



O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA IMAGEM VISUAL EM GEOGRAFIA: PRODUÇÃO, LEITURAS E ANÁLISES DAS PAISAGENS PARICONHENSES POR UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM ESCOLA PÚBLICA NO ALTO SERTÃO ALAGOANO

THE DIDACTIC-PEDAGOGICAL USE OF VISUAL IMAGE IN GEOGRAPHY: PRODUCTION, READING AND ANALYSIS OF PARICONHENSIAN LANDSCAPES FOR A TOUR OF EDUCATION OF YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE IN PUBLIC SCHOOL IN ALTO SERTÃO ALAGOANO

Ricardo Santos de Almeida¹
UAB/UFAL/SEDUC-AL/UNEAL

RESUMO

Busca-se, com este estudo, explicitar o conhecimento dos discentes da disciplina Geografia, de uma turma do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) de uma escola pública estadual em Pariconha/AL, através do uso da imagem visual como objeto de conhecimento geográfico, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para isso, foram adotados os pressupostos teórico-metodológicos de Foucault (2008); Carlos (2017); Melo *et al* (2018), Melo (2017), Freire (1967 e 1981), Weffort (1967), Cavalcanti (2010) e Santos (2008) e outros autores que contribuíram com este estudo. Por meio da ação dialógica e arqueológica, entende-se que a aprendizagem é significativa para os sujeitos da EJAI e propicia ao docente um novo olhar para sua prática, na perspectiva de qualificar sua atuação docente.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Paisagem; Práxis.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia deve caminhar para além da compreensão de que as paisagens são meras representações do espaço observável. É preciso, nos constantes desafios docentes que envolvem a educação geográfica, aprofundar bem mais as discussões teórico-metodológicas que permeiam a categoria geográfica 'paisagem', cujo intuito seja de superar a forma reducionista de interpretar que se tem sobre a paisagem como uma forma de representar o espaço, onde ainda prevalecem as observações

1. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe; professor formador I na Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Alagoas; docente das disciplinas Filosofia e Geografia na rede pública estadual alagoana; docente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo e Sustentabilidade na Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: ricardosantosal@gmail.com



aleatórias e assistemáticas. Busca-se fortalecê-la por meio dos elementos que a constituem e que envolvem os sentidos (o tato, a audição, o olfato e a visão) que os humanos podem captar para além do olhar a paisagem, sobretudo, por meio da imagem visual.

Cabe ao docente estabelecer relações no processo de ensino-aprendizagem, para que possamos compreender a paisagem como uma categoria geográfica, que leve em consideração aspectos que envolvam tudo o que podemos enxergar, tatear, escutar ou mesmo perceber. Logo, por trás de toda a representação das paisagens, existem tramas e enredos que, somente com uma leitura mais aprofundada é que poderemos desvendar sua dinâmica real, inclusive se essa paisagem for capturada pela imagem visual. Portanto, de acordo com as normativas estabelecidas para a Geografia na Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2007, p. 200),

[...] o estudo da paisagem, do lugar e de um território desvenda a realidade de um espaço quando se considera a forma como vivem ou viviam as pessoas, grupos ou povos nesse lugar, as diferentes relações estabelecidas entre esses seres humanos e a natureza, as relações entre pessoas e lugares em diferentes escalas espaciais, os processos naturais que interferiram e atuam no ambiente e na constituição das paisagens.

Afirma-se, portanto, que a Geografia sempre trabalhou e trabalha com a descrição dos fatos e das paisagens, mas essa não tem sido tarefa fácil para o docente. Assim, ao buscar a construção de conhecimento, acreditamos que é possível promover o ensino descritivo de natureza arqueológica (FOUCAULT, 2008) e trabalhar com uma Geografia mais analítica e descritiva, que contribua significativamente para formar um estudante mais crítico sobre a realidade vivenciada, sentida e percebida e lhe proporcionar uma melhora na qualidade de sua vida e da população onde reside, tal como afirma Freire (2018, p. 55):

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse.



Ressalte, contudo, que, como não é possível investigar toda a realidade latente nas dinâmicas das paisagens, atentamos para elementos que evidenciam suas características e lhe institua um recorte analítico concernente à formação do professor de Geografia, cujo

[...] legado espacial consiste em mostrar, através do ensino, que o espaço geográfico é o objeto de estudo dessa disciplina. E que nele se esconde um grande saber. É parte da estrutura que controla a sociedade, é a relação entre arranjo espacial e o contexto social, e que inserido no campo da transformação social, juntamente com outros estudiosos sociais, busca-se resolver os problemas sociais mais candentes de nossa época (MOREIRA, 2011, p. 62-63).

Na sociedade tecnológica e informacional onde vivemos, precisamos refletir sobre a prática docente e a necessidade de estabelecer metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que explorem as diferentes linguagens de ensino disponíveis. Contudo, sabe-se que não é o fato de usar um bom recurso didático que garantirá uma boa aprendizagem estudantil, pois o recurso não supera o papel do professor, ele poderá auxiliá-lo, exercendo uma função tricotômica no ato de saber, tal como sugere Melo (2018, p. 40):

A educação é um campo complexo que acontece paulatinamente através das relações humanas estabelecidas nos contextos sociais, em geral e, em particular, no contexto educacional, ou seja, na sala de aula. Para abordar a imagem visual parte do pressuposto da existência, da presença e da percepção. Essa função tricotômica correlaciona-se ao ser da linguagem, ou seja, o signo, que se desenvolve por meio do significante, do significado e da referência, com base na mediação.

Partindo do que está preconizado por Melo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também sugerem ao docente que evite aulas tradicionais e recomendam a utilização de recursos didáticos que estimulem os alunos por meio de aulas práticas, utilizando músicas, fotografias aéreas, imagens de satélite, recursos lúdicos, entre outros. Com base nas sugestões dos PCNs e para atender às necessidades dos alunos da turma, cujas ações foram realizadas, estimularam-se as primeiras observações geográficas, isto é, a realização da representação do mundo. Segundo Callai, no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de Geografia, pode-se considerar que

[...] a proposição apresentada no PCN para a geografia no que diz respeito aos anos iniciais traz formulações da geografia escolar, mas

que tem em si todo o aporte teórico e metodológico da especificidade geografia para quer desenvolver raciocínios espaciais para fazer a análise geográfica, considerando o espaço construído pelos homens no lugar em que vivem, tendo limites e as possibilidades apresentadas pelo mesmo em si, e pelas questões universais que regem o mundo (CALLAI, 2008, p. 280).

O ensino de Geografia passa a ser importante quando possibilita ao aluno pensar e agir sobre sua realidade, de forma crítica, aprendendo a partir do seu cotidiano, tal como afirma Melo (2018, p. 46):

Não se pode pensar no fazer pedagógico desgovernado de um propósito, pois, se assim for, é apenas um fazer pelo fazer, repetitivo, reproduzido e dominador. Ao contrário, o fazer educativo deve ser dinâmico, dialógico, interativo, inovador e instigador de novas habilidades e competências no que concerne ao modo de entender os conteúdos cruciais do processo da aprendizagem, em que se destacam as imagens como artefatos culturais e pedagógicos proporcionadores dessa inovação didática.

O objetivo deste estudo foi o de visibilizar uma experiência interdisciplinar que ocorreu em dois momentos específicos. O primeiro, durante o planejamento pedagógico, em que o docente fez pesquisas, leituras e elaborou um plano para intervir nas disciplinas 'Filosofia' e 'Geografia', cujas finalidades estejam concernentes com os objetos de estudo das duas ciências. No caso da Filosofia, refere-se ao que pode ser conhecido e até sentido pelos indivíduos e por eles mesmos, e da Geografia, em relação ao estudo do espaço, ou seja, ao estudo da superfície terrestre e da distribuição espacial de fenômenos geográficos, frutos da relação recíproca entre o ser humano e o meio ecológico. E o segundo diz respeito ao caminho metodológico que nos orientou a construir as reflexões epistemológicas sobre o saber das duas áreas de conhecimento. Para isso, foi usada a imagem visual, como recurso didático, que foi escolhida com base nas pesquisas bibliográficas cujas autorias são de educadores que estudam sobre o uso da imagem visual e suas aplicações nas turmas da EJAI, assim como as práticas pedagógicas vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Nesses dois momentos, a imagem visual foi empregada como um recurso indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo jus ao que se exige nas normativas governamentais voltadas para a EJAI.

Os conhecimentos geográficos sempre foram importantes para a sobrevivência dos mais diversos grupos humanos. Em um contexto de baixo desenvolvimento do meio técnico, o domínio de saberes sobre as características, os recursos e os perigos presentes nos locais, as espécies vegetais e animais neles presentes, não raro, definiam a vida e a morte dos seres humanos. Para Santos (1994, p. 75), “[...] produzir é produzir espaços, o que significa dizer que a sobrevivência humana está umbilicalmente vinculada a essa produção”. Logo, a Educação Geográfica é aquela que se propõe a desenvolver a capacidade de observar os fatos e os fenômenos, de dominar conceitos e de resolver problemas, por meio dos conhecimentos geográficos. Portanto, reafirma-se a ótica miltoniana, sugerida nos PCN da Geografia relacionados à EJAI:

A paisagem é o resultado do processo de construção de um espaço. Em 1988, Milton Santos definiu a paisagem como uma manifestação visual: “Tudo aquilo que nossa visão alcança é a paisagem. Essa pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vida abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” Ao construir a noção e o conceito de paisagem, é necessário refletir sobre a diversidade de representações que podem ser feitas desse espaço e sobre o uso que os homens fazem e fizeram dele, das técnicas pelas quais os homens agem ou agiram, verificando que eles o modelam de acordo com interesses econômicos, políticos ou culturais em função de seus valores e suas aspirações (BRASIL, 1998, p. 18).

A educação geográfica visa auxiliar os alunos a desenvolverem os modos de pensar geograficamente nos lugares, internalizando métodos e conceitos para compreendermos a realidade, conscientes de sua espacialidade. Pactua-se, portanto, com o pensamento de Freire (1967, p. 100), no que se refere a “[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles”.

O ensino da Geografia é o início para uma educação geográfica, e a escola, por meio de seu papel, o de formar cidadãos críticos das realidades que vivenciam, também tem o compromisso de tornar a disciplina Geografia uma ferramenta fundamental para se compreender o espaço. Sabemos que, por meio da educação, pode-se transformar a realidade e, a partir da Geografia, entender ou, até mesmo, explicar o mundo, suas mudanças e “o nosso dia a dia”, parafraseando Kaercher (2003). Devemos buscar esse



entendimento na escola, por meio do ensino da Geografia, dos conhecimentos, do acompanhamento das mudanças, dos rebatimentos da perversidade e dos benefícios da globalização no convívio social e na apreensão dos conceitos geográficos. Logo, a Geografia pactua com o entendimento de Freire (1967, p. 100), ao conceber os processos educativos para além de uma “[...] mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”. Portanto, os objetivos a serem alcançados podem ser definidos estruturando-se os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvendo estratégias metodológicas para operacionalizá-los com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa.

2 CAMINHANDO PARA A PRÁXIS DOCENTE EM GEOGRAFIA

O professor de Geografia tem o dever de incentivar e explicar aos alunos sobre a importância dos estudos concernentes à ciência geográfica. Para tal, precisa ensinar uma geografia que desenvolva a crítica em nosso alunado, para que, como cidadãos do mundo, possam criar e fortalecer o senso de responsabilidade e de democracia e estar mais preparados não para lutar não só por seus direitos e deveres, mas também pelos da sociedade.

Na jornada de ensino, trabalhamos com base na perspectiva do saber fazer estruturando nossas práxis por meio da socialização de informações, de orientações, de conteúdos, de atividades de estudo, leituras complementares e referenciais sobre a Geografia, o que possibilita o estabelecimento de leituras e de indagações que podem reformular ou afirmar teorias e práticas em sala de aula. No campo de renovação da Geografia, o que amplia ainda mais a problemática de sua aplicação é a extrema dificuldade dos professores de criticarem permanentemente o próprio trabalho. Os demais obstáculos estarão, a partir daí, muito mais intransponíveis. Além disso, projetar uma renovação curricular, focado apenas na mudança de conteúdos e secundarizando as transformações políticas, pedagógicas e didáticas é o que fundamentalmente tem mantido as novas preocupações da Geografia, ainda bastante afastada da maioria dos professores, como afirma Moraes (1989, p. 122), ao destacar que “[...] investir na formação oportuniza o professor a pensar sua prática docente e pedagógica para que, a partir daí possam



renovar as próprias propostas pedagógicas dentro de novos discursos desenvolvidos pela geografia”.

Ao professor cabe a responsabilidade de planejar e de contribuir para desenvolver a aprendizagem do aluno, que deve querer aprender sobre o atual discurso da Geografia, que é multi e interdisciplinar, prevendo espaço próprio para tratar as relações sociais e ecológicas no convívio escolar, e para que as situações-problemas do mundo sejam debatidas na sala de aula. Logo, a Geografia percebida interdisciplinarmente ao lado da habilidade de descrever, de observar e de localizar pode contribuir também para um processo de comparação que conduza a novas explicações.

Os conhecimentos geográficos são construídos na relação que o ser humano estabelece com o meio, a depender da maneira como o trabalho é realizado, sob a égide de determinado modo de produzir. Assim, é por meio do diálogo entre as geograficidades ou das formas como os fenômenos se organizam espacialmente, em diferentes escalas (local, estadual, nacional, regional, planetária, entre outras), que os estudantes podem compreender bem mais suas determinações e ser capazes de influenciar a produção de lugares mais democráticos. Quem não conhece e compreende o local em que vive, em suas múltiplas determinações, dificilmente conseguirá intervir em sua (re)produção ou (re)organização.

A pouca disponibilidade de recursos didáticos, a falta de apoio para fazer atividades externas, a não valorização do profissional, a baixa remuneração, que os deixa sobrecarregado, são fatores que contribuem para comprometer a qualidade das ações docentes para adequar o ensino ao contexto da sociedade atual, cada vez mais globalizada, em convivência com os diversos aparatos tecnológicos. Para Lacerda (2009, p.8), “Um ensino de qualidade envolve uma conduta, a educação não deve ser considerada como um produto”. Logo, é imprescindível a ação de novas metodologias para alcançar uma educação de boa qualidade, que ultrapasse todas as barreiras e adentre as questões sociais, buscando medidas para solucionar os problemas e inovar. Nesse sentido, a didática é responsável por mostrar o caminho por meio dos métodos e das técnicas que levem à aprendizagem e à natureza do conhecimento. “A didática tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas esse só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’” (CANDAU, 2011, p. 18). Toda prática deve ser pensada com objetivos



e uma intenção cada vez mais articulada a uma educação real, situada no contexto da escola e no dos que nela habitam, visando à realidade moral, pessoal e intelectual. Libâneo (1994, p. 195) entende que “avaliar é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar o ensino e a aprendizagem”.

As práticas pedagógicas da didática propõem um novo sentido para se abordarem os temas da área de Geografia. Sacramento (2010, p. 5) assevera que “o papel atual da Geografia escolar é de fazer com que o aluno compreenda os fenômenos geográficos especializados em seu cotidiano, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações”. Nesse contexto, pensar no currículo é reestruturar o saber, para que a escola possa intervir na construção de um conhecimento em que o aluno e o professor dialoguem, na concepção de uma disciplina voltada para transformar os lugares com os quais se relacionam o educador e o educando, e conceber o ensino e a educação em uma perspectiva dialética.

3 O ESTUDO DAS PAISAGENS NA GEOGRAFIA

Alguns geógrafos conceituam a paisagem como uma fisionomia caracterizada por formas e adotam o método morfológico. Outro ramo de estudo defende que as características de uma área expressam seus atributos físicos, naturais e humanos. Inicialmente, a paisagem era concebida como a descrição das formas físicas da superfície da terra. Com o decorrer da dinâmica do espaço geográfico e estudos mais aprofundados, seu conceito foi evoluindo e incluiu em sua análise a interferência humana no meio ecológico que provoca transformações. Durante um longo período da história, não houve um consenso sobre paisagem e o que, de fato, ela deveria estudar. Porém o importante é que, em qualquer uma dessas visões tradicionais ou críticas da Geografia, a paisagem recebe a interferência humana no ambiente, que lhe impõe mudanças e sofre com essas mudanças, num processo dialético de construção e reconstrução.

Historicamente, a Geografia passa por processos de mudanças que reproduzem a desconfiança dos alunos que não conseguem entender e (re)significar seu conteúdo e, muitas vezes, classificam o saber geográfico como inútil, devido à falta de clareza e de utilidade para a vida. Essa insatisfação dos alunos deve ser levada em consideração, principalmente se retrocedermos no tempo e verificarmos como o pensamento geográfico



e a conceituação de espaço evoluíram. Aprendemos a aceitar conceitos pré-fabricados sem questionar esse conhecimento enciclopédico. Na Geografia tradicional, os conceitos eram transmitidos de forma descritiva e mnemônica, e as categorias geográficas paisagem, lugar, região e território eram estudadas cada qual em sua gaveta, independente e sem vínculos, muito menos eram trabalhadas articuladamente com o intuito de desnudar as múltiplas dinâmicas existentes nos variados processos de (re)produção e (re)organização do espaço geográfico, o que dificulta a compreensão do todo, ou seja, do espaço geográfico e de seus elementos dialeticamente, interagindo em arranjos e rearranjos.

Na Geografia, os relatos mais bem detalhados sobre paisagem são identificados desde o Século XVIII e produtos dos registros das viagens das grandes navegações, que transportavam pessoas responsáveis por registrar acontecimentos e que descreviam as paisagens, os locais, as características fenóticas das pessoas, dos locais visitados, suas características e peculiaridades regionais.

Aprendemos a conceituar paisagem como uma imagem bonita, geralmente dos recursos naturais, como árvores, rios, mares, entre outras, resquício da Antiguidade, proveniente da pintura e da arte produzidas através da observação da natureza. É preciso superar essa visão tradicional da leitura da paisagem ou a que temos a partir das imagens, e observar a relevância do uso da imagem visual associado à leitura e à interpelação das paisagens, validando a pedagogia crítica da visualidade (CARLOS, 2010) a partir de Melo (2018, p. 40), que afirma:

É nesse território epistêmico que se procura compreender a complexidade da imagem visual (presença, existência, percepção), para tirá-la do uso ingênuo em que, por vezes, é tratada em sala de aula. Não se trata de buscar compreensões acerca do seu modo de fazer, pensar e representar certo acontecimento cotidiano por meio da imagem visual, mas de escavar os nexos pedagógicos existentes entre a imagem visual e a educação, pois há interfaces ocultas que precisam ser desveladas no processo de incursão do aprendiz no contexto interno da escola.

A imagem visual colabora para ressignificar o saber geográfico, portanto, com o passar do tempo, a sociedade começa a buscar uma nova relação com a natureza, principalmente na comparação estética do espaço, fruto de um processo cultural e social. Esses processos devem ser amplamente socializados dentro e fora da sala de aula, pois o

ser humano começa a educar seus sentidos para apreciar a natureza, desvendando diversos códigos estéticos direcionados a esse olhar especial para a natureza, possibilitando-lhe uma decodificação associada de variadas qualidades que lhe são atribuídas a partir das múltiplas leituras e análises pessoais ou coletivas.

No aspecto econômico, sem as amarras da visão teológica, depois da transição do natural rumo ao domínio do capitalismo, a apreciação da natureza avançou nos âmbitos científico e técnico, para fins de pesquisa, visando incrementar um crescimento considerável das empresas monopolizadoras dos recursos naturais e aumentar a produção material, estimulando o aumento do consumo e a manipulação de produtos danosos ao meio ambiente.

Compreender a paisagem com critérios de valorização estética, na realidade percebida, é ponto defendido por muitos geógrafos, principalmente os que defendem o ordenamento de território. Segundo Cavalcanti (2010, p. 100),

[...] é pela paisagem, vista em seus aspectos determinantes e em suas várias dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar. Portanto, o estudo da paisagem se mostra como um elemento importante para se estudar Geografia e promover uma aprendizagem significativa.

Para isso, é necessário considerar as representações de espaço e tempo, admitir os valores estéticos e compreender a degradação das paisagens e a necessidade de recuperá-las ou qualificá-las, sem desconsiderar as ações humanas e as relações afetivas que servem de elementos dinâmicos para transformar as paisagens e as estruturas diversas que compõem a sociedade.

O objetivo desta intervenção escolar é de contribuir para que os alunos compreendam o sentido do termo paisagem, a partir das ferramentas disponibilizadas pela ação docente e, nessa perspectiva, contribuir para a construção cognitiva sobre os objetivos preceituados nos PCNs em relação ao processo ensino e aprendizagem, de forma que ultrapassem o conceito geral de paisagem para um conceito geográfico que possa despertar uma visão de mundo mais crítica e apropriada para a formação acadêmica e cidadã.



4 INTERDISCIPLINARIDADE: FILOSOFAR E GEOGRAFIZAR AS PAISAGENS

Neste item, trazemos uma abordagem sobre os processos decorrentes do planejamento da ação interdisciplinar, com o intuito de contribuir para incentivar a pesquisa sobre as práticas pedagógicas na EJAI e refletir sobre a relevância de propostas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento. Assinalaremos a importância da interdisciplinaridade para compreender bem mais os objetos de estudo da Filosofia e da Geografia e sua relevância para a vida dos sujeitos da EJAI. Essa relação interdisciplinar pode ser observada como positiva, pois os conteúdos interagem como complementares entre si (Incertezas do conhecimento - Filosofia, e Paisagem – Geografia).

A interdisciplinaridade é definida como uma interação existente entre duas ou mais disciplinas, e as perspectivas sobre ela na contemporaneidade. Assim, conseguimos entender que as práticas pedagógicas englobam, ao mesmo tempo, as atividades com os alunos e o trabalho coletivo e o individual fora da classe. Portanto, Melo *et al* (2017, p. 72-73), a interdisciplinaridade “[...] implica, simultaneamente, uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar, em que o professor é o principal agente do processo, pois ele deve instigar todas as ações intervencionistas em dada realidade”. Logo, ao explicitar determinados conceitos e temas que cerceiam a prática interdisciplinar, o profissional docente instigará seus estudantes a praticarem a pesquisa, a não separar o conhecimento da prática dos sujeitos e apontará algumas das utilidades e obstáculos que implicam a prática da interdisciplinaridade, valorizando suas visões culturais acerca do uso da imagem por eles produzidas, interpretadas e refletidas, na perspectiva de que superem as incertezas dos conhecimentos filosóficos e geográficos.

A prática pedagógica é essencial para se fazer uma educação comprometida com a transformação social, como afirma Freire (1967, p. 93), pois

[...] não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se



identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a.

Para que essa contribuição ocorra de fato e de direito, é imprescindível revisar os conceitos referentes à Educação, em especial, no que se refere ao estudante que queremos ter em nossas escolas. Iremos, de forma clara, abordar a interdisciplinaridade como uma forma de transformar o futuro de crianças envolvidas no processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Quando se discute sobre o conceito de integração, constata-se que está relacionada, de modo bastante formal, às disciplinas, dando uma visão parcial, não de totalidade sobre o conhecimento. Já a interação é uma condição *sine qua non* para efetivar a interdisciplinaridade, pois une, de fato, os conhecimentos e contribui para transformar a realidade. Para que possamos interagir produtivamente com o ambiente a nossa volta e com o conhecimento, precisamos manter um constante contato com nossas dúvidas e com os nossos limites, pois deles surgem razões de força para novas pesquisas, novas facetas pessoais e sociais e diferentes formas e atitudes para lidar com o conhecimento e superar suas incertezas.

Conforme a intenção de pesquisa – atitude primordial para a constituição da aprendizagem interdisciplinar - a interdisciplinaridade poderá ser utilizada de diferentes formas e apresentar-se como o ponto de encontro e de renovação da atitude em relação ao conhecimento. Essa análise é bastante interessante porque caminha entre e sobre as legislações e estabelece uma reflexão crítica da realidade, revelando as similaridades existentes entre as referidas leis, bem como no que se tem avançado – ou não - para que a aplicação de uma proposta de aprendizagem unificadora venha realmente processar-se. Convém, no entanto, destacar a reflexão que Ivani Fazenda tece sobre a não compreensão de alguns conceitos relacionados à atitude interdisciplinar e aos aspectos legais, que afloram nossa necessidade de, como professores, sujeitos aprendentes e ensinantes, tomar consciência desses termos para podermos agir de modo fidedigno às suas origens, significados e pregações, e contribuir para materializar uma educação verdadeiramente problematizadora.

A interdisciplinaridade garante a construção de um conhecimento global, ou seja, rompe com as barreiras e cria um elo entre todas as disciplinas. Para isso, o educador



precisa trabalhar com metodologias participativas, desafiadoras, problematizar os conteúdos e estimular o aluno a pensar, a refletir, a analisar, a criticar, tirar conclusões, a estabelecer relações com grupos de colegas e aprender a defender e argumentar sobre seus pontos de vista.

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimento novo (PAVIANI, 2008, p. 14).

A interdisciplinaridade baseia-se em alguns princípios, entre eles, o de que o estudante não tem tempo certo para aprender e que aprende o tempo todo. Outro princípio relevante consiste na crença de que o indivíduo que aprende deve ser estabelecida por meio de uma ligação direta com a construção e a aquisição do saber. O terceiro princípio entende que, embora o indivíduo aprenda individualmente, o conhecimento é uma totalidade, e o todo é formado pelas partes, e não, apenas, a soma das partes é maior do que as partes. Por último, entende-se que a criança, o jovem e o adulto só aprendem quando se envolvem com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento e quando têm um projeto de vida que é significativo para eles no interior desse projeto.

As diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira envolve as concepções pedagógicas que dão prioridade à teoria sobre a prática, em que se enquadram as diversas modalidades de pedagogia tradicional; a segunda se compõe das concepções que subordinam a teoria à prática e enquadram as diferentes modalidades de pedagogia nova. Até o final do Século XIX, predominou a primeira tendência, cuja preocupação era de centralizar as teorias do ensino, cujo problema fundamental é a formulação de métodos de ensino. As concepções tradicionais vão desde Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, centralizando o papel do professor, cuja função é de transmitir os conhecimentos



acumulados pela humanidade, enquanto aos alunos restava assimilá-los (PAVIANI, 2008). Já a segunda tendência - a das correntes renovadoras - é representada por Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson até chegar ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas, à pedagogia institucional e ao construtivismo; centra-se nas “[...] teorias da aprendizagem” e destaca o educando no processo educativo, onde, por meio da interação entre si e com o professor, realiza a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos (PAVIANI, 2008).

Cabe ao professor o papel de acompanhar e auxiliar o educando em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Assim, configura-se uma educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria e dá oportunidade ao aluno de construir seu próprio memorial.

Compreendemos, portanto, que a prática pedagógica do professor antes, de sua ação, durante e depois dela, em classe com os alunos, revelará as competências, os invariantes de conduta, assim como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, em nossa reflexão, a prática pedagógica:

- é uma atividade profissional situada, orientada por fins e pelas normas de um grupo profissional;
- engloba, ao mesmo tempo, as atividades com os alunos e o trabalho coletivo e individual fora da classe;
- é multidimensional;
- não se limita às ações perceptíveis, pois também comportam as escolhas, as tomadas de decisão e os sentidos que professor atribui às próprias ações;
- é uma atividade profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe.

Com base nessas considerações, é importante que questionemos sobre a capacidade das investigações a respeito das práticas pedagógicas para cumprirmos nossas



funções. Na sala de aula, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre os professores, os estudantes e os objetos de estudo das ciências se constroem num contexto de trabalho, dentro do qual as relações de sentido são (re) construídas sempre.

Na educação contemporânea, muito se tem discutido sobre interdisciplinaridade. Hoje percebemos a necessidade de um ensino voltado para a formação integral da personalidade do indivíduo e seu desenvolvimento intelectual, psicológico, sociocultural e ecológico. Analisamos os conceitos-chave nesse processo que se constrói a cada dia, suas dificuldades, as necessidades que o permeiam e, por fim, as práticas escolares. Compreendemos que a aprendizagem dos educandos está cada vez mais corrompida e que há uma necessidade de mudar o sistema de ensino, para que os alunos sejam capazes de transformar e mudar seus problemas sociais, por meio da educação que recebem no sistema público e no sistema particular.

Constatamos, que um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas, ação possível, mas não imprescindível, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino, pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas. (BRASIL, 2002, p. 21-22)

As perspectivas dos estudos geográficos e suas diversas correntes e tendências que fluem nos estudos da atualidade delineiam as características e os rumos da Geografia. Essas perspectivas as enriquecem conceitualmente e promovem seu dinamismo científico e utilitário. A Geografia continua sendo uma ciência, com ebulições variadas em seu âmbito. Quanto ao geógrafo, ao indivíduo praticante, deve passar a ser adepto de uma ou de outra perspectiva e analisar o conjunto global ou as categorias setoriais dos fenômenos. O geógrafo deve, ainda, conhecer as várias tendências, avaliar seus pontos positivos e negativos, as vantagens e desvantagens e, conscientemente, optar por uma delas ou,



validamente, propor novas perspectivas que sejam mais eficazes e satisfatórias do que as anteriores. Assim,

[...] o objetivo fundamental do ensino de ciências passou a ser o de dar condições para o aluno identificar problemas a partir das observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma para se virar sozinho. O aluno deveria ser capaz de “redescobrir” o já conhecido pela ciência, apropriando-se de sua forma de trabalho, compreendida então como o “método científico”: uma sequência rígida de etapas preestabelecidas. (BRASIL, 1997, p. 20).

Um problema relevante para esta discussão, também examinado por Marx, é o que se refere aos processos de concentração territorial do capital. A concentração espacial, para a indústria, significa, principalmente, a possibilidade de operar com menos custos de produção até o limite em que as chamadas “deseconomias de aglomeração” impulsiona a localizações alternativas.

As correntes do pensamento geográfico, com suas congruências e divergências, podem ser classificadas em dois grandes grupos: a Tradicional, sustentando em conceitos naturais e percebendo a Geografia como Ciência descritiva de observação de elementos naturais; e a Moderna, que critica o positivismo e acolhe a Geografia como Ciência social. (FIALHO *et al* 2014, p. 207, *apud* MORAES, 1994).

Para ajudar a entender esse horizonte apontada por Marx, a Geografia precisaria deixar de ser uma disciplina isolada ou ciência com vida própria. A Geografia conquistou a posição de ciência autônoma nas últimas décadas do Século XIX, devido a uma obrigação política e, desde então, vem desenvolvendo e rediscutindo seu papel navegando entre diversos campos, como Geopolítica, Geoeconomia, Geossociologia, Antropologia, Geomorfologia, Geopedologia, Climatologia e outras. Para fugir de um paradoxo, a Geografia, que é considerada a ciência do movimento da síntese, parece ser a que mais se isola. Em prática, na sala de aula, não podemos permitir confusões de conceitos como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, nem pobreza de teoria nas bases de conteúdo, portanto supõem que uma contribuição de diversas disciplinas não garante a certeza de interligá-las e integrá-las a um mesmo objetivo de estudo.



A interdisciplinaridade normalmente é compreendida como a prática de cruzamento de disciplinas ou de partes do conteúdo disciplinar que eventualmente ofereçam ponto de contato nas atividades letivas, dessa forma as práticas “interdisciplinares” acontece geralmente entre professores cujas disciplinas possuam afinidades e que coincidam na organização dos horários de aulas facilitando a “integração” das mesmas disciplinas (CASCINO, 2000 p. 67-68).

Quando despertamos os sujeitos sócio-históricos para que possam compreender o que os cerca e transformara sua realidade enfatizando-se suas identidades locais e suas subjetividades, possibilitamos que os estudantes da turma da EJAI de Pariconha/AL sejam capazes de refletir sobre a própria vida e as ressignifiquem e valorizem dentro de uma lógica de retroalimentação das identidades socioespaciais que reafirmem o docente para realizar uma “[...] pedagogia voltada para a prática histórica real [...]” (WEFFORT, 1967, p. 26).

5 AS ESCAVAÇÕES METODOLÓGICAS

Para realizar e desenvolver as atividades interdisciplinares em sala de aula, incluímos no planejamento o estímulo à prática da pesquisa referente a múltiplas formas de representar o espaço de morada em que os estudantes vivem a partir das imagens que eles produzem, ou seja, as fotografias geradas dos celulares dos discentes da EJAI. Nesse sentido, cabe ao investigador/docente da turma pesquisada fazer uma pesquisa arqueológica que considere que o pesquisador arqueólogo analise e descreva os achados do objeto investigado sem atribuições de sentidos, crenças, experiências, vivências ou especulações, tal como afirma Foucault (2008).

Para estimular os estudantes a produzirem enunciados, buscamos fazer jus às três características da função enunciativa propostas por Foucault (2008):

a) O estímulo à descrição analítica das paisagens deve possibilitar aos estudantes explanarem seus sentimentos a respeito das imagens que produzem. Para isso, é necessária compreender “[...] o que ocorreu para que houvesse enunciado” (FOUCAULT, 2008, p. 99), para valorizarmos os elementos constituintes e formuladores dos enunciados dos estudantes. Nesse caso, foi a realização da atividade com o intuito de valorizar as identidades dos discentes observando seus discursos sobre seus lugares e sobre suas



percepções de mundo, através das imagens, na perspectiva de promover o protagonismo e a reafirmação identitária dos sujeitos e dos lugares de morada;

b) Para os sujeitos, únicos produtores de enunciados, lançou-se o desafio de produzir imagens, para que expressassem suas experiências referentes a elas e valorizar a autoria estudantil. Portanto, “[...] para que uma série de signos exista, é preciso - segundo o sistema das causalidades - um “autor” ou uma instância produtora” (FOUCAULT, 2008, p. 104). Logo, observa-se que os sujeitos da EJAI não são as únicas fontes produtoras de enunciados e que esses mesmos discursos poderiam ser realizados por outros sujeitos que visualizassem as imagens;

c) A imagem, por si só, não dá conta de ser o enunciado, pois “[...] ela não pode se exercer sem a existência de um domínio associado” (FOUCAULT, 2008, p. 108), ou seja, os sentimentos expressos nos diálogos dos estudantes produtores das imagens foram consubstanciados por meio de um sistema de formulações sobre os elementos que constituem as diversas paisagens, assim como as intencionalidades não expressas em suas escolhas no âmbito de suas produções. Portanto, a imagem, sozinha, não dá conta do que está posto em seu campo associado. Para escavar o campo associado, recorreu-se à materialidade da interdisciplinaridade, que, para Fazenda (2002, p. 180),

[...] é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

Cada ciência tem seus métodos e objetos específicos, o que, conseqüentemente, também atribui às disciplinas o estudo de conhecimentos específicos. Cada disciplina é dada separadamente, e seu ensino e pesquisa são dados separados, sem que haja interação entre o ensino e a pesquisa de outras disciplinas, o que acaba fragmentando o conhecimento.

A interdisciplinaridade, que se configura por meio dos diálogos, das atitudes e das interações entre as disciplinas, surgiu como uma crítica e como uma possibilidade de renovar o conhecimento científico.

6.1 Descrevendo a análise da imagem visual na aquisição do conhecimento geográfico

No *modus operandi* da realização da análise visual na aquisição de conhecimentos geográficos pela turma da EJAI, o docente norteou as ações estudantis dando as seguintes orientações: a) fotografar variadas paisagens (do campo e da cidade); b) informar seu nome, o local, a data e o horário em que a fotografia foi retirada; c) explicar as sensações e o que percebeu da fotografia; e d) dialogar com os colegas a respeito das fotografias que forem postadas sem julgamentos de valor. Como resultado desse processo, foram selecionadas algumas das imagens, cujos enunciados serão informados pelos discentes produzidos (ver imagem 1, 2 e 3).

FIGURA 1: Mosaicos e enunciados dos estudantes da turma da EJAI

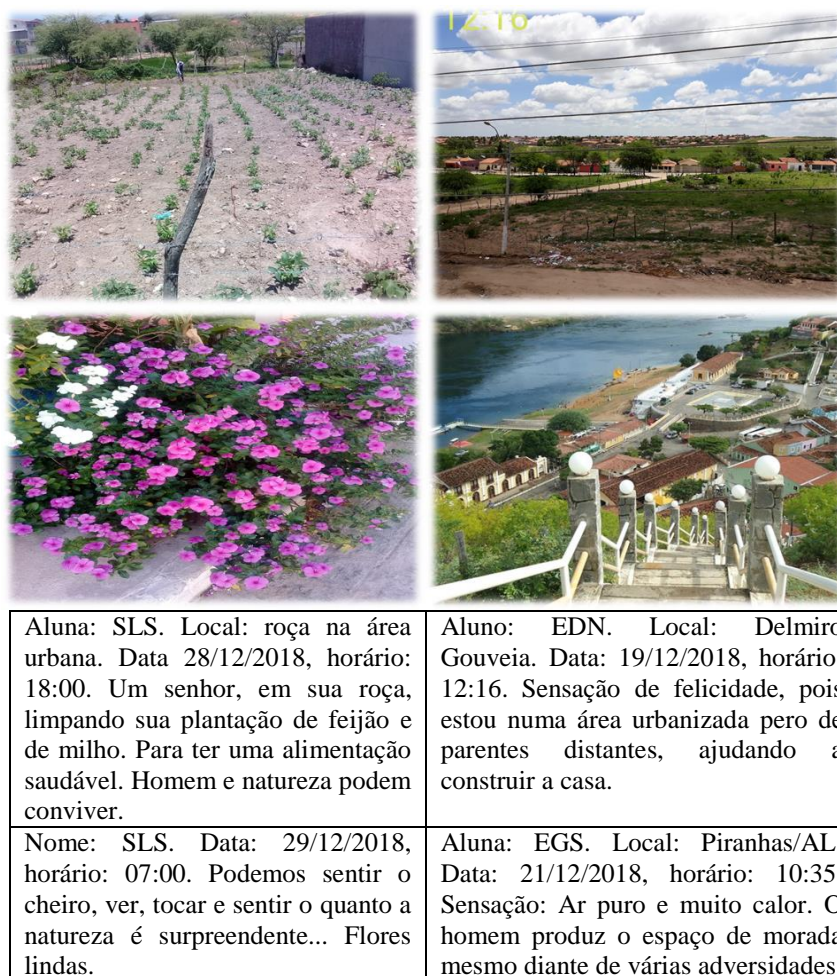


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Em toda ação interdisciplinar, é necessário determinar a participação de cada disciplina e promover discussões em níveis teóricos e estruturais e a intencionalidade latente no *modus operandi* da atividade, o que contribui para a formação do estudante.

Com esses fundamentos, podemos compreender que promover interdisciplinaridade não é somente agregar conteúdos ou eliminar disciplinas, mas também torná-las comunicativas entre si e conceber os processos históricos e culturais, na perspectiva de atualizar o processo de ensino-aprendizagem.

FIGURA 2: Mosaico e enunciados dos estudantes da turma da EJAI

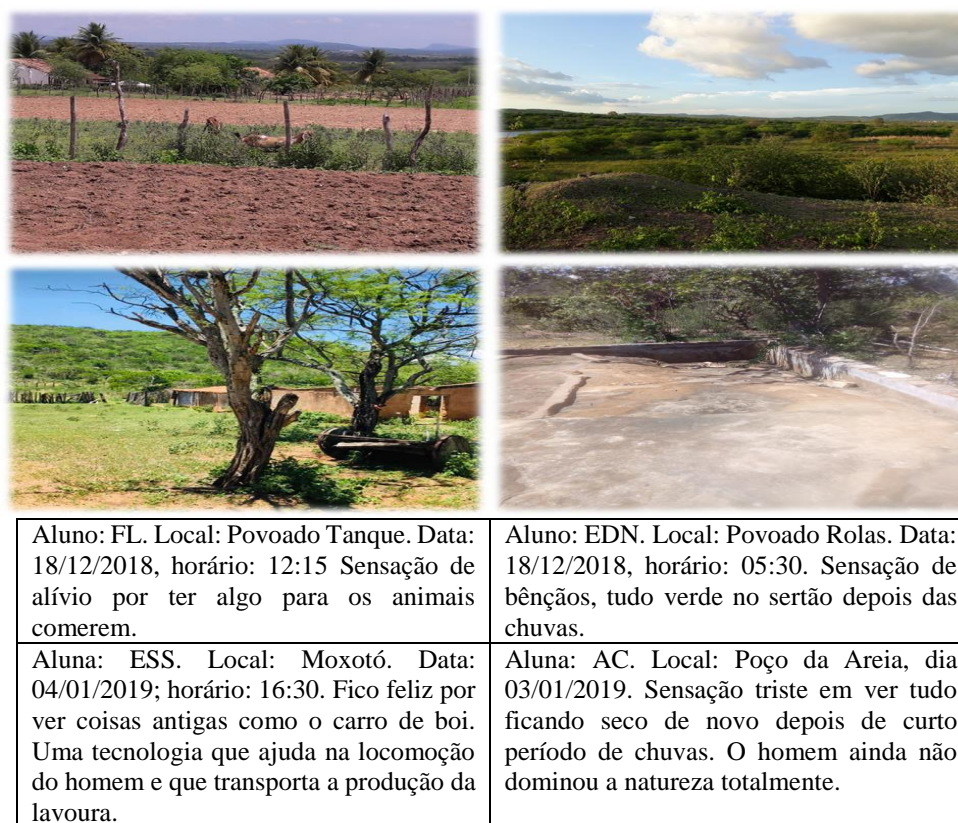


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

É importante frisar que a interdisciplinaridade pressupõe uma integração com as disciplinas de um currículo, como no caso da atividade desenvolvida – Filosofia e Geografia - para que os estudantes aprendam a olhar um mesmo objeto – as imagens visuais em perspectivas diferentes e entender que, através dela, podemos estabelecer conexões para produzir conhecimentos (discussão de caráter filosófico) ou utilizar uma descrição analítica da paisagem (discussão de caráter geográfico), reforçando a

valorização das experiências cotidianas dos estudantes e do docente. Logo, a interdisciplinaridade também pode ser compreendida como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de percebê-lo, de entender as múltiplas implicações que se realizam ao estimularmos os enunciados, a análise de um acontecimento, de um aspecto da natureza, assim como fenômenos de ordem social e cultural, que possibilitam que estudantes e docentes compreendam uma rede infinita de relações em sua complexidade.

FIGURA 3: Mosaico e enunciados dos estudantes da turma da EJAI



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A imagem visual promove a interdisciplinaridade do conhecimento, isto é, determinado objeto pode ser materializado nos diversos domínios do saber, com o intuito de desencadear a contínua produção de conhecimentos pelos próprios sujeitos pesquisadores. O objetivo, com essa atividade, foi o de relacionar os temas referentes às dinâmicas das paisagens, para que os estudantes pudessem expressar suas motivações e sensações no âmbito da representação das imagens e superar as incertezas do conhecimento ao resgatar as práticas dos estudantes como uma das estratégias para



superá-las, por meio do estímulo à realização da produção do conhecimento com a produção das imagens visuais e os enunciados por eles construídos.

Para operacionalizar a atividade, coube ao docente desenvolver e estimular uma prática enunciativa que possibilite valorizar as experiências investigativas realizadas por todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que, na prática enunciativa, os estudantes buscaram explicitar as sensações latentes pelo fato de produzir as imagens fotografadas associadas à leitura da paisagem socializada com os demais estudantes por meio do aplicativo *Whatsapp*.

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

As reflexões empreendidas apontaram para uma prática docente que visa formar um aluno crítico/autônomo, por meio dos diálogos/debates em sala de aula, e que expressa um compromisso político e um posicionamento crítico na escola/sociedade, com vistas a uma qualificação profissional em meio aos limites estruturais de uma sociedade injusta/desigual e de uma escola pública com heranças do fracasso escolar, mas considerada como de fundamental importância para a formação dos sujeitos. Alinham-se a isso os entraves da falta de reconhecimento social do trabalho docente pelo (s) professores cobrados e responsabilizados pelos órgãos públicos pelo insucesso escolar.

ABSTRACT

This study seeks to explain the knowledge of the students of the Geography discipline, from the middle school class in the modality of the Education of Young, Adult and Elderly (EJAI) of a state public school in Pariconha/AL, through the use of the visual image as having as object of geographical knowledge, following the guidelines of the National Curricular Parameters (PCNs). They contribute theoretically-methodologically Foucault (2008); Carlos (2017); Melo et al (2018), Melo (2017), Freire (1967 and 1981), Weffort (1967), Cavalcanti (1998) and Santos (2008) and other authors who contribute to this study through dialogic and archaeological action understand learning is significant for the subjects of the EJAI, as well as, it gives the teacher a new look at his praxis, qualifying his teaching performance.

Keywords: Interdisciplinarity; landscape; praxis.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia EJAI*. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Geografiaparte1de6.PDF>>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 21. Editora Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CARLOS, Erenildo João; ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de. Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 46-64, mai/ago. 2017.
- CARLOS, Erenildo João (Org.). *Por uma Pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010.
- CASCINO, Fábio. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. 2 ed. São Paulo. Editora SENAC, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo, Brasil, 1979.
- FAZENDA, Ivani Catarina Alves *et al.* (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FIALHO, Lia; MACHADO, Charliton; SALES, José Álbio Moreira de. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. *Revista Educação em Foco*, ano 17, n. 23, julho 2014, p. 203-224.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

LACERDA, R. B. S. Desafios da didática na formação de professores de Geografia. In: *Anais...* ENPEG, Porto Alegre, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. O uso pedagógico do audiovisual. *Revista Discurso & Imagem Visual em Educação - RDIVE*, v. 3, p. 38-65, 2018.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida de; MODESTO, Vera Lúcia Maria Cavalcanti Modesto; CORDEIRO, Virgínia Maria Loureiro Xavier. A imagem visual como recurso metodológico nas oficinas pedagógicas para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos EJA. *Revista Discurso & Imagem Visual em Educação - RDIVE*, v. 2, p. 67-90, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Objetivos do ensino de Geografia*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Geografiaparte2de6.PDF>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia pequena história crítica*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/gidecelle/geografia-pequena-historia-critica-antonio-carlos-robert-moraes>>. Acesso em: 16. Dez. 2018.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Didática e educação geográfica: algumas notas. *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 10, n. 3, Version Digital. Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. *Revista Finisterra*, ano XXXVI, vol. 72, p. 37-53. Lisboa, 2001.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In.: FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.