSein_-2i3onvn91stRYXRSUa8u-OaTiM-DjfpXOG8pMrRd3kLA5L283U-pftwl-fXaTR7gER8xb94JCig1v4VO8nlCBN6uPmmJx3LLRadEZGXEkxVGBUkX8sUR6eH NbFxC5sNV8_dNGUo6_38irlm4WQeE-rVkQsKkeaW7I3il1TBHLeGvTET7puyHGeY10jFxEaR1iEeE4gN94BmqN3m_lhZAb7BHSDtN8MLoQI3X4SIEayH3n8Kg5Y1x6k)

OOnYQIWR31oO4zC1XeoU\_qctnUSDnG8YBgy-wVMxPd9rmRIFXK4dTXG5neg  
N2mQ8ke-isF3vkyRvPUGItNeS0EozHOsB13rHkgwMZy6baEtfJYAE  
1kiP6wT8F0vSyWuiGhpMUUvgqxecC658g9OFprEEA. Acesso em: 26 dez. 2020.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e meio ambiente**. 9. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020b.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física: ciência humana?** 8. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

MENDONÇA, Francisco. Riscos e vulnerabilidades socioambientais urbanos a contingência climática. **Mercator – Revista de geografia da UFC**, Fortaleza, CE, v. 9, n. 1, p. 153-163, 2010.

MENDONÇA, Francisco. Geografia, geografia física e meio ambiente: uma reflexão a partir da problemática socioambiental urbana. **Revista da Anpege**, v. 5, p. 123-134, 2008.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia socioambiental n. 16**. São Paulo: Terra Livre, 2001. p. 139-158.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2022.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

MOURA, Rosa; OLIVEIRA, Deuseles de; LISBOA, Helena dos Santos; FONTOURA, Leandro Martins; GERALDI, Juliano. geografia crítica: legado histórico ou abordagem recorrente? **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. XIII, n. 786, 5 jun. 2008. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-786.htm>

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de; ROSA, Helena Alpini; SILVA, Denize Aparecida da. A história do Currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, Dossiê Ensino de História e Relações Étnico Raciais, 2019/2. DOI: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2019n34.11165>. Acesso em: 10 out. 2021.

OPINIÃO. **Pela valorização da geografia**. Publicada em: 22 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/04/22/opiniao/opiniao/valorizacao-geografia-2003234>.

PAULO, Jacks Richard; BERTIN, Marta. **A formação de professores dos anos iniciais da educação básica**: contribuições para o ensino de geografia. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 14 out. 2020.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **Dóndola, Enseñza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, 2012.

RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. (E-book). Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ywtDDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=positivismo&ots=dKFzi5Ddbx&sig=B7SXCwzhwzktH0t7Y9O7j\\_IRX3c#v=onepage&q=positivismo&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ywtDDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=positivismo&ots=dKFzi5Ddbx&sig=B7SXCwzhwzktH0t7Y9O7j_IRX3c#v=onepage&q=positivismo&f=false).

REZENDE, A. S.; MASSEY, Doreen B. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p. **Boletim Goiano de geografia**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 215-220, 2009. DOI: 10.5216/bgg.v29i1.7106. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/7106>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMES. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 25 ago. 2021.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 2014. Disponível em: [https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta\\_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf](https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf)

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: Cogen, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/formacao-docente-233>

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. 3ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a.

SANTOS, Milton. **Por uma nova geografia: da crítica a geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003. Disponível em: [scholar.archive.org](http://scholar.archive.org)

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. A natureza da geografia física na geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n. 17, p. 11-24, 2º semestre 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/337/319>

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>

THIESEN, J. da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da proposta curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1556>

THIESEN, J. da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823352013.pdf>

THIESEN, J. da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpX6tGYmFr/?lang=pt&format=pdf>

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 3., 2018. **Anais [...]**. UEMS, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/4678/4720>. Acesso em: 6 out. 2021.

VITTE, Antonio Carlos; SILVEIRA, Roberison Wittgenstein Dias da. Kant, Goethe e Alexander Humboldt: estética e paisagem na gênese da geografia física moderna. **Acta geografia**, Boa Vista, v. 4, 2010.

## ANEXOS

### **Anexo 1** – Municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação

Portaria nº 709 de 28/03/2022 (1.97 MB) – Define os municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação de acordo com o Decreto nº 1.682, de 19 de janeiro de 2022.

Coordenadoria Regional de Educação de Araranguá – Municípios: Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo.

Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau – Municípios: Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode.

Coordenadoria Regional de Educação de Braço do Norte – Municípios: Armazém, Braço do Norte, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Ludgero e São Martinho.

Coordenadoria Regional de Educação de Brusque – Municípios: Botuverá, Brusque, Canelinha, Guabiruba, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas.

Coordenadoria Regional de Educação de Caçador – Municípios: Caçador, Calmon, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Rio das Antas e Timbó Grande.

Coordenadoria Regional de Educação de Campos Novos – Municípios: Abdon Batista, Brunópolis, Campos Novos, Celso Ramos, Ibiam, Monte Carlo, Vargem e Zortéa.

Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas – Municípios: Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras.

Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó – Municípios: Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Guatambu, Nova Erechim, Nova Itaberaba e Planalto Alegre.

Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia – Municípios: Alto Bela Vista, Concórdia, Ipira, Irani, Peritiba, Piratuba e Presidente Castello Branco.

Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma – Municípios: Balneário Rincão, Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Lauro Müller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga.

Coordenadoria Regional de Educação de Curitiba – Municípios: Curitiba, Frei Rogério, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília e São Cristóvão do Sul.

Coordenadoria Regional de Educação de Dionísio Cerqueira – Municípios: Anchieta, Dionísio Cerqueira, Guarujá do Sul, Palma Sola, Princesa e São José do Cedro.

Coordenadoria Regional de Educação de Florianópolis – Municípios: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara.

Coordenadoria Regional de Educação de Ibirama – Municípios: Apiúna, Dona Emma, Ibirama, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meirelles e Witmarsum.

Coordenadoria Regional de Educação de Itajaí – Municípios: Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha e Porto Belo.

Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga – Municípios: Iporã do Oeste, Itapiranga, Santa Helena, São João do Oeste e Tunápolis.

Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga – Municípios: Alfredo Wagner, Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Ituporanga, Leoberto Leal, Petrolândia e Vidal Ramos.

Coordenadoria Regional de Educação de Jaraguá do Sul – Municípios: Corupá, Guaramirim, Jaraguá do Sul, Massaranduba e Schroeder.

Coordenadoria Regional de Educação de Joaçaba – Municípios: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval d Oeste, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita.

Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – Municípios: Araquari, Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Garuva, Itapoá, Joinville, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú.

Coordenadoria Regional de Educação de Lages – Municípios: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta e São José do Cerrito.

Coordenadoria Regional de Educação de Laguna – Municípios: Garopaba, Imaruí, Imbituba, Laguna, Paulo Lopes e Pescaria Brava.

Coordenadoria Regional de Educação de Mafra – Municípios: Itaiópolis, Mafra, Monte Castelo e Papanduva.

Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha – Municípios: Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Formosa do Sul, Iraceminha, Irati, Jardinópolis, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Quilombo, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, Santiago do Sul, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Serra Alta, Sul Brasil, Tigrinhos e União do Oeste.

Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos – Municípios: Águas de Chapecó, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Mondai, Palmitos, Riqueza e São Carlos.

Coordenadoria Regional de Educação de Rio do Sul – Municípios: Agrolândia, Agronômica, Braço do Trombudo, Laurentino, Rio do Oeste, Rio do Sul e Trombudo Central.

Coordenadoria Regional de Educação de São Bento do Sul – Municípios: Campo Alegre, Rio Negrinho e São Bento do Sul.

Coordenadoria Regional de Educação de São Joaquim – Municípios: Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Rio Rufino, São Joaquim, Urubici e Urupema.

Coordenadoria Regional de Educação de São Lourenço do Oeste – Municípios: Campo Erê, Coronel Martins, Galvão, Jupiá, Novo Horizonte, São Bernardino, São Lourenço do Oeste.

Coordenadoria Regional de Educação de São Miguel do Oeste – Municípios: Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Guaraciaba, Paraíso, São Miguel do Oeste.

Coordenadoria Regional de Educação de Seara – Municípios: Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Seara e Xavantina.

Coordenadoria Regional de Educação de Taió – Municípios: Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Salete, Santa Terezinha e Taió.

Coordenadoria Regional de Educação de Timbó – Municípios: Ascurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.

Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão – Municípios: Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão.

Coordenadoria Regional de Educação de Videira – Municípios: Arroio Trinta, Fraiburgo, Iomerê, Pinheiro Preto, Salto Veloso, Tangará e Videira.

Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê – Municípios: Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Ipuçu, Lajeado Grande, Marema, Ouro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão, Xanxerê e Xaxim.

## Anexo 2 – Quadros da primeira etapa da ATD

Quadro 3 – Referências diretas à paisagem e paisagens

| PARTE QUE SE ENCONTRA NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE-CBTC | REFERENCIAIS DO CBTC  | PÁG. | DESCRIÇÃO DETALHADA DO REFERENCIAL RETIRADO DO CBTC   | UNIDADES DE SIGNIFICADO  |
|--|---|------|---|--|
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento     | A diversidade também está presente nos elementos da natureza, nas diversas paisagens que <u>caracterizam</u> o uso e a cobertura da terra, nos modos de produção e nas redes conectadas nessa relação espaço-tempo-sócio-natural que é o ambiente catarinense.  | 33   | Há diversidade de elementos da natureza nas paisagens. A diversidade é uma característica que explica e indica a cobertura e os modos de uso da terra. O modo de produção e as redes, coimplicando o espaço, o tempo, o social e o natural, característicos de Santa Catarina, também são efeitos dessas diversidades naturais. | A diversidade de elementos da natureza explica a organização da sociedade e da economia em suas redes, que produzem paisagens.   |
| Quadro 1 – Componentes curriculares de cada tema das diversidades      | Analisar <u>modificações de paisagens</u> por diferentes tipos de sociedade, com <u>destaque para os povos originários</u> .  | 48   | As diversidades que constituem as sociedades acabam transformando as paisagens de diferentes formas, destacando os povos originários  | Diferentes tipos de sociedade historicamente vêm modificando as paisagens. Os povos originários têm papel importante na modificação das paisagens.                       |
| Apêndice-B<br>Organizador Curricular por Grupos Etários                | As transformações da paisagem na ocupação e na construção do espaço geográfico.   | 145  | Modificações que aparecem na paisagem em decorrência da ocupação e construção espacial ao longo do tempo.   | O espaço geográfico é o resultado das transformações históricas da paisagem.<br><br>Paisagem entendida como natural e espaço geográfico como social.                     |
| Área 7: geografia  | Como componente do currículo do Território Catarinense, a geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza. | 399  | A geografia foi arquitetada tomando como base conceitos teóricos e metodológicos, como lugar, paisagem, região, redes, espaço geográfico, território e sociedade e natureza que a sustentam cientificamente   | A geografia escolar tem como base teórica conceitos científicos que a sustentam cientificamente.<br><br>São métodos que integram os pressupostos de ensino da geografia. |
| Organizador curricular-geografia-2º Ano<br><i>Conteúdos</i>            | Paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo dos tempos.  | 406  | Nas paisagens é possível perceber semelhanças, diferenças e permanências de elementos presentes no espaço ao longo do tempo.  | Diversidade presente nas paisagens pode transparecer o diferente que se apresenta no espaço, demarcando tempo histórico.   |
| Organizador curricular-geografia-2º Ano<br><i>Habilidades</i>          | Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.   | 407  | Desenvolver habilidades para o sujeito identificar e elaborar representações que apresentam as paisagens ligadas à sua intimidade.  | Construir habilidade que permitam ao sujeito criar representações dos seus lugares como íntimos.   |

|   |   |     |   |  |
|---|---|-----|---|--|
| Organizador curricular-geografia – 3º Ano (Conteúdos)                           | <p>Conceitos de lugar, espaço vivido e paisagem. [...]</p> <p>Elementos sociais, culturais, naturais e históricos da paisagem local. [...]</p> <p>Transformação da paisagem no decorrer do tempo histórico.</p>   | 408 | <p>Conceituação dos elementos integradores da paisagem local.</p> <p>Elementos integradores do social, cultural, natural e históricos da paisagem local.</p> <p>As modificações que acontecem no espaço conforme passa o tempo.</p>   | <p>Abordagem conceitual dos elementos integradores do espaço geográfico subjetivo.</p> <p>Elementos integrantes da paisagem para demonstrar as mudanças ao longo do tempo.</p> <p>Modificações presente na paisagem que registram o tempo no espaço.</p>   |
| Quadro 3 – Organizador curricular: geografia – 3º ano <i>Habilidades</i>        | Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.   | 408 | Fazer compreender, a partir da comparação entre paisagens, como ocorrem os processos naturais e históricos.   | Comparar para compreender o tempo no espaço.   |
| Quadro 3 – Organizador curricular: geografia – 3º ano (Objetos do conhecimento) | Paisagens naturais e antrópicas em transformação.   | 408 | Modificações nas paisagens naturais e antrópicas  | Alterações que delineiam as paisagens naturais e sociais.  |
| Quadro 4 – Organizador curricular: geografia – 4º ano <i>Habilidades</i>        | <p>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios, etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. [...]</p> <p>Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p> | 411 | <p>Reconhecer paisagens naturais e antrópicas em seu espaço familiar, desde elementos naturais às ações humanas na preservação desse espaço.</p> <p>Utilizar as direções cardeais para localizar componentes físicos e humanos na paisagem.</p>                                 | <p>Identificar paisagens naturais que são íntimas e que estimularam a preservação desse espaço.</p> <p>Identificar a intenção de ações de preservação do espaço geográfico como característica humana.</p> <p>As direções geográficas permitem localizar os componentes físicos e humanos na paisagem.</p>   |
| Quadro 4 – Organizador curricular: geografia – 4º ano <i>Conteúdos</i>          | Observação das paisagens naturais e culturais do município no contexto regional.  | 411 | Observar as paisagens no município comparando-as com as da região, a fim de construir elaborações analíticas entre um lugar e outro   | Imagem paisagística que permite comparar duas ou mais imagens.   |
| Quadro 6 – Organizador curricular: geografia – 6º ano <i>Habilidades</i>        | <p>Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. [...]</p> <p>Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>  | 414 | <p>Comparar as transformações paisagísticas decorrentes das formas de relações desses lugares em diferentes momentos históricos.</p> <p>Modificações nas paisagens são em níveis diferentes, pois cada sociedade possui sua singularidade, por exemplo os povos originários</p> | <p>Comparar as mudanças presente no espaço ao longo do tempo.</p> <p>Transformações na paisagem decorrentes das relações no decorrer do tempo.</p> <p>Mudanças no espaço em escala temporal diferentes.</p> <p>Sociedades apresentam singularidades próprias que as distinguem umas das outras.</p> <p>Paisagem é alterada de acordo com as características da sociedade ali presente.</p> |

|  |   |     |   |   |
|--|---|-----|---|---|
| <p>Organizador curricular-geografia – 6º Ano<br/>(Conteúdos)</p>               | <p>Conceitos de lugar, paisagem, espaço geográfico.<br/>[...]</p> <p>Paisagens e suas transformações ao longo do tempo por diferentes grupos étnicos.<br/>[...]</p> <p>Elementos da natureza nas paisagens terrestres: distribuição clima, formações vegetais e relevo.<br/>[...]</p> <p>Lugares e paisagens do território catarinense.</p> | 414 | <p>Base teórica conceitual de paisagem, lugar e espaço geográfico.</p> <p>Modificações percebidas ao longo do tempo pela interferência de diferentes grupos.</p> <p>Natureza identificada pela presença dos elementos, como aspectos climáticos, formações da flora e o relevo.</p> <p>Lugares e paisagens presentes no território de Santa Catarina.</p> | <p>Noção conceitual.</p> <p>Mudanças decorrentes dos processos históricos.</p> <p>Elementos integradores das imagens paisagísticas.</p> <p>Lugar e imagem paisagística.</p> <p>Natureza caracterizada por elementos naturais, como aspectos climáticos, vegetação e relevo.</p>   |
| <p>Quadro 7 – Organizador curricular: geografia – 7º ano<br/>(Habilidades)</p> | <p>Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.</p>  | 417 | <p>Abordar informações apresentadas pelos meios de comunicação, as formas de abordagens dadas ao termo paisagem e a formação do território brasileiro.</p>  | <p>Abordagens conceituais que exprimem o termo paisagem e a formação territorial brasileira.</p> <p>Abordagens midiáticas sobre paisagem e território nacional.</p> <p>Abordagens que podem estar ligadas ao senso comum, porém, abrangendo muitas pessoas, podendo formar concepções equivocadas se estas não estiverem embasadas teórica e cientificamente.</p> |
| <p>Quadro 7 – Organizador curricular: geografia – 7º ano<br/>Conteúdos</p>     | <p>Paisagens brasileiras: aspectos físicos, culturais e econômicos.</p>   | 419 | <p>Apresentação das paisagens brasileiras de acordo com aspectos físico, econômicos e culturais. Apreciação dicotomizada desses termos.</p>   | <p>Conceituação do termo paisagem.</p> <p>Dicotomização entre os termos físico, econômico e cultural para explicar paisagem.</p>  |
| <p>Quadro 9 – Organizador curricular: geografia – 9º ano<br/>Conteúdos</p>     | <p>Paisagens físico-naturais da Europa e da Ásia, componentes histórico-geográficos de interação ambiental.</p>   | 428 | <p>Elementos histórico-geográficos que compõem as paisagens físico-naturais da Europa e da Ásia.</p>  | <p>Elementos histórico-geográficos integradores das paisagens físico-naturais.</p>  |
| <p>Quadro 9 – Organizador curricular: geografia – 9º ano<br/>Conteúdos</p>     | <p>Paisagens, formas de ocupação territorial e organização regional da Europa, Ásia e Oceania.<br/>[...]</p> <p>Biodiversidade e sustentabilidade nas paisagens da Europa, Ásia e Oceania</p>   | 430 | <p>Formas de ocupação e organização espacial que se apresentam nas paisagens.</p> <p>Diversidade entre os biomas e sustentabilidade nas paisagens da Europa, Ásia e Oceania.</p>  | <p>Formas de organizar e ocupar as paisagens.</p> <p>Localização geográfica para estudar as paisagens.</p> <p>Imagens paisagísticas.</p> <p>Diversidade entre os biomas.</p> <p>Sustentabilidade.</p>   |

Fonte: Elaborado pela autora (2021-2022) com base no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

Quadro 4 – Referências à noção de socioambiental e socioambientais

| PARTE QUE SE ENCONTRA NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE – CBTC  | REFERENCIAIS DO CBTC  | PÁG. | DESCRIÇÃO DETALHADO DO QUE APARECE NO CBTC  | UNIDADES DE SIGNIFICADO   |
|---|---|------|---|---|
| 1 A diversidade como princípio formativo na Educação Básica               | Amparada nessa perspectiva, a diversidade é reconhecida pelo seu caráter formativo na educação escolar catarinense, efetivamente pelas dimensões pedagógicas que privilegiam: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública catarinense; e a igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola (SANTA CATARINA, 2014) para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades humanas. | 31   | O ensino catarinense mostra-se numa perspectiva que é marcada pela diversidade, muito em razão de sua dimensão pedagógica, presente em várias abordagens dentro do processo de ensino e aprendizagem.<br>É um ensino modelado na democracia e liberdade de escolha subjetiva. | – Diversidade apresentada como perspectiva de ensino.<br>Pressupostos de ensino e noções conceituais e comportamentais.<br>É um ensino modelado na democracia e liberdade de escolha subjetiva.               |
| 1 A diversidade como princípio formativo na Educação Básica               | Esse alerta serviu para o reconhecimento do papel da educação ambiental na formação e na mobilização dos sujeitos, no resgate de valores e na ação social, comprometidos com toda a forma de vida; é, por conseguinte, uma educação para a sustentabilidade socioambiental.   | 32   | A educação ambiental visa a formar e mobilizar os sujeitos, ancorados nos valores e, por conseguinte, o ato de fazer e executar.<br>Compromete-se com uma educação sustentável e socioambiental que coloca o sujeito como mobilizador dessa sustentabilidade.                 | Educação ambiental como noção atitudinal do sujeito.<br>Uma educação que visa o comprometimento do sujeito para com a sustentabilidade e responsabilidade ambiental.  |
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos <i>Objetos de conhecimento</i> | A arte tem seus saberes, objetivos e metodologias próprios e pode ser um instrumento mobilizador para desenvolver a Educação Ambiental nas instituições educacionais. Pensar arte e a EA na vida dos sujeitos é possibilitar conhecer os diversos tipos de linguagens e trazer, para a discussão, as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas culturas, de forma a desenvolver a sensibilidade e a visão (leitura) de mundo para a construção de valores socioambientais.   | 34   | A arte é uma ciência autônoma, e está aliada à educação ambiental para formar sujeitos conscientes sobre sua relação com a natureza, permitindo desenvolver uma educação estruturada em valores socioambientais.  | Aliança entre a ciência da arte com a educação ambiental na formação de sujeitos conscientes quanto `sua relação com a natureza.<br>Interdisciplinaridade atrelada a uma educação de valores socioambientais. |
| 1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades                              | Destaca-se que o foco está no estudante como sujeito crítico e ativo, de forma que este compreenda a realidade catarinense, a sua relação e a do outro como agentes do ambiente, visando a construir valores e atitudes socioambientais para a sustentabilidade.  | 37   | O ensino tem como leme a educação integral do sujeito, a fim de permitir que este analise suas atitudes e valores quanto ao comportamento socioambiental.   | Educação integral do sujeito, permitindo análises de valores e comportamentos subjetivos.<br>Valores atitudinais e de comportamento em relação à socioambiental.  |
| 1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades                              | [...] a situação dos oceanos; o aquecimento global; a fome assombrando um bilhão de humanos; a falta de água potável e de saneamento básico para imensas parcelas da humanidade; o desflorestamento e a desertificação; a erosão dos solos; a perda de biodiversidade e a erosão genética; os agrotóxicos e os transgênicos ampliando a insegurança alimentar; as diferentes formas de poluição; a diminuição da fertilidade do macho de nossa espécie e os distintos tipos de cânceres relacionados ao modo de vida  | 38   | Menção de inúmeros problemas socioambientais assolam nosso cotidiano, exigindo posturas comportamentais e atitudinais que visam melhoramento do comportamento humano sobre suas próprias relações e necessidades.;  | Problemas ambientais presente no espaço geográfico;<br><br>Noção atitudinal do ser humano em relação a natureza   |

|  |  |     |   |   |
|--|--|-----|---|---|
|  | <p>contemporâneo; o stress, o trânsito e todas as formas de violência urbana; as guerras e os gastos com armamentos; a falta de acesso a programas de saúde, educação, moradia e aposentadoria, comprometendo a igualdade de oportunidades para todos; as discriminações de todos os tipos; as perdas linguísticas e culturais, dentre tantos outros problemas socioambientais que exigem de cada um de nós uma postura mais humilde e meditativa sobre os caminhos a seguir para termos uma humanidade e cada ser humano atingindo o seu pleno brilho (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017 <i>apud</i> SANTA CATARINA, 2019, p. 4).</p> <p>[...] os distintos modos de produção e consumo, seus impactos socioambientais e os instigantes caminhos a serem construídos pela ciência e pelos conhecimentos humanos, de uma forma cooperativa e transformadora, são provocações a serem colocadas por este tema integrador (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 11 <i>apud</i> SANTA CATARINA, 2019).</p> |     | <p>O comportamento do ser humano visa a produzir e reproduzir alimentando o consumismo desenfreado, porém é o conhecimento que permitirá desenvolver provocações transformadoras.</p> | <p>Noções atitudinais e comportamentais do ser humano em decorrência das suas relações com a natureza para suprir suas necessidades fisiológicas.</p> |
| 1.1.3 O que não é educação ambiental?                            | <p>Destaca-se que, em todos os Documentos legais e propositivos, a escola é vista como espaço que habita os diferentes sujeitos; também é o local onde acontecem as reflexões, as transformações sociais e coletivas, de modo a fazer um elo entre as comunidades, promover atitudes, valores e mudanças socioambientais, na perspectiva de que cada ser humano se conheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido.</p>  | 39  | <p>A multiplicidade da escola é notada ao vislumbrar a diversidade presente nos aspectos humanos, provocando desenvolver atitudes e valores socioambientais.</p>                      | <p>Multiplicidade exposta na diversidade que se apresenta no ser humano.<br/>Noções comportamentais do sujeito.</p>                                   |
| 1.1.3 O que não é educação ambiental?                            | <p>Em se tratando do espaço escolar, pode-se afirmar que as questões socioambientais perpassam por todos os níveis de conhecimento, e que, quando o “saber e o “saber fazer” acontecem, o processo educacional se efetiva como propósito da BNCC – a manutenção de toda forma de vida.</p>   | 40  | <p>O sujeito, ao relacionar o conhecimento recebido em sala de aula com o saber fazer, efetiva o processo de ensino.</p>  | <p>Noções comportamentais e atitudinais do sujeito permitem concretizar o ensino.</p>   |
| 7 ÁREA:<br>CIÊNCIAS HUMANAS –<br><i>Competências específicas</i> | <p>Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>  | 398 | <p>A construção de argumentos sólidos, consistentes e efetivos, pode contribuir na elaboração de uma consciência justa, democrática e voltada aos interesses socioambientais.</p>     | <p>A construção de noções atitudinais e comportamentais podem formar consciência social justa, democrática, expressa em valores socioambientais.</p>  |
| 7.1 GEOGRAFIA –<br><i>Competências específicas</i>               | <p>Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>  | 400 | <p>Argumentos embasados em informações geográficas e que respeitam a consciência socioambiental e a biodiversidade de forma equânime.</p>   | <p>Argumentar com embasamento geográfico, respeitando a consciência socioambiental e a biodiversidade de forma equânime.</p>                          |

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

Quadro 5 – Referências à noção de ambiente e meio ambiente

| PARTE QUE SE ENCONTRA NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE – CBTC | REFERENCIAIS  | PÁG. | DESCRIÇÃO DETALHADO DO QUE APARECE NO CBTC   | UNIDADES DE SIGNIFICADO  |
|--|---|------|--|--|
| 1 A diversidade como princípio formativo na Educação Básica              | A diversidade é representada pelos grupos sociais, de identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos nas suas relações com o ambiente e com outros grupos na produção e na reprodução de suas existências socioambientais (SANTA CATARINA, 2014).  | 30   | Biodiversidade é vista dentro de grupos sociais que possuem suas singularidades próprias. São sujeitos históricos marcados pelo que produzem e como produzem para sobreviver.  | Diversidade presente nos grupos sociais, de acordo com suas singularidades. Diversidade espacial e modificação do lugar para produzir.   |
| Educação Ambiental Formal  | <p>A Educação Ambiental trata da educação para o ambiente, e o agente ativo nesse processo é o ser humano.</p> <p>A justificativa de uma educação para o ambiente foi devido a uma crescente perda da qualidade e da degradação ambiental, além do comprometimento da preservação da vida.</p> <p>A Educação Ambiental Formal (EAF), como especificidade no currículo da Educação Básica, é focada nos sujeitos da comunidade escolar e na sua relação com o ambiente local e seu entorno, a qual reverbera nas demais dimensões escalares; <u>espaço, lugar</u>.</p>   | 32   | <p>Para a educação ambiental o ser humano é o agente ativo no processo.</p> <p>A crescente perda na qualidade do meio ambiente justifica a promoção deste tipo de educação.</p> <p>A justificativa de a educação ambiental constar no currículo da educação básica tem relação com o desenvolvimento de sujeitos integrados à comunidade escolar, e que, ao aprender, irão repassar para outras escalas do espaço.</p>   | <p>– Educação ambiental tendo o ser humano como agente ativo.</p> <p>Diminuição na qualidade do meio ambiente, justificando, assim, a educação ambiental estar contemplada no currículo da educação básica.</p> <p>– A educação ambiental em sala de aula se propaga por meio dos sujeitos ali presente que vivem em sociedades distintas.</p> <p>O sujeito é modificador do lugar.</p>  |
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento       | <p>Ressalta-se, também, que em cada objeto de conhecimento há a apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências para agir na realidade de forma transformadora; que se tenha compreensão crítica das questões ambientais decorrentes das ações humanas na sua história; que se desenvolva o pertencimento do seu ambiente e a vontade de participar ativamente da sua proteção e do seu melhoramento; que se fortaleça o protagonismo estudantil para intervir na resolução dos problemas ambientais e para fomentar a cooperação local, nacional e internacional.</p> <p>A diversidade também está presente nos elementos da natureza, nas diversas paisagens que caracterizam o uso e a cobertura da terra, nos modos de produção e nas redes conectadas nessa relação espaço-tempo-sócio-natural, que é o ambiente catarinense.</p> | 33   | <p>A apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências são pressupostos para o sujeito transformar seu lugar; A criticidade permite ao sujeito analisar sua relação e interação com a natureza.</p> <p>Se apropriar do entendimento de lugar permite ao sujeito intervir nas questões ambientais em escala local e internacional.</p> <p>Diversidade presente na natureza. Paisagens com imagem paisagística caracterizada pelo uso e cobertura da terra, maneiras de produzir, redes de conexão que fazem essa relação espaço-tempo-sócio-natural.</p> | <p>Pressupostos de ensino em conexão com aquisição de competências;</p> <p>Criticidade presente nas análises subjetivas permitem ao sujeito identificar elementos do lugar em que vive.</p> <p>Noções comportamentais e atitudinais contribuem para a qualidade de vida nas múltiplas escalas espaciais.</p> <p>Reconhecimento da diversidade nas paisagens.</p> <p>Paisagem reconhecida como imagens paisagísticas;</p> <p>Identificar elementos presentes no lugar que o sujeito vive com abordagem crítica.</p> |

|  |  |    |  |  |
|--|--|----|--|--|
|  | Uma das indicações metodológicas pode ser apoiada na concepção teórica e prática da abordagem sistêmica, que permite uma compreensão das inter-relações de diversos subsistemas: natural, econômico, social, cultural, etc., que compõem o ambiente.   |    | Abordagem sistêmica permite entender as inter-relações, e isso evita analisar os elementos individualmente. É por meio de indicações metodológicas que se criam essas possibilidades de análises de diversos subsistemas que compõem o ambiente.   | Abordagem sistêmica indicadas por procedimentos metodológicos em relação aos subsistemas que compõem o ambiente.   |
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento | Os professores deverão estimular seus alunos e a comunidade escolar a um equilíbrio físico, mental e espiritual; trabalhar a disciplina e a motivação de forma harmônica e contínua. Busca-se esse equilíbrio por meio da educação do corpo e da mente para um ser humano saudável, assim como para um ambiente melhor.<br><br>As Unidades Temáticas apresentadas na BNCC são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, objetivando o eu, o você, o nós, o ambiente e a natureza. | 35 | Papel do professor é mediar a relação entre os alunos e a comunidade escolar.<br>Buscar equilibrar mente, corpo e espírito, como forma de dispor de qualidade para o próprio sujeito, bem como para o ambiente em que está inserido  | Noções comportamentais e atitudinais que permitem equilibrar mente, corpo e espírito.<br><br>Relação equilibrada entre o aluno e a comunidade escolar permitem qualidade nas relações e no ensino.   |
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento | [...] e as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos.<br><br>Na relação com o ambiente, constroem-se valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências na prevenção e na proposição de soluções para problemas ambientais, com o intuito da manutenção da qualidade de vida e a sustentabilidade.   | 36 | Equilíbrio entre noções da natureza, ambiente e qualidade de vida que estão conectadas aos processos físico-naturais e humanos.<br>Comportamentos humanos como pressupostos para solucionar problemas ambientais.<br>Valores subjetivos como forma de provocar a manutenção da qualidade de vida e a sustentabilidade. | Equilíbrio nas relações subjetivas e espaciais.<br><br>Educação ambiental voltada ao comportamento do sujeito como pressuposto de haver qualidade de vida e sustentabilidade.<br>Comportamento humano delimitado pelos valores sociais para zelar pela natureza. |
| 1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades                       | Tais práticas poderão ser trabalhadas com diversas informações correlatas à questão ambiental, fazendo com que o aluno reflita sobre sua relação social com o ambiente.  | 37 | As práticas pedagógicas devem permitir o sujeito correlacionar o conhecimento recebido em sala de aula com as suas relações com a sociedade e com a natureza.  | Pressupostos metodológicos prospectando as relações que o sujeito possui.<br>Focalizando relações subjetivos do sujeito como resultado do saber com o saber-fazer vivido em sala de aula.  |
| 1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades                       | Desde quando a Educação Ambiental se tornou pauta nas diversas dimensões educacionais, avanços foram alcançados para atingir o que realmente se entende como educar para um ambiente saudável.<br><br>A dicotomia entre saúde/ambiente e consumo/logística reversa.  | 39 | Constatou-se que a educação ambiental registrou avanços quanto o entendimento dos sujeitos em relação ao ambiente saudável;<br><br>Noção conceitual;<br><br>Noção dicotômica.  | Educação ambiental como atributo nas relações do sujeito com a natureza.<br><br>Noção dicotômica.<br><br>Noção conceitual.   |
| 1.1.3 O que não é educação ambiental?                              | Não zelar pelo ambiente de convívio.<br>[...]<br><br>Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente, espaço, lugar.   | 39 | Desprezar o ambiente de convivência coletiva.<br><br>Matéria-prima e conhecimento o ser humano possui para reduzir os impactos no espaço geográfico  | Atitude comportamental de desprezo pelo local-lugar.<br><br>Disponibilidade de conhecimento para reduzir impactos no espaço geográfico-espaço e lugar e noção atitudinal.  |

|   |  |     |  |   |
|---|--|-----|--|---|
| 1.1.3 O que não é educação ambiental?                       | Destaca-se que em todos os Documentos legais e propositivos a escola é vista como espaço que habita os diferentes sujeitos; também é o local onde acontecem as reflexões, as transformações sociais e coletivas, de modo a fazer um elo entre as comunidades e promover atitudes, valores e mudanças socioambientais na perspectiva de que cada ser humano se conheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido. | 40  | A diversidade presente na escola está relacionada com os sujeitos que a constituem, por meio de suas reflexões, indagações e transformações sociais que vão culminar em mudanças comportamentais e atitudinais.                  | Diversidade como característica presente no espaço escolar, resultante dos sujeitos que ali atuam.<br>Pressupostos de ensino que induzem reflexão, indagações e transformações do espaço por meio, de noções comportamentais e atitudinais.   |
| 1.1.3 O que não é educação ambiental?                       | Diante desse cenário, o desafio está em criar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e de estratégias que visem a assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar.   | 41  | É desafiante criar práticas e métodos pedagógicos que visam a articular as disciplinas, as metodologias e as estratégias para assegurar dignidade ética-racial aos afrodescendentes e indígenas no espaço escolar.               | Dificuldade de articular disciplinas e metodologias que visam a assegurar o dinamismo presente dentro da etnia afrodescendentes e dos indígenas;  |
| 1.4.1 As Comunidades Quilombolas de Santa Catarina          | O Estado e os municípios devem assegurar os materiais didático-pedagógicos próprios e, preferencialmente, deverão ser produzidos considerando a autoria, história e experiência das comunidades quilombolas e com anuência das mesmas, bem como salas ambiente, ginásio de esportes, centros culturais e escolas para o atendimento da Educação Escolar Quilombola.  | 88  | As comunidades quilombolas possuem características singulares que devem ser garantidas pelos municípios e os Estados na elaboração dos materiais didáticos, como forma de valorizar a autonomia e a historicidade de cada grupo. | – Municípios e Estados devem garantir na elaboração de materiais didáticos a valorização e a historicidade das comunidades quilombolas.   |
| 1.4.2 Orientações gerais para a Base Curricular Catarinense | Importa esclarecer que cada povo indígena é portador de conhecimentos distintos em relação ao cuidado com as pessoas e com o ambiente como um todo.  | 91  | Grupos indígenas individualizados possuem conhecimentos peculiares de suas tribos, principalmente em relação ao convívio com as pessoas e com o meio ambiente.   | – Cada grupo étnico possui intrínsecos conhecimentos peculiares que devem ser respeitados.<br>Os grupos indígenas possuem uma relação própria com outras pessoas e com a natureza.<br>Cada grupo social mantém uma relação com as outras pessoas e com a natureza de forma diferente, de acordo com suas necessidades e interesses. |
| 1.5 Educação Escolar Indígena                               | Historicamente os povos indígenas foram negligenciados como produtores de conhecimentos. É relativamente recente a descoberta de que as tecnologias indígenas são responsáveis por preservar o meio ambiente e, assim, garantir o futuro do planeta.   | 92  | O entendimento quanto às tecnologias indígenas é algo recente, pois esse grupo de pessoas por muitos anos foi negligenciado. Preservar o meio ambiente, no entanto, garante à humanidade futuro planetário.                      | Longo período histórico de negligência aos indígenas, defasando o conhecimento que este grupo possui e que só recentemente foi aceito. O que foi perdido, porém, não se recupera mais.  |
| 1.7 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva  | [...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 2019).   | 106 | Pressiona e recomenda evitar qualquer tipo de ação discriminatória com o sujeito, tanto no espaço escolar quanto na sociedade em geral.  | Noções comportamentais que evitem ações discriminatórias em qualquer circunstância ou espaço.   |
| 7.1 GEOGRAFIA   | Articulados, esses conceitos, instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida.   | 399 | A BNCC, contempla os sujeitos e suas relações com a sociedade e a natureza, em seus diferentes contextos.  | Documento nacional menciona o sujeito e suas relações com os objetos que fazem parte do espaço geográfico.  |

|   |  |     |   |   |
|---|--|-----|---|---|
| 7.1 GEOGRAFIA   | Assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade e a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação.                                 | 401 | Aprender a conviver com a diversidade permite aos sujeitos enxergar além de sua subjetividade, e, para que esse convívio tenha êxito, é fundamental o respeito às múltiplas diversidades. | Respeitar as diversidades presentes no espaço geográfico, permitem ao sujeito rever suas noções comportamentais   |
| Quadro 2 –<br>Organizador<br>curricular:<br>geografia – 2º<br>ano<br><i>Habilidades</i> | Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.  | 406 | Identificações paralelas entre os meios de transporte permitem avaliar a sua funcionalidade e as possibilidades de promover riscos aos humanos e à natureza.                              | Comparação entre os meios de transporte avalia a funcionalidade e as possibilidades de riscos aos humanos e à natureza. Identificação paralela entre objetos permite refletir sobre impactos que transformam o espaço geográfico. |
| Quadro 3 –<br>Organizador<br>curricular:<br>geografia – 3º<br>ano<br><i>Conteúdos</i>   | Práticas escolares democráticas: o respeito ao outro e ao ambiente escolar   | 409 | Democracia escolar desenvolvida por meio das práticas escolares quanto ao respeito mútuo e o próprio espaço escolar.  | Democracia no espaço escolar desenvolvido por meio das práticas escolares.  |
| Quadro 4 –<br>Organizador<br>curricular:<br>geografia – 4º<br>ano<br><i>Habilidades</i> | Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios, etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.  | 411 | Perceber as singularidades que se apresentam nas paisagens naturais e nas antrópicas, considerando a interferência humana na conservação e degradação.                                    | Singularidades identificadas nas paisagens naturais e antrópicas permitem identificar o papel do ser humano como protetor ou devastador desse espaço.   |
| Quadro 6 –<br>Organizador<br>curricular:<br>geografia – 6º<br>ano<br><i>Habilidades</i> | 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. | 414 | Permitir que o aluno possa reconhecer os elementos que constituem uma bacia hidrográfica, bem como sua localização e a forma de vegetação que apresenta.                                  | Noção conceitual de bacia hidrográfica e os elementos que a constituem.<br><br>Elementos naturais que constituem uma bacia hidrográfica.  |
| Quadro 6 –<br>Organizador<br>curricular:<br>geografia – 6º<br>ano<br><i>Conteúdos</i>   | Sustentabilidade: ambiente, saúde e cidadania.   | 416 | Noção conceitual de sustentabilidade, ancorados no ambiente, saúde e cidadania.   | – Noção conceitual para entender a noção de sustentabilidade e, assim, avaliar o ambiente, a saúde e a cidadania.   |
| Quadro 8 –<br>Organizador<br>curricular:<br>geografia – 8º<br>ano<br><i>Habilidades</i> | Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.  | 423 | Reconhecer a importância da porção territorial da Antártica, desde a geopolítica até a vasta complexidade de estudos que podem ser desenvolvidos neste espaço.                            | Avaliar a importância da porção Antártica para o planeta, não apenas na geopolítica, mas como palco para pesquisas e descobertas, tornando-se este um lugar único.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

Quadro 6 – Referências à noção de ideias de interconexão

| PARTE QUE SE ENCONTRA NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE-CBTC | REFERENCIAIS  |  | PÁG. | DESCRIÇÃO DETALHADO DO QUE APARECE NO CBTC   | UNIDADES DE SIGNIFICADO   |
|--|---|--|------|--|---|
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento     | Esse método permite a observação e a análise da complexidade inerentes às relações socioambientais nas inter-relações e na interdependência entre os fenômenos que ocorrem na sociedade e na natureza.  |  | 33   | Observar e analisar a complexidade com que se apresenta a relação de interdependência entre sociedade e natureza; Relação holística entre sociedade e natureza.          | Relação holística entre sociedade e natureza. Apresentam relações socioambientais, inter-relações e interdependência entre a sociedade e a natureza concomitantes.  |
| 1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento     | Na BNCC o componente curricular geografia visa a desenvolver o pensamento espacial de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza.                       |  | 35   | Para o documento curricular a geografia busca estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial como forma de entender a relação entre a sociedade e a natureza. | O documento curricular trata da relação sociedade e natureza como componentes da geografia. O documento curricular afirma que a geografia, ao estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, interpretará o mundo e estará em relação com a sociedade e a natureza. |
| 1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades                           | Assim sendo, a Matemática, como ciência, é uma forma de quantificar os elementos e os fenômenos da natureza e da sociedade.   |  | 37   | A ciência matemática busca quantificar os elementos e fenômenos presentes na natureza e na sociedade   | Ciência da matemática quantifica elementos e fenômenos da natureza e sociedade; Ciência da matemática estuda noções conceituais que exemplifiquem sociedade e natureza  |
| 1.2.2 Compreensão de cada tema das diversidades de Santa Catarina      | Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida.  |  | 58   | O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade.<br><br>Ao proteger-se individualmente, o sujeito zela pela sociedade e pela natureza.            | O sujeito ao cuidar-se individualmente protege a si e a coletividade;<br><br>Ao proteger individualmente, o sujeito zela pela sociedade e a natureza.   |
| 1.5.2 Princípios gerais.   | Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades.                                       |  | 94   | Quando a sociedade, ao ver além do que vivencia, além das relações entre humanos, assegura determinadas qualidades.  | – Noções atitudinais e comportamentais contribuem para assegurar determinadas qualidades entre as relações entre humanos e com forças da natureza.  |
| 4.4.2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS   | Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. |  | 308  | Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.   | Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.  |

|   |   |  |     |   |  |
|---|---|--|-----|---|--|
| 7.1 GEOGRAFIA   | Como componente do currículo do Território Catarinense, a geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza. |  | 399 | A geografia foi planejada tendo como base conceitos teórico-metodológicos que permitem compreender as categorias, como lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza. | A geografia é sustentada por conceitos teórico-metodológicos que identificam algumas categorias, como lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza. Noções conceituais. |
| 7.1 GEOGRAFIA   | Competências específicas: Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.  |  | 400 | A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas.  | A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas.   |
| APÊNDICE A – geografia – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental | Habilidades: Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. Mudanças e permanências.   |  | 406 | Relações com a natureza e modo de viver nos espaços.  | Relações com a natureza e modo de viver nos espaços.   |
| APÊNDICE A – geografia – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental | Objetos do conhecimento: Transformação das paisagens naturais e antrópicas.   |  | 415 | Alterações presentes nas paisagens antrópicas e naturais. Dicotomização.  | – Imagens paisagísticas e dicotomizadas. Transformação presente nas paisagens antrópicas e naturais.   |
| APÊNDICE A – geografia – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental | Habilidades: Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.   |  | 416 | Distribuição dos elementos físico-naturais como forma de verificar as interações das sociedades com a natureza.   | – Distribuição de elementos físico-naturais como forma de diagnosticar as interações entre sociedades e natureza. Diversidade presente no espaço a partir da interpelação sociedades e natureza.               |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) com base no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

### Anexo 3- Quadros das etapas de unitarização e categorização da ATD

Quadro 7 – Organização das unidades de significado na constituição do título para a definição das categorias

| <b>TÍTULO ATRIBUÍDO A UNIDADE DE SIGNIFICADO</b>   |
|--|
| <p><b><u>ESPAÇO COMO PAISAGEM HUMANA DETERMINADA PELA NATUREZA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A diversidade de elementos da natureza explica a organização da sociedade e da economia em suas redes que produzem paisagens;</li> <li>• Paisagem entendida como natural e espaço geográfico como social;</li> <li>• Natureza caracterizada por elementos naturais, como aspectos climáticos, vegetação e relevo;</li> <li>• Elementos naturais que constituem uma bacia hidrográfica;</li> <li>• As direções geográficas permitem localizar os componentes físicos e humanos na paisagem;</li> <li>• Argumentar com embasamento geográfico, respeitando a consciência socioambiental e a biodiversidade de forma equânime;</li> <li>• Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade;</li> <li>• O sujeito é modificador do lugar;</li> <li>• Equilíbrio nas relações subjetivas e espaciais;</li> <li>• Identificação paralela entre objetos permite refletir sobre impactos que transformam o espaço geográfico;</li> <li>• Transformação presente nas paisagens antrópicas e naturais;</li> <li>• Diversidade presente no espaço a partir da interpelação das sociedades e natureza.</li> <li>• Identificar paisagens naturais que são íntimos e que estimularam a preservação desse espaço;</li> <li>• Distribuição de elementos físicos-naturais como forma de diagnosticar as interações entre sociedades e natureza.</li> </ul> <p><b><u>ESPAÇO COMO PAISAGEM DE REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos integrantes da paisagem para demonstrar as mudanças ao longo do tempo;</li> <li>• Modificações presente na paisagem que registram o tempo no espaço;</li> <li>• Comparar para compreender o tempo no espaço;</li> <li>• Alterações que delineiam as paisagens naturais e sociais;</li> <li>• Ciência da matemática quantifica elementos e fenômenos da natureza e sociedade;</li> <li>• Ciência da matemática estuda noções conceituais que exemplifiquem sociedade e natureza;</li> <li>• Elementos integradores das imagens paisagísticas;</li> <li>• Lugar e imagem paisagística;</li> <li>• Imagem paisagística que permite comparar duas ou mais imagens;</li> <li>• Imagens paisagísticas;</li> <li>• Paisagem reconhecida como imagens paisagísticas;</li> <li>• Imagens paisagísticas e dicotomizada;</li> <li>• Abordagens conceituais que exprimem o termo paisagem e formação territorial brasileira;</li> <li>• Abordagens que podem estar ligadas ao senso comum, porém abrangendo muitas pessoas, podendo formar concepções equivocadas se estas não estiverem embasadas teórica e cientificamente;</li> <li>• Reconhecimento da diversidade nas paisagens.</li> </ul> <p><b><u>ESPAÇO COMO PAISAGEM REPRESENTATIVA DO PASSADO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço geográfico é o resultado das transformações históricas da paisagem;</li> <li>• Diversidade presente nas paisagens pode transparecer o diferente que se apresenta no espaço demarcando tempo histórico;</li> <li>• Paisagem é alterada de acordo com as características da sociedade ali presente;</li> <li>• Transformações na paisagem decorrentes das relações no decorrer do tempo;</li> <li>• Diferentes tipos de sociedade, historicamente, vêm modificando as paisagens;</li> </ul> |

- Longo período histórico de negligência aos indígenas, defasando o conhecimento que este grupo possui e que só recentemente foi aceito. O que foi perdido, porém, não se recupera mais;
- Elementos históricos e geográficos integradores das paisagens físico-naturais;
- Comparar as mudanças presentes no espaço ao longo do tempo;
- Mudanças no espaço em escala temporal diferentes;
- Formas de organizar e ocupar as paisagens;
- Diversidade presente nas paisagens pode transparecer o diferente que se apresenta no espaço, demarcando tempo histórico.

### **ESPAÇO COMO PAISAGEM AO ENSINO DE GEOGRAFIA**

- Diversidade como característica presente no espaço escolar, resultante dos sujeitos que ali atuam;
- A geografia escolar tem como base teórica conceitos científicos que a sustentam;
- Abordagem conceitual dos elementos integradores do espaço geográfico subjetivo;
- geografia é sustentada por conceitos teóricos-metodológicos que identificam algumas categorias, como lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza;
- Noções conceituais;
- Conceituação do termo paisagem;
- O documento curricular trata da relação sociedade e natureza como componentes da geografia;
- O documento curricular afirma que a geografia, ao estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, interpretará o mundo e estará em relação entre a sociedade e a natureza;
- Espaço e lugar e noção atitudinal;
- Pressupostos de ensino que induzem reflexão, indagações e transformações do espaço, por meio de noções comportamentais e atitudinais;
- Dificuldade de articular disciplinas e metodologias que visam a assegurar o dinamismo presente dentro da etnia afrodescendente e dos indígenas;
- São métodos que integram os pressupostos de ensino da geografia;
- Criticidade presente nas análises subjetivas permitem ao sujeito identificar elementos do lugar em que vive;
- Construir habilidade que permitam ao sujeito criar representações dos seus lugares íntimos;
- Localização geográfica para estudar as paisagens;
- Educação ambiental tendo o ser humano como agente ativo;
- Pressupostos metodológicos prospectando as relações que o sujeito possui;
- Focalizando relações subjetivas do sujeito como resultado do saber com o saber-fazer vivido em sala de aula;
- Educação ambiental como atributo nas relações do sujeito com a natureza;
- Pressupostos de ensino em conexão com aquisição de competências;
- Noção conceitual;
- Noção conceitual para entender a noção de sustentabilidade e, assim, avaliar o ambiente, a saúde e a cidadania;
- Pressupostos de ensino e noções conceituais e comportamentais;
- É um ensino modelado na democracia e liberdade de escolha subjetiva;
- Diversidade apresentada como perspectiva de ensino;
- Relação equilibrada entre o aluno e a comunidade escolar permitem qualidade nas relações e no ensino;
- Abordagem sistêmica indicada por procedimentos metodológicos em relação aos subsistemas que compõem o ambiente;
- Uma educação que visa o comprometimento do sujeito para com a sustentabilidade e a responsabilidade ambiental;
- Interdisciplinaridade atrelada a uma educação de valores socioambientais;
- Educação ambiental em sala de aula propaga-se por meio dos sujeitos ali presente que vivem em sociedades distintas;
- Educação integral do sujeito, permitindo análises de valores e comportamentos subjetivos;
- Educação ambiental voltada ao comportamento do sujeito como pressuposto de haver qualidade de vida e sustentabilidade.

#### **ESPAÇO COMO PAISAGEM RESULTANTE DE PRODUÇÕES DIVERSIFICADAS**

- Os povos originários têm papel importante na modificação das paisagens;
- Multiplicidade exposta na diversidade que se apresenta no ser humano;
- Sociedades apresentam singularidades próprias que as distinguem uma das outras;
- Identificar a intenção de ações de preservação do espaço geográfico como característica humana;
- Diversidade presente nos grupos sociais de acordo com suas singularidades;
- Diversidade espacial e modificação do lugar para produzir;
- Dicotomização entre os termos físico, econômico e cultural para explicar paisagem;
- Singularidades identificadas nas paisagens naturais e antrópicas permitem identificar o papel do ser humano como protetor ou devastador desse espaço;
- Os grupos indígenas possuem uma relação própria com outras pessoas e com a natureza;
- Avaliar a importância da porção antártica para o planeta, não apenas na geopolítica, mas como palco para pesquisas e descobertas, tornando-se este um lugar único;
- A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas;
- Relações com a natureza e modo de viver nos espaços;
- Cada grupo social mantém uma relação com as outras pessoas e com a natureza de forma diferente, de acordo com suas necessidades e interesses;
- Noção dicotômica;
- Municípios e Estados devem garantir na elaboração de materiais didáticos a valorização e historicidade das comunidades quilombolas;
- Cada grupo étnico possui intrínsecos conhecimentos peculiares que devem ser respeitados;
- Relação holística entre sociedade e natureza;
- Apresentam relações socioambientais, inter-relações e interconexão entre a sociedade e a natureza concomitantes;
- Diversidade entre os biomas;
- Democracia no espaço escolar desenvolvido por meio das práticas escolares;
- Diminuição na qualidade do meio ambiente, justificando, assim, a educação ambiental estar contemplada no currículo da educação básica;
- Documento nacional menciona o sujeito e suas relações com os objetos que fazem parte do espaço geográfico;
- Problemas ambientais presentes no espaço geográfico;
- Sustentabilidade;
- Disponibilidade de conhecimento para reduzir impactos no espaço geográfico;
- Comparação entre os meios de transporte avalia a funcionalidade e as possibilidades de riscos aos humanos e à natureza;
- Educação ambiental como noção atitudinal do sujeito;
- Aliança entre a ciência da arte com a educação ambiental na formação de sujeitos conscientes quanto à sua relação com a natureza;
- Valores atitudinais e de comportamento em relação à socioambiental;
- Noção atitudinal do ser humano em relação à natureza;
- Noções atitudinais e comportamentais do ser humano em decorrência das suas relações com a natureza para suprir suas necessidades fisiológicas;
- Noções comportamentais do sujeito;
- Comportamento humano delimitado pelos valores sociais para zelar pela natureza;
- Noções comportamentais e atitudinais do sujeito permitem concretizar o ensino;
- Construção de noções atitudinais e comportamentais podem formar consciência social justa, democrática, expressa em valores socioambientais;
- Noções comportamentais e atitudinais contribuem para qualidade de vida nas múltiplas escalas espaciais;
- Respeitar as diversidades presentes no espaço geográfico permite ao sujeito rever suas noções comportamentais;
- Noções comportamentais e atitudinais que permitem equilibrar mente, corpo e espírito;
- Noções comportamentais que evitem ações discriminatórias em qualquer circunstância ou espaço;
- Atitude comportamental de desprezo pelo local-lugar;
- Ao proteger individualmente, o sujeito zela pela sociedade e a natureza;
- Noções atitudinais e comportamentais contribuem para assegurar determinadas qualidades entre as relações entre humanos e as forças da natureza;
- O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade.

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados extraídos do CBTC (SANTA CATARINA, 2019).