

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS CHAPECÓ
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE GEOGRAFIA

VENILSON POLICENO DA SILVA

O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR

CHAPECÓ
2023

VENILSON POLICENO DA SILVA

O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Adriana Maria Andreis

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Venilson Policeno da
O Uso de Imagens no Ensino de Geografia Escolar /
Venilson Policeno da Silva. -- 2023.
51 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Maria Andreis

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Geografia, Chapecó, SC, 2023.

1. Ensino de Geografia. 2. Imagens. 3. Escola. 4.
Estágio curricular. I. , Adriana Maria Andreis, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso (TCC) é realizada uma reflexão sobre o uso da imagem em sala aula, proposto na perspectiva de um olhar crítico pautado na busca de um horizonte da cidadania e da democracia. O assunto temático tem relação com o ensino de Geografia crítica em diálogo com a educação problematizadora, considerando a relevância das imagens para ensinar os conhecimentos geográficos, a partir da questão: Como as imagens são importantes para construção de caminhos à educação geográfica? Para responder a esta pergunta, o objetivo é discutir a importância das imagens para o ensino de Geografia, como caminho para realizar a educação geográfica. Metodologicamente resulta de um estudo de caráter bibliográfico, um estudo documental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), e uma discussão envolvendo experiências com alunos de escola, desenvolvidas no Estágio Curricular na Licenciatura em Geografia. Como resultado, a pesquisa bibliográfica e o diálogo com as experiências de estágio apontam a força que a imagem tem no ensino de conteúdos, por sua atratividade e possibilidade de suscitar relações com os conceitos teóricos. Mas os documentos de política curricular pouco destacam as relações com as imagens no ensino de Geografia. Conclui-se assim, que é necessário ampliar a discussão sobre a relação entre as imagens como elo para a aprendizagem de conhecimentos geográficos, bem como, ampliar essa visibilização nas regulamentações curriculares, bem como, reforçar esse debate na formação do professor de Geografia.

Palavras chave: Ensino de Geografia; Imagens; Escola; Estágio curricular.

ABSTRACT

This course conclusion work (TCC) reflects on the use of images in the classroom, proposed from the perspective of a critical view based on the search for a horizon of citizenship and democracy. The thematic section is related to the teaching of critical Geography in dialogue with problematizing education, considering the relevance of images to teach geographic knowledge, based on the question: How are images important for building paths to geographic education? To answer this question, the objective is to discuss the importance of images for teaching Geography, as a way to carry out geographic education. Methodologically, it results from a bibliographical study, a documentary study on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Santa Catarina Territory Base Curriculum (CBTC), and a discussion involving experiences with school students, developed in the Curricular Internship in the Degree in Geography. As a result, bibliographical research and dialogue with internship experiences point to the strength that images have in teaching content, due to their attractiveness and possibility of raising relationships with theoretical concepts. But curriculum policy documents do not highlight the relationships with images in Geography teaching. It is therefore concluded that it is necessary to expand the discussion on the relationship between images as a link for learning geographic knowledge, as well as to expand this visibility in curricular regulations, as well as to reinforce this debate in the training of Geography teachers.

Keywords: Teaching Geography; Images; School; Curricular stage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desigualdade de gênero Feminino e Masculino no Mercado de Trabalho	40
Figura 2 – Desigualdade de gênero Feminino e Masculino no Mercado de Trabalho	41
Figura 3 – Representação da mulher no LD	42

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Referência às palavras cena, desenho, fotografia, figura, gravura, ilustração, símbolo, na parte específicas de Geografia dos anos finais do EF na BNCC	19
Quadro 2 – Referência às palavras cena, desenho, fotografia, figura, gravura, ilustração, símbolo, na parte específicas de Geografia dos anos finais do EF na CBTC	20

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CBTC – Currículo Base do Território Catarinense

EF – Ensino Fundamental

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

LD – Livro Didático

LDs – Livros Didáticos

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. A FORÇA DAS IMAGENS NO ENSINO	12
2.1 AS IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO	12
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PESQUISA: BNCC e CBTC	17
3. IMAGENS E ENSINO DE GEOGRAFIA	23
3.1 DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	26
3.1.1 As imagens nos livros didáticos	28
3.2 A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO (EXEMPLOS DO ESTÁGIO – SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS)	32
4. CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA	35
4.1 ESTRATÉGIAS PARA O USO DE IMAGENS NA SALA DE AULA	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

Estando imersos no mundo das imagens, a cada dia que passa mais as pessoas vivenciam de maneira visual suas rotinas, isso se deve de certa forma pelo grande avanço tecnológico e a era digital a qual estão inseridos. Diante disso, entende-se que a educação como um todo não pode desconsiderar essa mudança. No ensino de geografia não é diferente, pois o estudo do espaço geográfico tem relação com a realidade da vida e pelas representações geo-cartográficas expressas na forma de imagens, é um campo aberto para contribuir com o ensino da Geografia, por meio de fotos, ilustrações, charges, entre outros.

Percebe-se que cada vez mais as imagens se impõem por meio das redes sociais e da mídia como marcador de entendimentos sobre os mais diferentes temas. No espaço escolar, por exemplo, os livros didáticos de Geografia têm nas imagens (fotografias, mapas, gráficos, desenhos etc.), uma ferramenta importante para apresentar ideias a serem trabalhadas no ensino e aprendizagem. A partir da prática do Estágio Curricular Supervisionado, nas Práticas de ensino de Geografia II, no qual é realizado exercício de docência na escola, na sétima fase do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, é que surgiram inquietudes sobre o que e como se ensina, tendo como princípio os processos educativos no espaço escolar. Inquietudes estas que levaram a pensar sobre a relevância das imagens para ensinar os conhecimentos geográficos, surgindo então a questão que mobiliza esta pesquisa: Como as imagens são importantes para construção de caminhos à educação geográfica? Para responder a esta pergunta, através deste estudo temos como objetivo discutir a importância das imagens para o ensino de Geografia, como caminho para realizar a educação geográfica.

Apesar de que a educação vem passando por dificuldades, desde sua estrutura física até a falta de condições adequadas e a desvalorização de professores, obtendo como consequência desmotivação, por fim acaba atingindo a qualidade da educação no Brasil, ainda assim, o processo de ensinar nas aulas é um desafio fundamental a ser enfrentado. Isso tem a ver com o modo como os estudantes convivem permeados por imagens e o potencial provocativo que essas simbologias têm para capturar a atenção e abrir relações com os conteúdos da Geografia. A argumentação desenvolvida neste trabalho perpassa a ideia de que o uso das imagens no ensino de Geografia influencia no processo de aprendizagem dos estudantes.

O horizonte do estudo realizado tem a ver com o entendimento de que a educação geográfica compreende o complexo de aprendizagens a serem realizadas pelo ensino de Geografia. Esse processo tem relação com o fato de que o objeto de estudos da Geografia, o espaço geográfico, está presente na vida de todos, mas que na escola precisa ser problematizado na relação com os conceitos e categorias da Geografia, para permitir construir o pensamento geográfico, dotando o aluno de capacidades para pensar criticamente o mundo o mundo em que vive e que ele ajuda a construir.

Metodologia e organização da pesquisa

Metodologicamente, é realizada a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2009) é parte da construção de uma pesquisa. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por oferecer possibilidades de estudar um fenômeno no seu contexto real, favorecendo a utilização de diversas fontes de informação e a aplicação de mecanismos de triangulação, relacionando bibliografias, documentos e a realidade escolar, permitindo emergir interpretações e padrões de compreensão pelo pesquisador (DELGADO, 2019). O denominado método de Paulo Delgado (2019) traz contribuições para esse trabalho realizado como triangulação: bibliográfica, documental e empírica.

Autores como Helena Callai, Lana Cavalcanti, Antônio Carlos Castrogiovanni, Sônia Castellar da área de ensino, Milton Santos e Doreen Massey, da área da Geografia, e Paulo Freire e José Carlos Libâneo, do campo da educação, entre outros estudiosos. A pesquisa documental é realizada com um olhar a ideia de imagem para o ensino de Geografia, analisando como se apresenta expressão imagem para o ensino de Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC).

Já o diálogo no campo empírico é trazido por meio da discussão de experiências realizadas no estágio. As vivências realizadas, enquanto âmbito empírico da pesquisa, segundo Tumelero (2019), serve “para ancorar e comprovar no plano da experiência aquilo apresentado conceitualmente, ou, em outros casos, a observação e experimentação empíricas oferecem dados para sistematizar a teoria.” Para esses estudos, são utilizados aspectos gerais do Paradigma Indiciário, cunhado por Carlo Ginzburg. Nesse caminho metodológico configurado por Carlo Ginzburg (1989), o autor destaca a relevância do cuidado que se deve ter com evidências peculiares, exemplificado por exemplo, pelos registros de jornais, os periódicos e livros, estes servem como fontes, bases para a investigação. Longe de serem uma verdade absoluta ou de serem uma mentira, tais registros, na nossa pesquisa registros bibliográficos, documentais e da experiência empírica de estágio, muitas vezes nos servem como pistas, indícios que podem apontar um caminho para construir compreensões resultantes

da pesquisa.

A validade de prestar atenção nos registros permite seguir pistas e vestígios que aparecem nas discussões teóricas, nos documentos e nas vivências empíricas com a docência na escola no período do estágio. O debate de Carlo Ginzburg (1989) implica a proposição do seu método denominado paradigma indiciário. O estudioso explica no livro *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*, que se pode pensar na figura do caçador que “lê” nas pistas pelo caminho as pegadas, fezes, pelos e vai criando uma narrativa coerente a partir de tais rastros. “Quando as causas não são reprodutíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos” (GINZBURG, 1989. p. 169). Relacionando com a figura do detetive, do caçador e do médico, figuras que utilizam dos efeitos para inferir as causas.

Coelho (2014. P.01) refere que Ginzburg “propõe o paradigma indiciário, um método interpretativo no qual os detalhes tidos como secundários ou mesmo negligenciáveis podem guardar a chave para a interpretação de um contexto”. Este método trabalha descobrindo nas fontes e nos documentos, dados além daqueles que estes pretendiam revelar. Informações estas, com intuito de problematizar fatos dados como absolutos. Daí a importância e pertinência de utilizar essa metodologia para o desenvolvimento dos *O Uso de Imagens no Ensino de Geografia Escolar* corroborando com a pesquisa do ensino dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Considerando esses apontamentos introdutórios que trazem elementos gerais da pesquisa e a organização metodológica, as demais partes do texto, são compostas por três capítulos: o primeiro, debate A Força das Imagens no Ensino, tendo como subtítulos e As Imagens Para a Educação e Contextualização e Pesquisa: BNCC e CBTC; o segundo, problematiza as Imagens e Ensino de Geografia, o Ensino de Geografia, as Imagens nos LD, a Vivência do Estágio e os Exemplos do Estágio; no terceiro, são analisadas Contribuições para a Educação Geográfica, pensando no que As Imagens Podem Ensinar e como Podem Contribuir Para A Educação Geográfica, bem como trazendo Metodologia para o uso de Imagens na Sala de Aula.

2. A FORÇA DAS IMAGENS NO ENSINO

O desafio de ensinar Geografia tem a ver com a força das imagens, cuja problemática pode ser entendida na relação com as argumentações de Cavalcanti (2010), quando destaca que na prática escolar são vários os acontecimentos e experiências com as quais o docente se encontra. A pesquisadora comenta, que dentre elas cabe destacar o desinteresse dos estudantes nas aulas de geografia, por consequência temos notáveis reflexos no aprendizado dos estudantes. Diante dessa realidade torna-se imprescindível elaborar um trabalho docente que seja eficaz ao objetivo, que é a aprendizagem significativa¹, através deste estudo buscaremos trazer uma melhor compreensão do uso das imagens no ensino de Geografia escolar objetivando auxiliar nas melhores metodologias para os conteúdos trabalhados.

Considerando essa relevância e pertinência, nesse caminho, na primeira parte deste capítulo formulamos a discussão sobre a potência das imagens no ensino, trazendo elementos sobre a imagem no contexto da educação, para pensar como se pode incluir a iconografia no ensino da Geografia. Na segunda parte do capítulo, analisamos aspectos dos documentos de políticas curriculares que são dispositivos indutores do ensino no Brasil e em Santa Catarina, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC).

2.1 AS IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO

As imagens são fortes articuladores com o processo de aprendizagem, pois sabemos o grau de dificuldade quando o adulto ou até mesmo o estudante tem em decodificar o código escrito através da imagem ou quando a criança começa a entender o mundo. São as imagens que fazem a ligação por meio dos símbolos como placas, desenhos e figuras ou até mesmo com as mídias, como a televisão, celulares, tablet etc., sendo estes muitas vezes, influenciadores na elaboração de valores éticos e de reconhecimento e vinculações com os

¹ A conotação empregada neste texto quando nos referimos à *aprendizagem significativa*, implica entender que a aprendizagem acontece por meio da relação entre os significantes (realidade) de cada pessoa com os significados (compreensões conceituais elaboradas cientificamente), portanto, confluem em uma aprendizagem que faz sentido ao sujeito, ao ponto de modificar suas posturas e atitudes diante do mundo.

conceitos escolares.

O estudante quando chega à escola já traz a sua leitura de mundo, pois ele tem um conhecimento prévio influenciado pela família e pelas paisagens da vida, em diálogo com as quais foram construídas através de imagens e exigindo permanente decifração e negociação intelectual para entender e viver no mundo. Nesta ótica Freire (1987, p.22) relata seu tempo de infância e como percebia o mundo a sua volta retratando a importância da imagem na compreensão, do seu mundo imediato, o qual compreendia o cosmo da linguagem dos mais velhos, “expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar”.

Percebemos através da leitura do mundo de Freire acima mencionado, que através das imagens que as crianças conseguem entender o mundo em que vivem, e conseqüentemente conseguem se comunicar. Não somente as crianças, mas também os adultos, diariamente, são colocados em contato com esses signos que fazem parte do cotidiano das pessoas. Como assinala Barbosa (2007. p.17)

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são formas de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens.

As imagens contêm conhecimentos e intencionalidades, percebe -se que a “escolha das imagens é fundamental e deve ser coerente com os objetivos propostos pelo professor” (CASTELLAR, 1999. p. 81). Isso faz a diferença quando elas são colocadas diante dos estudantes para serem lidas, significa que cada estudante vai compreender a imagem a partir de sua vivência, explicando-a partindo das suas experiências. Provavelmente, assim nenhuma leitura será parecida, pois “o significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo” (BARBOSA, 2008, p. 73).

Cabe destacar que cada vez mais, as imagens se impõem por meio das redes sociais e da mídia, como marcadoras de entendimentos sobre os mais diferentes temas. No espaço escolar, compreender sobre as imagens e a relevância da sua utilização em sala de aula, ajudar a questionar discursos emergentes excludentes, hierarquizantes e totalitários, que vêm sendo propostos na contemporaneidade.

A importância de problematizar o mundo apresentado por meio de imagens, pode ser articulado com o que Foucault (1999, p.18) buscou trazer no livro *As palavras e as coisas*, onde procura mostrar que a ciência evolui não em um ponto de vista de exaurir o que já foi produzido. Mas, compreende um processo de reinventar novas formas de produzir conhecimento senão nos transmite a impressão “como se não houvesse conhecimento antes da ciência e aqueles que não aderem ao credo de ciência por eles advogado fossem irrecuperáveis obscurantistas” (VALEIRÃO, 2017, p. 27). Este tema reforça a óptica que Foucault traz à luz, de que às ciências humanas possuem em suas práticas pedagógicas fortes influências para ressignificar e revigora inclusive a epistemologia da ciência.

Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a episteme onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraizam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade (FOUCAULT, 1999, p. 18-19).

No entanto, a proposta deste estudo no ensino busca promover desafios, que vão além das narrativas idealizadas e centradas no ensino e aprendizagem, busca-se explicar e compreender aproximações a esses objetos de saber nos contextos educativos e sua relação com as questões sociais e educativas neles explicitadas. Nesse sentido, notamos cada vez mais na contemporaneidade a importância de desenvolver o hábito da leitura de imagens, de modo reflexivo. Provocar esse exercício, no indivíduo a dar asas à imaginação criadora, entendendo assim que todas as imagens são textos que de algum modo representam o espaço geográfico. Fazendo isso se enfrenta o desafio da autoria na produção e na leitura de imagens, problematizando inclusive as imagens prontas recebidas através da televisão ou mesmo do computador, celulares entre outros. Trata-se de um exercício importante visto que, o hábito de receber imagens acabadas pode estar empobrecendo a fantasia, o sonho e a imaginação de cada um, assim como o vocabulário e o diálogo.

Muitas vezes ocorre de compararmos a leitura de determinado livro, com o respectivo filme e verificarmos que o livro parece sempre melhor, mais completo que o filme, isto porque a imagem tenta substituir o texto escrito do livro. Porém ela é passada da forma que é interpretada, por alguém e entendida pelo diretor e transmitida pelo ator, não correspondendo ao imaginado no desenrolar da leitura por cada pessoa. Essa é a diferença entre somente assistir e participar como criador (se estudante for o autor) ou problematizador (se a imagem foi trazida para aula para o debate) de algo, no caso a imagem no ensino.

Nessas perspectivas, uma leitura de mundo, mediada pelas imagens, passa a ser um

instrumento nas pesquisas escolares. “Através de um olhar denso sobre elas, podemos tomar o espaço geográfico, construído pelas imagens, não como apenas nos mostram, mas lido e pensado de outras maneiras. Isto permitirá gerar leituras fundadoras para outros espaços” (TONINI, 2013. p.180). É importante a problematização do que mostram as imagens, que trazem na sua essência um modo de dizer algo. Ou seja, um conteúdo estará contido na informação expressa na forma de imagem, representando um conjunto de signos linguísticos combinados entre si, pensados pelo seu ou pelos seus elaboradores. É de acordo com as formas ali apresentadas, que a elaboração da mediação por meio de métodos de ensino, vai ao encontro com uma prática pedagógica que poderá geograficamente educadora, conforme sinaliza Castellar (2010. p. 66)

[...] podemos utilizar diversas propostas usando não apenas o jornal, mas outros gêneros textuais, literatura, científico audiovisual, além da linguagem cartográfica. Ao utilizar qualquer uma dessas linguagens, propomos como objetivo o uso de diferentes gêneros textuais para estimular a capacidade leitora e possibilitar ao aluno a competência de criar seus próprios textos.

A autora reforça que se deve propor em situações em que os estudantes possam confrontar ideias, questionar os fatos com argumentação. Também ao mesmo tempo, destaca que é importante facilitar o acesso aos vários gêneros de textos e de linguagens, nas aulas de Geografia. Enfatiza a estudiosa, que durante a concretização dessas estratégias de ensino, é importante conduzir a aula de forma que possa ter técnicas de leitura e escrita, e prever em que momento da aula se fará uso dos textos e quais os métodos utilizados para análises dos textos e relacioná-los com o uso social.

Referimo-nos aos objetivos e funções gerais da educação escolar, através da percepção de Libâneo (2006), no livro *Democratização da Escola Pública*. No capítulo Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, o autor faz uma narrativa de como se desenvolve no campo educacional a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista. Assinala que a tendência progressista, é um importante instrumento educacional, pois quando se trata da educação de maneira geral, “diz-se que ela é uma atividade onde professores e estudantes, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade” (LIBÂNEO, 2006, p.33). Com a finalidade de atuarem, num sentido de transformação social, podem se desvincular da educação tradicional denominada de educação reprodutiva ou bancária, conforme argumenta Libâneo (2006).

O referido autor propõe um caminho a seguir no ensino, pois tem a educação enquanto um processo social inserido no conjunto das diversas modalidades da prática social, modalidades essas que traduzem um determinado tipo de dinâmica social. Sendo a educação

um processo social, é preciso ter claro o modelo de sociedade no qual está se dá, a fim de estipular seus objetivos e suas finalidades. Para isso é preciso compreender o papel da educação enquanto transformação social. Tal papel se faz possível na medida em que a prática educativa tome como ponto de partida as exigências da sociedade concreta, e instrumentaliza os indivíduos para, coletivamente, compreendê-la e transformá-la. Compreende-se assim que o processo de ensino e aprendizagem não um conhecimento em si mesmo neutro, mas um conhecimento consonante o desenvolvimento histórico e social com vistas à transformações sociais para uma sociedade mais justa.

Na educação há especificidades em particular, que envolvem paradoxos, dentre eles “referente ao acesso ao conhecimento e à educação, verifica-se, de fato, um fosso entre os que têm acesso a ele e os que não o têm, tanto quando se consideram os fatos que ocorrem em termos globais como em termos de Brasil” (CAVALCANTI, 2022, p. 44). A evolução científica, em conjunto ao tecnológico, é cada vez mais efetiva é necessária, entretanto, vivencia-se um afastamento enorme entre uma minoria que detém o conhecimento e está engajada na sua produção e uma maioria que permanece dela excluída.

Conforme Cavalcanti (2022), no campo da educação, consolidam-se estruturas extremamente desiguais, por exemplo, entre as redes públicas de escolas, destinadas aos pobres, e as redes privadas, frequentadas pelas classes com maior poder aquisitivo. No Brasil a educação passa a ser vista como gasto público excessivo por alguns governantes e precisa ser “contingenciado”, este agente público tem como propostas o estado mínimo, havendo uma ideia retrógrada do processo de ensino e aprendizagem.

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012. p.16).

Essa realidade apontada por Libâneo (2012), escancara a necessidade de uma educação emancipatória, o que remete ao caráter problematizador das imagens. Esse processo pode servir como um antídoto contra o autoritarismo, a imposição, a falta de participação, o formalismo e a apatia comuns em propostas educativas “burocráticas”. O diálogo interrogando as imagens pode ser aproximado das discussões de Freire (1987) quando, refletindo sobre a pedagogia dialógica, ressalta a importância do diálogo como uma confirmação da inconclusão humana e como porta de abertura ao mundo e aos seres humanos. Para o estudioso, o diálogo está na essência da educação libertadora, seja qual for o tipo de

comunicação utilizada, sempre há uma mensagem a ser transmitida e, sobretudo, uma finalidade específica que se deseja obter diante do ato comunicativo, a linguagem é estritamente social, ou seja, a não ser que se trata de um diário pessoal, sempre estamos dialogando com o “outro”, possibilidade esta que podemos articular com a educação geográfica, que discutiremos no último capítulo.

Através da força imagética quando integrada ao ensino, enriquece e desempenha determinadas funções aos estudantes enquanto seres sociais, seja expressando desejos e opiniões, trocando informações, aprimorando conhecimentos, retratando sentimentos, enfim, participando efetivamente de uma coletividade. Agora, trazemos algumas análises das expressões relacionadas com a imagem, nos documentos de política curricular.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PESQUISA: BNCC e CBTC

A Base Nacional Comum Curricular BNCC é considerada hoje um documento normativo norteador da educação básica. Ela não é o currículo em si, mas é uma referência do que e como se deve ensinar, e especialmente o que todo estudante tem direito de aprender em qualquer lugar do país. Já o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense é um currículo para servir de “ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino”. (CBTC, 2019. p.14)

Como é sabido o ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, são 9 anos divididos em duas etapas: dos anos iniciais 1º ao 5º ano e dos anos finais 6º ao 9º ano. Para esta etapa, a BNCC estabelece 10 competências gerais que ao decorrer da educação básica os estudantes devem desenvolver. Esse documento normativo traz uma nova estrutura para a organização da educação básica. O ensino fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento que são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Ciências Humanas. A Geografia está incluída na área das Ciências Humanas, sendo esse componente curricular o qual iremos voltar nossos olhos dentro desses dois documentos norteadores para a educação.

De modo geral na BNCC o processo de organização curricular é apresentado em diálogo com competências específicas de cada componente. Entendidas como aquelas que o estudante deve desenvolver no decorrer do ano. Para que isso aconteça, são estabelecidas

unidades temáticas, que se desdobram em objetos do conhecimento, que seriam os conteúdos, conceitos e processos, com objetivo dos estudantes desenvolverem, e um conjunto de habilidades, com foco na educação integral desse estudante. A Base traz a Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, não destacando o pensamento geográfico, que no nosso entendimento é o que atribui o tom específico do ensino de Geografia. Os princípios geográficos são trazidos destacadamente no documento:

[...] o estudo da Geografia desenvolverá o raciocínio geográfico, de modo a exercitar o pensamento espacial, de forma a aplicar os princípios de analogia, de conexão, de diferenciação, de distribuição, de extensão, de localização e de ordem por meio da utilização das linguagens cartográficas e iconográficas, diferentes gêneros textuais e das geotecnologias. (BNCC, 2019, p. 400)

O conjunto de unidades temáticas trazidas para serem trabalhadas no decorrer do Ensino Fundamental é hierarquizado e progressivo. As cinco unidades temáticas da Geografia são: 1. O sujeito e seu lugar no mundo; 2. Conexões e escalas; 3. Mundo do trabalho; 4. Formas de representação e pensamento espacial; 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida. Essas cinco unidades também são subdivididas em objetos de conhecimento e habilidades, com intuito de que os estudantes aprendam a olhar o espaço em que estão inseridos, conseguindo entender que esse espaço é construído através das relações humanas e a natureza.

São citados os conceitos de “Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza” e “articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia,” (BNCC, 2019, p.399). NO documento, também é referido que o propósito é desenvolver as noções de identidade, pertencimento, os espaços, os locais e suas especificidades, compreender as relações dos seres humanos e natureza em seu tempo e espaço, também de maneira progressiva com os conteúdos Geográficos para que o estudante consiga compreender o mundo em que vive.

Em geral, o documento base catarinense, segue as orientações da BNCC, inclusive em sua forma de estruturação e destaque aos conceitos. Nota-se, entretanto, um diferencial referindo que

[...] a Geografia no currículo do território catarinense, incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a sociodiversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários direcionados à construção da cidadania local e global. (CBTC, 2019, p. 401)

Em comum, percebemos através da leitura do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, na área da Geografia, elementos importantes desta ciência geográfica. Mas isso exigirá que o professor tenha um olhar crítico na formulação de seus planos de aula. Buscaremos encontrar nos documentos na parte específicas de Geografia dos anos finais do fundamental na BNCC na CBTC menções sobre imagem ou até mesmo sinônimos centradas na representação de um dado objeto ou pessoa, como; cena, desenho, fotografia, figura, gravura, ilustração, símbolo, quantidade de vezes que consta nos documentos, em qual contexto está inserido e trecho de origem do documento conforme segue a quadros a seguir 1 e 2.

Quadro 1: Referência às palavras cena, desenho, fotografia, figura, gravura, ilustração, símbolo na parte específicas de Geografia dos anos finais do EF na BNCC.

PALAVRAS	QUANTIDADE DE VEZES CITADA (S)	CONTEXTO	TRECHO DE ORIGEM BNCC
Cena	0	0	0
Desenho	2	Geografia Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental	Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio [...] na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas”. (BNCC, 2023. p. 365) “critérios de organização das habilidades na BNCC [...] os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.” (BNCC, 2023. p. 365, 366).
Fotografia	1	Geografia Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental	Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio [...] na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas”. (BNCC, 2023. p. 365)
Figura	0	0	0
Gravura	0	0	0
Ilustração	0	0	0
Imagem	1	Geografia Competências	Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio [...] na

PALAVRAS	QUANTIDADE DE VEZES CITADA (S)	CONTEXTO	TRECHO DE ORIGEM BNCC
		específicas de Geografia para o Ensino Fundamental	alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas”. (BNCC, 2023. p. 365)
Símbolo	0	0	0

FONTE: SILVA (2023)

Cena, figura, gravura, ilustração e símbolo, não aparecem entre as palavras trazidas na BNCC Geografia. A palavra desenho aparece duas vezes, e as palavras fotografia e imagem aparecem uma vez cada, na parte das Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, como domínios a serem alcançados. Todas estas aparecem na mesma citação, ou seja, apontadas apenas uma vez em toda Geografia, nesta parte do documento. A palavra desenho também aparece relacionada com o modo ou modelo de apresentação do currículo, portanto, não se enquadra enquanto elo ao ensino. Destacamos que as palavras encontradas estão no mesmo trecho na BNCC a palavra *desenho* neste contexto é empregada como arcabouço da estruturação das habilidades e competências que os estudantes irão desenvolver. Incompreensível a falta da palavra *imagem* e até mesmo os sinônimos tamanho sua importância para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes enquanto método de ensino.

A seguir são trazidas essas noções pesquisadas no CBTC.

Quadro 1: Referência às palavras cena, desenho, fotografia, figura, gravura, ilustração, símbolo na parte específicas de Geografia dos anos finais do EF na CBTC

PALAVRAS	QUANTIDADE DE VEZES CITADA (S)	CONTEXTO	TRECHO DE ORIGEM CBTC
Cena	0	0	0
Desenho	0	0	0
Fotografia	0	0	0
Figura	0	0	0
Gravura	0	0	0
Ilustração	0	0	0

PALAVRAS	QUANTIDADE DE VEZES CITADA (S)	CONTEXTO	TRECHO DE ORIGEM CBTC
Imagem	1	7 Área: Ciências Humanas 7.1 Geografia	“recursos didático - pedagógicos darão suporte e materialidade ao estudo da Geografia, como, por exemplo, [...] mapas temáticos, cartogramas, maquetes, imagens de satélites, charges, infográficos, maquete espontânea, mídias digitais.” (CBTC, 2019.p. 389,390)
Símbolo	0	0	0

FONTE: SILVA (2023)

A noção de imagem é a única citada uma vez no currículo catarinense, relacionada com a representação de imagens de satélite. Observamos que de modo geral, não é possível denotar relações entre a imagem e suas potencialidades ao ensino e Geografia na escola, apesar da ciência geográfica ser articulada com a realidade dos lugares do mundo, o que reforça a potencialidade da imagem para pensar os conceitos geográficos.

“Por conter as prerrogativas do que se deve ensinar, e de delinear os parâmetros da educação” (ARAÚJO et al, 2021 p. 02) os documentos de política curricular como a BNCC e o CBCT são fundamentais como indicadores de caminhos ao ensino na escola. É marcante, no entanto, a ausência de um destaque maior à ideia de imagem e os sinônimos nos documentos. O olhar crítico do professor tanto nos documentos quanto no livro didático durante as formulações dos seus planos de aula possivelmente se torna imprescindível. Por isso, se torna necessário uma permanente discussão na escola e, possivelmente, indicando a necessidade de atualização e o investimento também em formação continuada para os professores e em melhores condições estruturais escolares possibilitando aulas mais dinâmicas e interativas, objetivando dar sentido na sociabilidade dos estudantes. É preciso superar essa aparência nevrálgica apresentada nos documentos, se torna necessário “encontrar novos caminhos no sentido de construir uma base sólida para o currículo, pensando e fazendo novas frentes de exploração, compreensão e aperfeiçoamento da Geografia Escolar” (ARAÚJO et al, 2021 p. 12).

Dado a importância dessas prerrogativas, através da análise dos documentos percebemos uma proximidade com o tema desenvolvido nesse estudo apenas nas competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental. Evidenciado no sétimo item, neste os componentes curriculares de História e Geografia apresentam e desenvolvem as relações humanas com o tempo e espaço, objetivando evidenciar as compreensões desses conceitos fundamentais nas suas intensidades de si mesmo, com o outro

e com o mundo. O currículo traz elementos importantes a serem trabalhados criando uma base consistente para o desenvolvimento das aulas, mas é necessário que o professor consiga observar essa possibilidade, principalmente os docentes de Geografia dado a importância da ciência para o ensino.

Trata-se de práxis pedagógica, que não começa nem termina apenas em direitos e obrigações legalmente elencados, mas envolve, sim, ter acesso e compreender os conhecimentos e os processos de mediação como diferentes proposições de leituras de mundo, com os quais as áreas e componentes educativos realizam esforços para provocar confrontos entre ideias. (ANDREIS e CALLAI, 2017. p.110)

Podemos notar que os conceitos e conteúdos programáticos para o ensino da Geografia presentes nesses dois documentos apresentam ideias pertinentes, referindo à importância de desenvolver o estudante de maneira integral. Além disso, fazendo com que os conteúdos dialoguem com a realidade, sobre como foram se formando e se transformando os ambientes geográficos, os lugares e os espaços, entre outros temas e questões importantes. Refere ainda que a linguagem cartográfica é muito utilizada na Geografia, e que é preciso desenvolver no estudante a vontade de investigar, procurar saber porque acontecem as enchentes por exemplo, como o planeta foi dividido da maneira em que é hoje, e assim por diante buscar envolver os conteúdos científicos programáticos no currículo com a vida dos estudantes.

Apesar disso, notamos que há um caráter geral bastante performático e distanciado da vida da escola. A exemplo da escassa relação com a força das imagens no ensino, os documentos parecem não conterem elementos para alcançar relações com as aulas, de modo a transformá-las em ambientes educativos.

3 IMAGENS E ENSINO DE GEOGRAFIA

Observamos que as imagens se impõem por meio das redes sociais e da mídia, como marcador de entendimentos sobre os mais diferentes temas. No espaço escolar, os livros didáticos de Geografia têm nas imagens (fotografias, mapas, gráficos, desenhos etc.) uma ferramenta importante para apresentar ideias a serem trabalhadas no ensino e aprendizagem. Para esta discussão ampliaremos apresentando no texto, 3.1 *Ensino de Geografia*, mostrando perspectivas tradicionais deste tema e a superação dos aspectos tradicionais. Também no título 3.1.1 *As imagens nos livros didáticos*, evidenciando ao longo da história de inserção da imagem em diferentes instâncias das instituições de ensino, e a importância do livro didático como suporte em sua veiculação em projetos pedagógicos, contextualizando o processo sócio-histórico, em meio às políticas educacionais. E por último traremos o título 3.1. *A vivência do estágio (Exemplos do estágio sistematização de experiência)*, algumas ponderações vivenciadas através da experiência na prática da docência.

As imagens enquanto figura de linguagem visual estão presentes diariamente no trajeto da escola, do trabalho, da igreja, dentre outros, fundamentando-se como uma das principais fontes utilizadas pela mídia e indústria cultural². Trazer a iconografia para as práticas pedagógicas em sala de aula possibilita ensinar Geografia em uma perspectiva contemporânea, complexa e reflexiva. Adotar essas estratégias teórico metodológicas para o ensino de Geografia escolar utilizando as imagens, possibilita ao estudante compreender as relações, as ações, tempos, interesses, desejos, utopias, fortalecendo a conexão do conceito de vida que pulsa nos diferentes ambientes que formam o espaço geográfico.

Nesse caminho, para que possam ter efetividade no ensino é necessário que o professor saiba mediar o uso da imagem, sendo “preciso analisá-lo e articulá-lo com os objetivos propostos para que sua leitura seja uma atividade que auxilie na compreensão conceitual e da realidade” (CASTELLAR, 2010. p.68). Cabe ressaltarmos que por mais que a imagem tenha uma interpretação aparentemente óbvia, para o estudante a mesma poderá não

² A Conotação de *indústria cultural* a qual nos referimos e a pautada pelo sistema capitalista no processo de (re)produção do espaço é ao mesmo tempo condição da (re)produção humana pautada pelo consumo e da (re)produção do capital. “Isto ocorre em função das estratégias gerais no nível da formação econômica da sociedade capitalista. Trata-se de um espaço mundial dividido, diferenciado, hierarquizado e antagônico, cujas parcelas são articuladas pela metrópole que concentra o poder financeiro, político e econômico” (CARLOS, 1988. p. 41-42)

ter nem nenhum significado se não for bem mediada durante o ensino de geografia. Daí a importância de problematizar os detalhes, os sinais e marcas peculiares que aparecem nas imagens, considerando o contexto espaço-temporal no qual foram criadas e são utilizadas, por meio da metodologia indiciária.

Sabemos que a geografia é uma ciência extremamente ampla e complexa dentro dela existem muitos conceitos cada um com a sua particularidade e importância, porém dentre esses conceitos existem alguns que são estruturantes. Além disso, enquanto conjunto, no campo educacional devemos considerar que todos os sujeitos convivem em relações com os lugares, que se apresentam na forma de imagens cotidianas. Estas se assentam “no reconhecimento das singularidades e complexidades espaço-temporais dos sujeitos e dos conhecimentos, tendo como princípio a libertação” (ANDREIS e CALLAI, 2017. p.110).

Nesta premissa, tendo as imagens como indutores de conhecimento através dos signos, é importante entender que o desenvolvimento humano no que se refere às funções mentais, não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares, ao contrário, “são funções constituídas em situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação” (CAVALCANTI, 2005. p. 188).

Nesta óptica, destacam-se os conceitos de internalização e de mediação do conhecimento, tendo a segunda como instrumento durante a prática à docência com objetivo de proporcionar ao estudante, o raciocínio crítico, em relações com a sua realidade de forma coerente e real com o mundo à sua volta. Essa possibilidade de relação com a realidade por meio das imagens permite que a Geografia ajude a problematizar e desvincular o cidadão do mundo, de um olhar pautado pelo materialismo do capital. Assim na sociedade de consumo ocorre a escassez cultural, fundada na limitação das necessidades, pois a ideia de abundância, “está constituída pela multiplicação dos objetos e na amplitude do consumo, onde o homem passa a ser visto e pensado enquanto simples consumidor, apagando-se a ideia do homem criativo substituído pela imagem do consumidor” (CARLOS, 1996.p.77), isto é, o ser humano sendo dominados pelo valor de troca. Nesta sinergia do mesmo modo, Carlos (1996) pondera a relação social, existente entre os trabalhadores e o trabalho global como relação social havendo neste contexto uma correlação entre objetos existentes à imagem dos produtores, isto é, tomar uma coisa por outra. As imagens no modelo capitalista, em boa medida distorcem a percepção de valorização humana neste processo e dão destaque ao capital e à competição.

Assim, a educação se torna um instrumento de reflexão existencial assim, “lugar é dimensão espaço - temporal que envolve a vida e todos os conceitos propostos pela escola” (ANDREIS e CALLAI, 2017. p. 109). A Geografia vivenciada diariamente nos lugares,

despertam o conhecimento envolvendo o espaço. Nesse sentido, Tuan afirma que “a maioria das pessoas, durante suas vidas, fazem pouco uso de seus poderes perceptivos” (TUAN, 1980, p. 284), e que a cultura e o meio em que vivemos determinam quais sentidos são privilegiados. As contribuições Geográficas com o uso de imagens, poderão preencher vazios do processo de ensino Geográfico, apontando um caminho, nesse sentido, esses vazios em relação à cultura visual poderão ser interessantes saber por que um campo proíbe ou ignora algo, dessa forma ao superarmos os obstáculos e os problemas possibilita incorporar a cultura visual ao processo de ensino Geográfico educacional. Buscamos compreender as experiências visuais “sobre os observadores (aqueles que observam as imagens) e o observado (as imagens) se pautam em uma realidade social e cultural inconfundível: as imagens se tornaram onipresentes e meios esmagadores de difundir signos, símbolos e informação (FISCHMAN, 2004. p. 05)”.

A midiosfera aliada às tecnologias com a diversidade de configurações midiáticas modernas promove a manipulação da imagem, cria-se uma apologia de si mesma, retroalimentando-se, reciclando-se e evidenciando os mesmos objetos e conceitos apenas com nova roupagem, assim alimentam através da imagem o imaginário a serviço de si mesmo, em nenhum momento representa o que as coisas são de fato. Já ao contrário desse movimento, mesmo sofrendo influência da midiosfera a “noosfera é intrínseca ao ser humano, é o domínio da imaginação e criatividade. Mesmo sendo uma característica própria que acompanha o homem desde que este tomou consciência de sua natureza (IZZO 2009. p.10)”, reforçando a percepção que o indivíduo é produto do meio em que vive e das modificações proporcionadas por ele mesmo. Neste caso, a noosfera acaba por ser invadida pela ação da mídia, está motivada a ser cada vez mais rápida quanto às informações e mais voraz no que diz respeito aos interesses de massas. Ocupar esses ciberespaços, se apropriar desses conteúdos mediados metodologicamente se torna oportuno e estratégico para trabalhar os conteúdos em sala de aula revigorando o ensino Geográfico das escolas. Nos espaços escolares, onde são trabalhados diversos conhecimentos, como, por exemplo, as áreas de História, Matemática, Linguística entre outras, os professores são estimulados e instigados por diferentes imagens que acabam por definir um território possível e delimitado a ser explorado numa óptica da didática, da semântica ou da epistemologia.

Portanto percebemos que a história das imagens tem uma relação íntima com o desenvolvimento da sociedade moderna, no labirinto do conhecimento Geográfico da educação, o legado imagético atribui desafios vigorosos ao saber, olhar e caminhar na realidade paradoxal do mundo virtual e do mundo real repletos de significados em diversos

momentos requer refletir entre o tempo e espaço à medida que somos parte de uma sociedade que está em pleno processo evolutivo.

Evidencia-se a necessidade da imagem na construção das ideias sobre o mundo. O ensino Geográfico é como caminho para uma percepção cidadã do mundo, ora mediado pela realidade fantasmagórica do capital. Trata-se então de buscar conhecimentos que contribuam para a construção de conhecimentos, sendo essa uma “operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal”. (CAVALCANTI, 2005. p. 188). Para este fim se torna necessário um conhecimento que tenha significado para o estudante, contribuindo para uma formação cidadã e o pensar geográfico. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

A condução das aulas depende das perspectivas do professor assim, a “passagem de um controle administrativo a um controle ideológico e os inúmeros conflitos políticos no seio das escolas normais ilustra bem a presença do Estado no campo educativo” (NÓVOA, 1992. p.03-04). Para tanto, faz-se necessário que a licenciatura tenha condições de romper com a geografia descritiva. A Geografia crítica pode favorecer para romper com a percepção de que o professor saiba tudo e trabalhe com o diálogo com a realidade, o que pode ser feito com apoio em imagens. Se por um lado, precisamos despertar nos estudantes a criticidade, sendo essa uma das premissas da Geografia, devemos também, como professores, buscar atualização e igualmente sermos críticos.

3.1 DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia foi por um longo período baseado na perspectiva tradicional, uma disciplina que tinha quase exclusivamente que dar conta dos aspectos físicos da Terra. Podemos afirmar que era basicamente memorizar nomes de rios, cidades e países e confeccionar mapas eram os principais pilares da disciplina. Hoje sabemos que, além desses aspectos descritivos, a disciplina tem um leque de opções extremamente grandioso, uma variedade de temas e conteúdo a serem trabalhados.

“Teoricamente, a Geografia escolar nas últimas décadas, ao longo de suas

estruturações, passou por diversas fases, com destaque para a Geografia Tradicional (WAGNER, 2015.p.12)”. Neste caso percebemos que a geografia, possui uma extensa trajetória histórica, “pois as primeiras anotações que são consideradas como de geografia, na realidade remontam há tempos em que era utilizada por outras ciências, como a filosofia, a astronomia, a cosmografia, a matemática, entre outras” (ARAÚJO, 2012, p. 51).

No Brasil, a disciplina de Geografia era lecionada em conjunto com outras matérias como História, sendo originalmente implementada a partir do século XIX obtendo uma característica complementar não sistematizada. A Geografia firma seu status de ciência apenas no século XX, “a armação de um aparato institucional dedicado ao ensino da Geografia surgiu na década de 1930, com a organização dos cursos universitários de Geografia no Rio de Janeiro e São Paulo” (ARAÚJO, 2012, p. 44).

Nos anos posteriores tem-se a regulamentação da disciplina em alguns estados brasileiros no ensino básico. Araújo (2012) reforça que era competência dos estudantes observarem e descreverem os fatos naturais que compunham os lugares como apenas receptores. Esta metodologia é até hoje questionada se for restrita ao ato da descrição. Pois os estudantes ficam desanimados por apenas repetir em palavras o que se vê nas imagens da realidade, ou ainda, em decorar os conhecimentos fracionados do livro sem serem considerados como autores principais na construção do saber. Sabemos que os estudantes não representam apenas um simples reproduzidor de conteúdo, e sim aquele que por meio da Geografia descobre o mundo, usando sua criticidade e seu conhecimento vivido no espaço agregando com o ensino Geográfico.

Por meio dessas considerações percebemos as adversidades enfrentadas no Ensino de Geografia da educação básica brasileira, implicações estas de um contexto histórico que está atrelado certamente a um modelo produtivista vinculado a tendências pedagógicas tradicionais, que precisa se renovar, que seja “[...] um ensino criativo da geografia escolar, com o qual se pode atingir a educação geográfica, fortalecer o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos e atitudes cidadãos como a identidade territorial” (CASTELLAR, CAVALCANTI e CALLAI, 2012, p.08). Isso exige instigar os estudantes no sentido de pensar sobre o pertencimento e a apropriação dos lugares, potencializando conhecimentos históricos do povoamento das cidades, entre outros fatores.

Entendemos que o ensino geográfico escolar tem como objetivo, desencadear os processos de compreensão do mundo, considerando a produção humana ao longo de suas vidas, oportunizando aos estudantes serem sujeitos da sua história. Essa possibilidade existirá se rompermos com a escola tradicional sendo esta a que “o professor passar determinados

conteúdos” e “dando a aula”.

Portanto aprender a ler o mundo da vida, e usar para tanto as possibilidades metodológicas da geografia, é possível que nesse movimento se consiga construir uma metodologia pertinentes ao ensino, objetivando que o estudante consiga usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido, que possa conhecer outro lugar além de onde possa estar, lugares que podem ser distantes de sua vida diária, mas que estão interferindo na dinâmica geral das sociedades. Para isso é preciso que o estudante tenha o mínimo de condição em sala de aula, o livro didático poderá contribuir para trazer a luz o mundo a ser desvendado, para propiciar isto será necessário ter bons livros didáticos que possam enriquecer ainda mais o conhecimento do estudante.

Essa problemática amplia a possibilidades para pensarmos novas propostas de ensino a partir do conhecimento que passamos a adquirir através de conceitos vindos do LD (livros didáticos) e de como ocorreu sua inserção nas escolas brasileiras, com o objetivo de pensarmos os processos nos quais o livro passou a se difundir.

3.1.1 As imagens nos livros didáticos

Ao longo da história de inserção da imagem em diferentes instâncias das instituições de ensino e materiais produzidos para esses espaços. O livro didático vem se destacando como um importante suporte de sua veiculação em projetos pedagógicos. São recorrentes as situações de uso das imagens, evidenciando alguns pontos de sua contextualização sócio-histórica, em meio às políticas educacionais.

A origem do livro didático no Brasil apresenta um percurso um tanto quanto problemática, pois deu-se a partir de assinaturas de vários decretos, leis e medidas governamentais a partir do ano de 1930, e de certa forma não organizada, desconecta com a realidade das escolas, e, sobretudo sem uma revisão ou uma crítica ou por parte de outros setores da sociedade como partidos políticos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos ou mesmo de equipes científicas. MATOZO (2007.p. 02)

O autor realiza ponderações sobre a origem do LD (livro didático) no Brasil tendo sua origem na década de 30 períodos de graves crises políticas e financeiras no Brasil, perdurando ainda reflexos da crise mundial de 1929, que afetou o setor agrícola especialmente a economia cafeeira, logo em seguida afetou o quadro político, o desgaste da Política, e posteriormente o temido “Comunismo, que foi combatido arduamente pelo governo da época, onde, numa justificativa de resguardar o povo brasileiro de uma possível revolução decretou o fechamento

do Congresso Nacional suspendendo a Constituição de 1934.” (MATOZO, 2007.p. 02).

Para a construção do conhecimento em Geografia, é importante destacar no aprendizado elementos sócio-históricos ligados à vida cotidiana como: elementos políticos, culturais, econômicos entre outros, relacionando entre diversos aspectos. Ponderações estas que nos fazem perceber que historicamente nas correntes Possibilista do influenciador direto da geografia desenvolvida no Brasil, o geógrafo Vidal de La Blache, que fez uso da descrição das paisagens para fundamentar a região geográfica, preocupando-se apenas com a descrição e fisionomia das paisagens, e não com o seu funcionamento. Isso não significa que Vidal de La Blache desprezava a sociabilidade do espaço, pois em nenhuma de suas literatura ele afirma isso, ao contrário sabiamente criou divisões para melhor avaliar o espaço.

Posteriormente com a Nova Geografia não houve mudanças significativas que corroboraram para Ensino de Geografia, pois apesar de usufruir de novas tecnologias se pautava no neopositivismo. Então, com a emergência de novas correntes que compreendesse o estudo do espaço e a apropriação da natureza, surge a partir da década de 60 então a Geografia Crítica, a Geografia Humanística e a Geografia Cultural, que mostraram a relação dialética do homem com o meio, as transformações no espaço e as desigualdades sociais ocasionadas pelo sistema capitalista. Trazendo para o estudo do meio a materialismo histórico dialético e a fenomenologia. (BERTAZZO, MACEDO e SANTOS, 2021p. 5).

Evidenciando que decisões políticas poderão influenciar na coletividade, este ponto se torna chave para que o estudante se perceba enquanto sujeito, e suas responsabilidades, na sociedade. A construção da sociedade é resultado das ações e decisões humanas, através da imagem principalmente, no âmbito escolar, o estudante defronta visualmente com o cotidiano dos sujeitos. Mas qual o papel da instituição de ensino ao se apropriar do discurso imagético e submetê-lo ao discurso pedagógico? A “primeira grande leva de livros didáticos no Brasil teve procedência norte-americana, com bases no contrato firmado entre o Governo Brasileiro MATOZO (2007.p. 03)”

Esses livros traziam material textual e de imagens produzidas e editadas por técnicos norte-americanos, organizadas e estruturadas para uma educação que não condizia com a sociedade brasileira, muito menos com a de nossos educadores, tendo distribuição para todas as escolas. Alguns anos mais tarde, o decreto de Lei, nº 8.460 de 1945, criou a viabilidade de produção, importação e utilização dos livros. Sem significativos avanços, em 1966, os instrumentos didáticos passaram a ser ponderados pela COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), gerada entre o governo brasileiro e a USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional). “Foi denominado MEC/USAID o acordo estabelecido entre o MEC e esta agência, assegurando recursos para a distribuição de 51 milhões de livros

no período de três anos (COPATTI, 2017.p.77).

Em 1985 modificações mais consideráveis se apresentaram, durante a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), trazendo paulatinamente avanços a partir de 1994 que se articularam com os critérios para avaliação do LD pelo MEC/FAE/UNESCO. “Entende-se que, a partir da implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos têm melhorado muito nos últimos anos, pois o referido programa tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico” (WAGNER, 2015. p.47) dos docentes através da distribuição das coleções de livros aos estudantes da educação básica.

Durante o processo histórico do LD, atrelado ao desenvolvimento da Ciência Geográfica, surgiram diversas críticas à prática da docência de geografia, alguns autores contestam o LD. Para estes, o LD “molda” a atividade do docente, induzindo-o a um enquadramento, ou possível dependência das suas propostas do LD, diante disso, o professor poderá apenas ter a incumbência de repassar o conteúdo pronto do livro didático.

Procurando compreender essa realidade e transformá-la, é preciso entender o processo de constituição do PNLD, do processo avaliativo e da inserção do LD no cotidiano dos professores, tendo em vista refletir sobre o modo como este material pode contribuir em sala de aula sem interferir na autonomia do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem. (COPATTI, 2017.p.74)

Torna-se necessário “que o professor utilize o livro como apoio e não como um guia de suas práticas em sala, passando a utilizá-lo com outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos (WAGNER, 2015. p.47)”, buscando novas metodologias para melhorar suas práticas educacionais com os estudantes. Percebe-se quanto é grave uma produção como aquela que referimos como americanizada dos LD como fonte de conhecimento a qual, possivelmente trouxe uma cisão nos conhecimentos próprios dos estudantes. Esse período da história descaracteriza a identidade do brasileiro, influenciando as próximas gerações.

Percebemos como os LDs sofreram alterações ao longo do tempo, permitindo novas leituras, construções de sentidos e marcando um deslocamento da centralidade do texto escrito em detrimento do destaque alcançado pelas imagens. “Uma avaliação efetiva dos livros didáticos foi iniciada a partir de 1996 quando ocorreu a primeira avaliação pedagógica destes materiais, o que trouxe relevante avanço na qualidade destes materiais” (COPATTI, 2017.p.78). Procedendo dessas informações, não se pode ter o LD como um “dispositivo central, privilegiado e de grande utilização no processo de ensino, assim como não é possível excluir a potência das imagens como veiculadoras de significados, constituintes de saberes

(SOUZA, 2019. p.264)” também contribuindo para mais alternativas de transmissão das informações.

Mesmo que tenha avançado buscando estar de acordo com a contemporaneidade, os LDs mais voltados “à aprendizagem escolar, é necessário que se avance na qualidade e atualização de conteúdos, conceitos, informações e no atendimento à formação cidadã (COPATTI, 2017. p.78)”. Observa-se, que mesmo com progressos das últimas décadas, ainda há certa resistência na adequação em temas importantes nos materiais didáticos. Diante deste se mostra um caráter mercadológico dos LDs, indo além de um instrumento político e cultural, mas também uma mercadoria. Mesmo atendendo a padrões estabelecidos pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), um exemplo desse desafio, seria quando o edital solicita que sejam contempladas as questões com abordagens sobre gênero, objetivando à uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, com intuito de enfrentar à homo e transfobia, desse modo, se em apenas um único conteúdo for mencionada essa temática, a coleção atende o que solicita o edital. Paralelamente, verifica-se, que temas como a inclusão da mulher em textos e imagens, permanece ainda de modo pontual, temas com enfoque às minorias étnicas, o enfrentamento à homofobia, dentre outros pontos polêmicos são, geralmente, tratados de modo corriqueiro (COPATTI, 2017)

Apesar de haver divergências na produção das coleções dos LDs é importante reconhecer seu papel no ensino na otimização do plano pedagógico este indispensável para o andamento das disciplinas, por viabilizar o planejamento das atividades, o livro didático simplifica a elaboração do plano pedagógico, otimiza os planejamento, permitindo que o docente foque menos no “o que ensinar” e mais no “como ensinar”, redirecionar a prioridade para o “como” é o caminho para explorar novas metodologias e conquistar cada vez mais o engajamento dos estudantes possibilitando que os conteúdos sejam expandidos.

Em caráter pedagógico, o livro didático atua em complemento às bibliografias clássicas de cada área do conhecimento, o livro didático assume posição ainda mais central na ensino-aprendizagem. A linguagem dialógica usada nos livros didáticos também contrasta com outros materiais de ensino, viabilizando a interação e o envolvimento do estudante.

Os livros físicos são materiais de tradição nas escolas, que trazem um impacto na formação dos estudantes. Sem livro não há leitor, a apostila digital lida em uma tela é algo tão empobrecido sendo as apostilas almejada por muitos governantes de alguns municípios brasileiros sendo estas apostilas muitas vezes sem avaliação dos órgãos competentes. A substituição do LD por apostilas, muitas delas digitais, poderá precarizar o ensino. Os livros têm uma riqueza e um alcance que as apostilas possivelmente não poderão ter.

Portando as imagens ou até mesmo os conteúdos nos LDs podem induzir a preconceitos e veicular estereótipos, mas também, poderão ser um dos recursos diante da precarização escolar. Não podemos deixar de reconhecer a importância do LD impresso, muito menos as mudanças movidas pela inclusão das imagens nos LDs. Como a ilustração não substitui a análise ao contrário ela induz a análise, a educação mediada pelas imagens, no ensino de Geografia estão ligadas a uma ação que busca um pensamento espacial, a problematização sobre as “realidades” principiando pelas ilustrações. “Desse modo, as aulas de Geografia podem se valer dos materiais imagéticos difundidos pela mídia e pelos livros didáticos como ponto de partida para a discussão das questões socioespaciais” (SOUZA, 2019. p.278), buscando uma compreensão do existente através da decomposição do cotidiano social, que poderá ser “muito mais complexa do que uma imagem, uma obra de arte, podem captar. Por fim, é inadiável “educar os olhos”, o que é uma das tarefas da escola e das aulas dessa disciplina” (SOUZA, 2019. p.278). Por fim, constituir reflexões em relação ao que vê, sendo os olhos instrumentos do ato de perceber, obtendo as imagens de forma funcional, semiótico e cognitivo, com a proposta de integrar a um conjunto de reflexões da qual o eixo esteja relacionado ao ensino-aprendizagem.

3.2. A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO (EXEMPLOS DO ESTÁGIO SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA)

Este texto parte das reflexões a partir da prática do estágio obrigatório II na sétima fase do curso de Licenciatura em Geografia da universidade Federal da Fronteira Sul, 7ª fase no ano de 2022. Durante a produção do estágio partimos do princípio em acreditar no potencial do ser humano enquanto sujeito da sua historicidade e realidade, acreditamos ser tema central no âmbito do processo de ensino e aprendizagem fundamentado nos preceitos da Ciência Geográfica. O estágio curricular na licenciatura em geografia, incontestavelmente vem contribuir com a formação, assim vivenciamos a realidade escolar, oportunizando um período de reflexão entre a atuação, teoria e a prática. Traremos a discussão sobre experiência de estágio para o diálogo com a bibliografia.

Como apontamos anteriormente, a prática do estágio suscitou as inquietudes sobre o que se ensina e sobre como se ensina. Realizado na escola Estadual Professora Clélia Seganfredo Bodanese, o desinteresse dos alunos levou à reflexão para melhorar o método de ensino.

Durante o período do estágio buscamos vivenciar o ambiente escolar, uma grande alegria foi saber que a formação do professor titular da Geografia teria sido pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Também percebemos a precarização dos recursos dispostos pela escola por haver possivelmente baixo investimento estatal, apesar das dificuldades foi possível ver o esforço da direção em superar desafios diários em diferentes aspectos para manter a qualidade no ensino ou até mesmo para engajar os professores. Assim, percebemos que a atividade de diretor somado a uma boa coordenação pedagógica é de extrema relevância para o bom desempenho das escolas, superando as limitações impostas pela condição do ensino, desafiando ainda mais os professores na busca de recursos para explanar os conteúdos.

Mas “cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes” (PIMENTA, 1996.p.76), instigando o olhar crítico dos estudantes. As atividades de docência foram desenvolvidas com o 7º ano no turno vespertino. A turma, era composta por 20 estudantes frequentes destes 13 do gênero masculino, 7 do gênero feminino, 2 imigrantes venezuelanos e 01 autista, após identificar o perfil dos estudantes, readequamos todos os planos de aula adequando e reinventando de acordo com a necessidade e a rotina da escola. Os conteúdos selecionados pelo professor titular foram: os Setores da Economia Brasileira e as Desigualdades de Gênero Feminino e Masculino no Mercado de Trabalho. Tinha como apoio o livro didático, quadro e alguns materiais de uso coletivo. Por se tratar do 7º ano entendemos a necessidade de ilustrar e propiciar aos estudantes uma interação com o conteúdo proposto.

Percebemos na prática, a importância da geografia enquanto instrumento da sociedade, a necessidade da superação da Geografia descritiva e a importância epistemológica social, independente da área de conhecimento das ciências humanas. Precisa ser levantada a “questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder” (LACOSTE, 1988. p. 9). Torna-se necessário o professor ver a escola como uma organização não apenas uma reivindicação política ou ideológica, muito menos uma necessidade técnica ou administrativa, mas sim do ponto de vista científico e pedagógico. No âmbito escolar, todos os outros devem ser equacionados a Geografia precisa ser vista pelo docente como instrumento social para organizar os territórios, conscientizando os cidadãos do seu papel enquanto sociedade, estes seres sobre os quais muitas vezes o aparelho de Estado exerce sua autoridade e negligências.

No geral, vivenciamos a futura profissão, levando em conta a construção do estágio durante todo esse processo houve principalmente dedicação, diante da precarização do ensino. Todavia, identificamos como ponto positivo, a essencialidade do trabalho do professor em adequar à realidade escolar. “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.” (NÓVOA, 1992. p.15). Percebemos a necessidade de sair da zona de conforto e produzir aulas que se encaixem à realidade dos estudantes em sala de aula subsidiados de aparatos instigantes, como: dinâmicas, imagens, sem esquecer o trabalho com as temáticas e gêneros, para atingir êxito se torna necessário ter controle ou métodos adequados para com a turma. Enfim a vivência do componente curricular estágio supervisionado de licenciatura foi verdadeiramente importante para formação, tendo visto que ingressamos no contexto da instituição de ensino, experimentamos como planejar, replanejar, mediar e principalmente deslumbramos que para uma boa práxis é indispensável formação contínua e dedicação. Em síntese, é fundamental que nos enxergamos como estudiosos pesquisadores e curiosos pelo saber, para assim possamos nos adequar e consequentemente contribuir para o processo de ensino. Abordagens estas que traremos mais detalhes nos capítulo 4.1 estratégias para o uso de imagens na sala de aula.

4. CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Entendemos que a educação Geográfica tem como compromisso promover o saber sobre os sistemas de objetos e ações produto e produtores de espaço geográfico, caracterizado pelos conhecimentos do lugar em seu sentido global, de modo que se torne significativo para o estudante, dotando-o de capacidades para construir o pensamento geográfico, que é dotado de universalidade emancipatória (ANDREIS E CALLAI, 2017). Este processo compreende respeitar o “conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola” (CALLAI, 2018.p.10).

Dada a complexidade de um ensino de geografia que vise a educação geográfica, muitos desafios ainda se interpõem ao ensino-aprendizagem realizado nas escolas, no que tange aos objetivos, conteúdos e métodos conforme identificado e analisado por Cavalcanti (1998). A discussão sobre a imagem no ensino e Geografia vem ao encontro de oferecer uma contribuição para enfrentar essas dificuldades.

Nesse sentido, o “diálogo com a realidade do *“além muro da escola”*”, não é suficientemente discutida e problematizada, pois, resiste, ainda, à ideia da disciplina de Geografia como simples memorização (SILVA, 2009.p.01)”, sendo esta uma das lacunas que estão arraigadas no ensino de Geografia atualmente. Tal reflexão neste âmbito se acrescenta a atenção voltada à formação cidadã que tem assumido extrema relevância nas discussões sobre a escola e educação. Isso porque educação geográfica envolve um ensino da geografia escolar pautado na construção da cidadania.

Desse modo, “é fundamental compreender o significado atribuído ao conceito de cidadania em cada tempo, pois que o conceito e entendimento de cidadania numa época de ditadura não será o mesmo em um período democrático” (CALLAI, 2018.p.10). Percebemos a importância das instituições de ensino para a sociedade e o protagonismo do professor neste processo. Neste contexto, plana sobre a sociedade e em alguns centros acadêmicos a presunção de que *“qualquer um pode ser professor”*, basta saber sobre os conteúdos da sua área de conhecimento. Essa é uma questão complexa, sabemos que ninguém nasce professor, nos formamos professor, diante disso, não basta saber os conteúdos para se exercer o papel de professor. Ser professor e ensinar Geografia, envolve diversos conhecimentos conceituais da área e conhecimentos pedagógicos, que ajudam no processo de educação geográfica.

Indo ao encontro dessa reflexão Doreen Massey (2008) nos esclarece sobre a multiplicidade do espaço geográfico e as interações sociais históricas da sociedade evidenciando elementos importantes.

Se o tempo se revela como mudança, então o espaço se revela como interação. Neste sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. À medida que o debate se desenvolve, o que começa a ser focalizado é o que isso deve trazer à tona: uma política relacional para um espaço relacional (MASSEY, 2008 p. 97-98).

Desta forma as contribuições do ensino de Geografia, estão intrinsecamente relacionadas com os saberes escolares referentes ao espaço geográfico, que “são resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno” (CAVALCANTI 2012. p.45). Propostas estas devem ser pautadas em conteúdos sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

O entendimento dessas especificidades da Geografia é uma contribuição fundamental para a educação, assim como as demais ciências. Mas afinal os estudantes não gostam de Geografia? Não seria essa premissa dos estudantes diante da Geografia, eles reprovam as formas como as disciplinas são trabalhadas na escola. “É preciso ressignificar o ensino. É importante valorizar o espírito crítico do aluno, este precisa ser alimentado. A imaginação do aluno deve ser estimulada por desafios. As disciplinas são pretextos para educar (CACETE, 2015. p.07)”. Pois quando analisamos o conceito de espaço sabemos que ele

é um produto social decorrente da organização dos homens em sociedade, que, pelo trabalho, satisfazem suas necessidades. A Geografia, como ciência, possibilita estudar esse espaço para compreendê-lo. Para tal, considera o movimento social em constante transformação e a produção ao longo da história social dos homens. (FRANCISCHETT e SBARDELOTTO, 2022.p.07)

Os conteúdos geográficos explicam a realidade, mas precisam ser entendidos e problematizados em relações com o lugar e o mundo, implicando a organização espacial, resultante das interconexões entre a natureza e a sociedade. Esse movimento colabora para a “desnaturalização do espaço social, permitindo que se compreenda cientificamente como, ao longo do tempo, a produção material foi dando forma ao espaço (FRANCISCHETT e SBARDELOTTO, 2022. p.07)”. Como sabemos, o planeta é a reunião de essencialidades e de “possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é,

empiricizado” (SANTOS, 2008. p. 55).

Diante do evidenciado mencionados sobre os obstáculos que o ensino de Geografia se defronta na educação básica, é preciso percorrer caminho das possibilidades assim como contribuições deste estudo, torna-se necessário pensar sobre o que seria concebível realizar de forma concreta para enriquecer mais o ensino de geografia procurar buscar o despertar nos estudantes para uma motivação e disposição para aprenderem os saberes Geográficos. Reforçando o que afirma CAVALCANTI (2010), onde destaca que para despertar o interesse cognitivo dos discentes, o professor precisa ter mediação didática, ou seja, articular o processo de reflexão dos conteúdos da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para a análise mais ampla. Isso exige diversificar estratégias, procedimentos e linguagens, ampliar as aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade, utilizando diferentes recursos de forma mais contextualizada com o mundo do estudante, superando o formalismo e a abordagem excessivamente teórica.

É necessário superar o pensamento retrógrado de apenas transmitir informações sobre conteúdos, pois, “o conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos” (LIBÂNEO, 1994 p. 53). Todas essas premissas partem do princípio de aumentar as contribuições para a educação Geográfica pois as inovações no campo do ensino se manifestam “também na prática de avaliações mais qualitativas e formativas e na busca de um relacionamento mais negociado e dialógico com os alunos, bem como na busca de formação continuada e de melhores condições de trabalho” (CAVALCANTI, 2010 p. 13).

A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu fundamento esteja alicerçado em saberes científicos. Sabemos o efeito desse conhecimento científico, pois o mesmo, “possibilita o desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento teórico, que permite superar a empiria e se relacionar com as coisas a partir dos significados construídos socialmente sobre elas” (FRANCISCHETT e SBARDELOTTO, 2022. p.22). A Geografia escolar é uma das mediações pelas quais confroencontros³ culturais acontecem ao direcionar para a real concretude do conhecimento, também a totalidade da sociedade, assim esta ciência orienta a uma práxis transformadora. Toda essa conotação do ensino de Geografia pretende colaborar com a formação da cidadania, fomentando o sujeito a ter uma ação consciente no mundo,

³ Confroencontro é um termo cunhado para configurar o entendimento da sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à perspectiva dialógica (ANDREIS, 2014, p. 19).

dependendo, portanto, da concepção de método de ensino.

Nesse sentido é fundamental ter o contexto escolar como laboratório para investigar, para aprender a interrogar e para fazer interrogações significativas, propiciando sentido que levem a compreender o mundo da vida e não apenas identificar dados e fenômenos. Para que o professor possa ter essa percepção se torna necessário conhecimento, que ao ser organizado gera novos questionamentos. Pois é sabido que;

a *Educação Geográfica* é um instrumento para a vida, que permite ler o novo mapa do mundo entendendo quais os fenômenos importantes e porque se apresentam assim. Tem início no começo da escolarização (já na Educação Infantil) e desenvolve-se ao longo dos vários anos do Ensino Fundamental e Médio (CASTROGIOVANNI, 2007. p. 08).

Dessa forma, é importante nos questionarmos a respeito do real papel do professor de Geografia, principalmente na atualidade, o professor como agente social e transformador precisa ter “clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus estudantes, e os de todo o mundo à sua volta” (CALLAI, 2005. p. 231), cada vez mais globalizado e problematizado por questões as mais diversas.

Fazer a Educação Geográfica se torna um desafio que surge diante da profissão de ser professor, por mais que se esforce em sala de aula, é necessário envolver pais e responsáveis, do estudante. A rotina faz com que essas pessoas estejam cada vez mais longe das instituições de ensino, adotando diferentes estratégias. Uma delas as tecnologias, a comunicação melhoram esse impasse. Conforme sinaliza Castrogiovanni (2007, p.08).

O desafio a que se propõem estes professores é pensar a sua própria prática e exercitar a sua função docente para além do compromisso funcional a que se habilitam com a titulação de licenciados em Geografia. E nos mostram que é possível fazer diferente da monotonia que se implantou nas escolas de um modo geral e na Geografia particularmente.

O autor reforça o desafio de ser professor e a importância de uma base teórica metodológica, assim percebemos que a proposta, deste estudo *O Uso De Imagens No Ensino De Geografia Escolar* poderá contribuir para o ensino Geográfico, ampliando as possibilidades de ensino, enriquecendo a função da prática docente pois é “preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo” (CALLAI, 2005. p. 231). É necessário romper com a prática tradicional da sala de aula, “permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta” (CALLAI, 2005. p.231). Para isso é preciso que o professor saiba balizar suas

concepções teóricas metodológicas capazes de proporcionar um ensino promissor e emancipador em sala de aula.

4.1 ESTRATÉGIAS PARA O USO DE IMAGENS NA SALA DE AULA

O uso da imagem em sala de aula possibilita educar o olhar dos estudantes, para não apenas acolher de modo literal e linear, aquilo que aparece como manchete principal e nas formas e cores mais destacadas. Esse método se encontra com a democratização dos meios de comunicação, pois ajuda a suscitar um olhar crítico, possibilitando problematizações que caminham à educação para a cidadania. Nessa parte do TCC, trazemos uma contribuição para o uso da imagem na sala de aula, como instrumento pedagógico de mediação da aprendizagem. Para objetivar isto, expomos alguns caminhos realizados durante o estágio curricular do livro didático de geografia do 7º ano, contextualizando com conteúdo trabalhado.

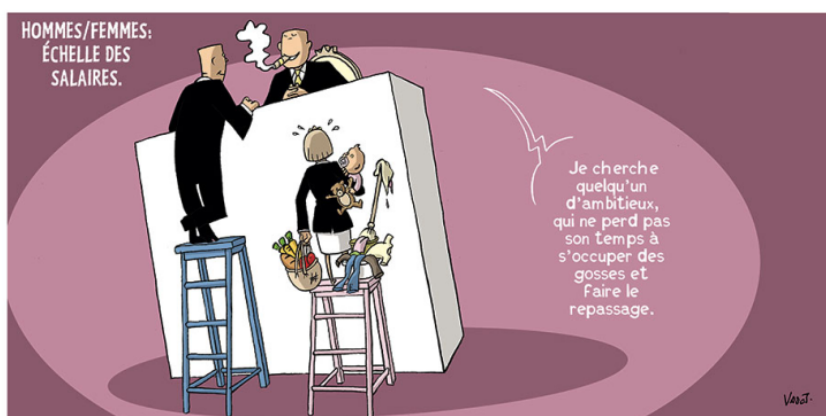
Cabe destacar, que as estratégias apresentadas não são novas. Pelo contrário, é comum acontecerem no ensino escolar. Contudo, o diferencial que está inserido, tem a ver com o paradigma indiciário. Nessa abordagem a atenção aos detalhes, especialmente, àqueles que passam despercebidos num primeiro olhar e que permitem questionar e elaborar hipóteses. Além disso, ajuda a pensar na relação entre o local e o global, o presente e o passado, e suscita interrogar o que está destacado e o que está esmaecido na imagem. Mas tudo isso não depende unicamente da estratégia metodológica da aula, mas do diálogo provocado pelo professor e do ambiente dialógico e de respeito às diversidades, organizado na aula (ANDREIS, 2012; 2013).

Ponderando isso é que trazemos exemplos de estratégias utilizadas. Ao abordarmos o conteúdo *Setores da Economia Brasileira* percebemos interesse dos estudantes na dinâmica produtiva nacional, também o papel do trabalhador. Através dessa verificação, desafiamos os estudantes após debatermos o conteúdo, para produzirem cartazes com cada setor da economia dando destaque para imagens. O resultado foi além do esperado esse movimento, incentivou à pesquisa e uma troca de conhecimento entre os grupos. A confecção de cartazes promoveu engajamento da turma ao praticar o conhecimento, dando continuidade abordamos a desigualdade de gênero no mercado de trabalho

Em outro movimento, no conteúdo *Desigualdades de Gênero Feminino e Masculino no Mercado de Trabalho* principiamos com indagações, o que é desigualdade? O que é

desigualdade social? Os alunos elencaram palavras ligadas a essas perguntas como; racismo, pobreza, feminicídio entre outras, notamos um envolvimento da turma em entender a dinâmica sobre a desigualdade social e de gênero, buscamos construir um texto enriquecendo o conteúdo do LD buscando uma cronologia evolutiva da mulher no século 20 baseado em estudo de Hildete Pereira de Melo, professora da Faculdade de Economia da UFF, onde fala sobre a desigualdade de gênero no Brasil e o empoderamento feminino, destaca que nos últimos cinquenta anos vemos uma redefinição dos papéis femininos em todas as classes sociais e a elevação da taxa de participação feminina no mundo do trabalho e da política. Seguimos com o conteúdo retratando a realidade enfrentada pela mulher na sociedade, foi compartilhado com os alunos duas imagens (charges) onde foi direcionada às perguntas norteadoras: O que você vê nessa imagem? Como podemos relacionar essas imagens ao texto *Mulheres e desigualdade no mercado de trabalho?*

Figura 1 – Desigualdade de gênero Feminino e Masculino no Mercado de Trabalho



Fonte : ONU

No canto superior esquerdo, da charge lê-se: “Homens/mulheres: escala dos salários”. O executivo diz: “Procuro alguém ambicioso, que não perca tempo cuidando das crianças ou passando roupa”.

Figura 2 – Desigualdade de gênero Feminino e Masculino no Mercado de Trabalho



CARLIN. Meritocracia. Disponível em: <https://i2.wp.com/www.mundoovo.com.br/assets/meritocracia.jpg?fit=785%2C507>. Acesso em: 20 fev. 2019.

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará

Na charge 2 representa as barreiras enfrentadas pela mulher no mercado de trabalho, mesmo assim as mulheres tiveram grande importância nas mudanças políticas e demográficas do Brasil graças ao seu processo evolutivo social, a charge evidencia que ainda existe muito a se mudar em nossa sociedade. Até mesmo a posição das pessoas do gênero masculino na imagem, está destacada. Além disso, há o diferencial no foco do olhar, cores das roupas e tipos de calçados para correr e concorrer, das mulheres e dos homens, que precisa ser questionado. O uso da metodologia de Ginzburg (1989) desperta olhar sobre a imagem fazendo perceber detalhes muitas vezes despercebidos, trazendo ao ensino durante o estágio percebemos que os estudantes perceberam muito mais que isso eles correlacionaram com suas rotinas enriquecendo o conteúdo trabalhado em sala.

O LD *Expedições geográficas* de Adas Melhem e Sergio Melhem, serviu como problematizador do conhecimento, pois trazia informações importantes. Percebemos, entretanto, a necessidade de ilustrar os conteúdos com imagens que trouxessem significância ao cotidiano dos estudantes, pois muitos relataram que suas mães trabalhavam para contribuir com orçamento familiar assim possivelmente relacionaram o conteúdo com sua vida cotidiana.

Figura 3 – Representação da mulher no LD



Fonte: ADAS (et al 2018 p.62)

Ao realizar uma análise imagética dos conteúdos trabalhados do LD percebemos na imagem (A) mostra trabalhadores agrícolas uma mulher em segundo plano contribuindo com o orçamento familiar provavelmente indo além das atividades domésticas. Na imagem (B) evidencia um trabalhador em uma indústria automobilística. Na (C) estudantes de ambos os gêneros com um professor ao fundo da imagem. Na (D) este LD buscou trazer a imagem do gênero feminino participando ativamente do mercado de trabalho. Nesta, a mulher da realiza um trabalho de pesquisadora de laboratório sendo a mulher em primeiro plano na imagem, tendo um homem negro ao fundo. O livro permite questionar a realidade do mercado de trabalho brasileiro onde por muitos esses “estereótipos” se encontram com as desigualdades no mercado de trabalho que, na realidade, as mulheres exercem funções subalternas e recebem salários inferiores à média dos homens.

O conhecimento que o professor tem, ajuda a problematizar os conteúdos. Por exemplo, no livro *O Poder da Identidade*, Castells (2018) enfatiza que devemos compreender a nossa contradição e pluralidade, por ser o multiculturalismo o fator transformador da globalização tecno econômica. Baseia-se o autor, nas questões do patriarcalismo, frente ao movimento feminista, que contesta a família patriarcal, discute temas como a homossexualidade e as transformações da estrutura familiar. Fatores ocorrem das transformações da sociedade atual, impulso poderoso promovido pela luta do movimento feminista. A verdadeira tarefa desses movimentos é descobrir a identidade e permitir a conscientização e reconstrução da personalidade.

Castells (2018) reforça a importância da participação do gênero feminino nessa reconfiguração de sociedade aumentando a diversidade, e tal questão é de suma importância considerar em sala de aula por meios didáticos. Sabemos que nem sempre tenhamos essa oportunidade de ter o LD com um recurso que contemple a ciência geográfica pela sua verdadeira essência, a bibliografia deste LD traz uma fundamentação teórica que está intrinsecamente ligados a geografia com autores como: Aziz Nacib Ab'sáber, Aroldo De Azevedo, Helena Copetti Callai, Lana De Souza Cavalcanti, Milton Santos, Ana Fani Alessandri Carlos, Roberto Lobato Corrêa entre outros.

Deste modo, praticar a docência nos desafia a buscar caminhos didáticos para atender a necessidade dos estudantes em compreender os conteúdos trabalhados através de alternativas metodológicas das quais cita-se aqui as imagens, torna-se um diferencial quando utilizado na sala de aula é preciso pensar como será viver o “novo normal”, um olhar para a sociedade pós-pandemia, criar possibilidades de experiências para vida cotidiana de forma diferente, já que a sociedade foi tão afetada no tempo de confinamento.

Essa forma de ensino implica um maior uso de tecnologias, entendidas como estratégias, que podem ou não ter o uso de recursos informacionais, e diferentes provocações reflexivas. Isso ajuda para que os estudantes possam se preparar com novos conhecimentos e habilidades. O papel do professor mediador se torna crucial para o desenvolvimento da aprendizagem, para isso precisa ter esperança e confiança que os estudantes tenham uma reciprocidade ao conteúdo proposto e humildade de saber que aprendemos durante nossa vida toda assim como afirma FREIRE (2022).

Esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e também resistir aos obstáculos à alegria. O homem é um ser naturalmente esperançoso. A esperança crítica é indispensável à experiência histórica que só acontece onde há problematização do futuro. Um futuro não determinado, mas que pode ser mudado (FREIRE, 2022. p. 53).

Diante da precarização da educação, as palavras de Paulo Freire através da *Pedagogia da Autonomia* nos apresentam diversos elementos importantes à produção da prática docente. Freire (2022) destaca que para esta prática exige autonomia, pesquisa, liberdade, autoridade, ética, resiliência, generosidade, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, entre outros elementos pontos e estratégias que nós educadores podemos investir em nós e em nossos estudantes para alcançar o sucesso no processo de educar.

No contexto atual de diversidade de ferramentas audiovisuais, digitais disponíveis, quando articulado ao planejamento do docente, potencializam-se as aulas para, possivelmente,

torná-las atrativas. Nesse sentido, “as representações de imagens na sala de aula implicam novas reflexões metodológicas sobre sua utilização e sua função como espécie de ponte entre a realidade retratada e a imaginação, contribuindo no desenvolvimento criativo” (SCHNEIDER, 2011 p. 01).

Portanto, as atividades aqui expostas buscaram a partir das experiências vivenciadas com os estudantes no estágio, ampliar em sala de aula uma mediação didática, possibilitando aulas mais dinâmicas. Não trouxemos estratégias e nem recursos inéditos. O que destacamos, foi o estudo indiciário, abrindo para questionamentos, discussões, construindo alternativas para além do livro didático. Também, privilegiamos relações entre os estudantes e entre os seus locais de vivências, e com o global. Com o uso da imagem problematizada em relações com o conteúdo, contribuimos para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, possibilitando a obtenção do conhecimento por meio de habilidades, também da criatividade não somente do estudante, mais ainda do professor que, também, sempre aprende.

As representatividades são fornecidas de modo “abstrato de reter conhecimentos sobre o mundo, por meio de símbolos, esquemas, imagens e ideias. A representação mental é uma espécie de imagem mental de algum objeto ou fenômeno do mundo” (ALVES e VALENTE, 2021. p. 96).

Diante do novo mundo e novos espaços, “novas sociabilidades, em que a tecnologia e a racionalidade se aproximam do cotidiano e do simbolismo individual e coletivo das emoções, “[...] além do mundo do trabalho” (ARAÚJO et al, 2021. p.02), se torna necessário uma atualização para atender a demanda dessa sociedade globalizada. Quando realizamos o movimento cognitivo de relembrar algo realizado através de imagens, “podemos dizer que assim como o retorno desse fluxo de imagens que compõem nossa memória é capaz de transformar nossa existência (AGUIAR, 2010. p. 323)”. Através da pluralidade de signos e da linguagem, esse desejo da inter-relação cognitiva e social, influenciou na organização da comunicação e do conhecimento dos seres humanos possivelmente foi a locomotiva do povoamento mundial, sendo estas, epistêmicas intermediada por diferentes séries de códigos, escritas, imagens, por fim, de textos que registram e representam o mundo, produto resultante das intervenções e relações humanas, enriquecendo os saberes no decorrer das relações sócio históricas dos indivíduos e dos povos.

As duas características mais importantes das representações são que elas se colocam no lugar de algo e que o sistema usa as representações com o objetivo de guiar seu comportamento. De acordo com a Ciência Cognitiva tradicional, então, as representações desempenham um duplo papel: carregam um conteúdo e causam o comportamento (HASELAGER (2004. p.02).

Portanto, a partir do uso da imagem com os estudantes possibilitamos uma ação interativa, provavelmente consolidando o conhecimento a partir de uma mediação didática intuitiva e significativa, esta via alternativa e necessária para ultrapassar as limitações do ensino e aprendizagem. Considerar a imagem em sala de aula configura uma alternativa que poderá possibilitar e desenvolver o interesse dos estudantes auxiliando na compreensão da sua realidade perante o mundo, sendo essa atividade pedagógica complexa, o uso de fotografias em sala necessita ter uma objetividade. Em nós fica a satisfação de ter vivenciado este momento ímpar com os estudantes onde nos fez voltar no tempo ao lembrar quando éramos estudantes de escola pública de bairros periféricos, e tínhamos dificuldade em compreender nosso mundo imediato, por intermédio da ciência geográfica esse confronto proporcionou em nós empatia e afeto durante a prática a docência, para com os estudantes sendo propulsão para o desenvolvimento dos planos de aula, acreditamos que a educação é o caminho para transformação de um Brasil tão desigual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens podem ensinar e podem contribuir para a educação geográfica. No mundo coetâneo de hoje, a imagem tem sido supervalorizada possivelmente pela valorização da cultura midiática e visual tecnológica, este movimento tem instigado à uma profunda reflexão e investigação a respeito de seu uso social. Principalmente quando empregada como texto, sendo estes veiculadores de valores, comportamentos, atitudes e saberes, causam influência sobre a consciência e a conduta dos seres humanos em diferentes fases de vida: infância, adolescência, juventude e adulta.

Contudo ao examinar a base curricular observamos lacunas nas propostas educacionais, ao dialogar com os saberes, e a elaboração de objetivos de aprendizagem através das habilidades e competências. Também, notamos a importância da problematização que pode ser articulada com o paradigma indiciário, na formação inicial e continuada do professor. As imagens são instrumentos que podem ajudar a ensinar e instigar o pensamento das pessoas em um movimento dialético, atingindo aspectos da natureza humana como memória, socialização, emoção, desenvolvimento e aprendizagem.

Ao final desta pesquisa, percebemos a necessidade da proposta do uso de imagem para o ensino de Geografia nas escolas, porque, tanto os estudantes quanto o professor, puderam de forma concreta fazer um exercício reflexivo sobre essa atividade didática. Percebemos isso na medida em que todos que participaram desse exercício conseguiram problematizar, criar, recriar, aprender e ensinar sobre a realidade que os cerca. Mas, o maior ganho dessa experiência não se deu apenas para os estudantes, eles fizeram um exercício de pensamento, possivelmente evoluíram não só sua comunicação e compreensão sobre a Geografia, mas se deu, sobretudo, para os futuros docentes de Geografia.

A prática da docência possibilitou enxergar o quanto é importante estar aberto às novas ideias, a quanto é importante manter vivo esse devir do ensino.

Construir o pensamento Geográfico com os estudantes foi uma experiência enriquecedora para o docente, fizeram querer continuar com esse processo, para que a Geografia possa dar sempre um passo para o novo.

REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem, ADAS, Sergio. **Expedições geográficas**. São Paulo: Moderna, v. 4, 2018.
- AGUIAR, Suelena De Moraes. A imagem na sala de aula. *In: Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 13, n. 2, 210. p. 323-335.
- ALVES, Marcos Antonio; VALENTE, Alan Rafael. *In: O estatuto científico da ciência cognitiva em sua fase inicial: uma análise a partir da Estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn*. Editora UNESP, 2021.
- ANDREIS, Adriana Maria. Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências: concentração Geografia), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul–UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374. Acesso em 13 set. 2023
- ANDREIS, Adriana Maria. **Ensino de Geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre/RS: *Compasso*, 2012.
- ANDREIS, A. M. La constitución del profesor: el escribir como investigación sobre su actuación. *Investigación en la Escuela*, Sevilla/Espanha, v. 81, p. 79-90, 2013. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6900> Acesso em 13 set. 2023
- ANDREIS, Adriana Maria e CALLAI, Helena Copetti. *In: A força do lugar como aporte à educação integral*. Revista Geografia, Ensino e Pesquisa, v. 21, n. 2, p. 108-114, 2017.
- ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de geografia: perspectiva histórico-curricular no Brasil republicano**. 2012. 139 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira; DA SILVA KUNZ, Sidelmar Alves. Para Onde vai o Ensino da Geografia no Horizonte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 5, n. 9, 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BERTAZZO, Cláudio José , MACÊDO, Robério Francisco, SANTOS, Leonoura Katarina. Estratégias Lúdicas nas Aulas de Geografia: experiências no estágio à docência. ed. Realize, II Congresso Nacional de Educação (CONEDU).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018 Disponível em : <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acessado 28 abr. 2023

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, 2005 p. 227-247.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 70, p. 9-30, 2018.

CARLOS, Ana Fani A. **Espaço e indústria**. 1989.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos. 2012.

CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA. **A formação de professores e o ensino de Geografia**. **Terra Livre**, n. 14, 1999. p. 65-98

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. ed. Cengag Learning. São Paulo 2010. p.65 – 98.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 01-192.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo**. 2022. p.01-17

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47 https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf. Acesso em 13 set. 2023

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte, 2010.

COELHO, Ana Luíza F. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. **Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão**, v. 8, 2014.

COPATTI, Carina. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée-Revista de Geografia da UEG, Porangatu**, v. 6, n. 2, p. 74-93, 2017.

DELGADO, P. O estudo de caso na investigação qualitativa: do desenho à aplicação. **Revista**

InterAção, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 81–90, 2019. DOI: 10.5902/2357797536617. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/36617>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, [tradução Salma Tannus Muchail]. p. 01- 281. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/as-palavras-e-as-coisas.pdf> Acessado 29 mar. 2023

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, p. 109-126, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf Acessado 17 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 19897, 2022.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos Que se Completam. São Paulo: Cortez, 2002. p. 18-31. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf Acessado 17 maio de 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa documental? *In*: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. CAROTTI, Frederico. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 36- 179.

HASELAGER, W.F.G. O mal estar do representacionismo: sete dores de cabeça da Ciência Cognitiva. *In*: A. Ferreira, M.E.Q. Gonzalez & J.G. Coelho (Eds.). **Encontros com as Ciências Cognitivas**. Vol. 4. São Paulo: Coleção Estudos Cognitivos p. 105-120.

IZZO, João Artur. Noosfera e midiosfera: o imaginário humano e o engenho da mídia. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação–BOCC**. Rio de Janeiro: UFF, p. 1-10, 2009.

LACOSTE, Yves. A geografia serve para fazer a guerra. 1988. Disponível em: [https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20FICO%202017/3-Geografia\(YvesLacoste\).pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf) Acesso em 15 out. de 2023

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola Pública. Loyola. São Paulo - SP, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Didática. **Coleção magistério. Série formação do professor**. ed. Cortez. São Paulo, 1994. Disponível em https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf .Acesso em 01 nov.2022

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *In*: **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MATOZO, Marcus Antônio. A percepção das imagens nos livros didáticos de geografia. *In: VI encontro nacional de ensino de geografia – fala professor*, 2007, Uberlândia. Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor. Uberlândia: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2007. v. 1. p. 01-17.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.p.01-43. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 08 jul. 2023

ONU. **ONU Mulheres e cartunistas divulgam charges para criticar desigualdades de gênero**. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-cartunistas-divulgam-charges-para-criticar-desigualdades-de-genero/>. Acesso em 08 set. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In: Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Ensinar Geografia é uma questão de concepção de método. *In: Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 12, n. 22, p. 05-23, 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis, Santa Catarina. 2019.p.01- 492. Disponível em : <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30440-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense-3>. Acesso: 28 de janeiro de 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Material Estruturado Ciências Humanas: foco na aprendizagem 2022. Disponível em; <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-CH-2022-ALUNO-1.pdf>. Acesso em 8 set. de 2023

SCHNEIDER, Maria Rejane. **Uso de imagem na sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem**. 2011. 20p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SILVA, Sandra Gallo. Cidade e ensino de Geografia: **Contribuição a uma Educação Geográfica da e para a cidade**. 2009. 228 p. Programa de Pós- Graduação- Mestrado em Geografia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2008.

SOUZA, José Vitor Rossi. As imagens nos livros didáticos de Geografia: trajetórias e significados. *In: Boletim Campineiro de Geografia*, v. 9, n. 2, p. 263-283, 2019.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar geografia. *In: Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, n. 6, p. 177-191, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: EDUEL, 2012.

TUMELERO, Naína. **Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características**. Florianópolis: Mettzer, v. 18, 2019.

VALEIRÃO, Kelin; SCHIO, Sônia Maria. Michel Foucault: as palavras e as coisas. 2017. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6275/1/Michel_Foucault_as_palavras_e_as_coisas.pdf. Acesso em 28 de mar. 2023

WAGNER, Mariane. **Livro didático em geografia: uma reflexão sobre seu uso na aula**. 2015. Monografia. Universidade da Fronteira Sul, Curso de Geografia – Licenciatura, 2015.