

# A Geografia na Contemporaneidade

## 2

Ingrid Aparecida Gomes  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018

Ingrid Aparecida Gomes  
(Organizadora)

# A Geografia na Contemporaneidade 2

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G345 A geografia na contemporaneidade 2 [recurso eletrônico] / Ingrid Aparecida Gomes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (A Geografia na Contemporaneidade; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-019-3

DOI 10.22533/at.ed.193182112

1. Geografia – Educação. 2. Geografia humana. I. Gomes, Ingrid Aparecida. II. Série.

CDD 910

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra *“A Geografia na Contemporaneidade- Geografia, educação e território”* aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu II volume, apresenta, em seus 26 capítulos, discussões de diversas abordagens da Geografia humana, com ênfase na educação, comunidades tradicionais e território.

A Geografia humana engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas atuais. Esta ciência geográfica estuda as diversas relações existentes (sociais, educação, gênero, econômicas e ambientais), no desenvolvimento cultural e social.

A percepção espacial possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes, resultando na construção de uma nova visão das relações do ser humano com o seu meio, e, portanto, gerando uma crescente demanda por profissionais atuantes nessas áreas.

A ideia moderna da Geografia humana, refere-se a um processo de mudança social geral, formulada no sentido positivo e natural, temporalmente progressivo e acumulativo, segue certas regras, etapas específicas e contínuas, de suposto caráter universal. Como se tem visto, a ideia não é só o termo descritivo de um processo e sim um artefato mensurador e normalizador das sociedades, tais discussões não apenas mais fundadas em critérios de relação homem e meio, mas também são incluídos fatores como educação, comunidades tradicionais, território.

Neste sentido, este volume é dedicado a Geografia humana. A importância dos estudos geográficos dessa vertente, é notada no cerne da ciência geográfica, tendo em vista o volume de artigos publicados. Nota-se também uma preocupação dos Geógrafos e profissionais de áreas afins, em desvendar a realidade dos espaços geográficos.

Os organizadores da Atena Editora, agradecem especialmente os autores dos diversos capítulos apresentados, parabenizam a dedicação e esforço de cada um, os quais viabilizaram a construção dessa obra no viés da temática apresentada.

Por fim, desejamos que esta obra, fruto do esforço de muitos, seja seminal para todos que vierem a utilizá-la.

Ingrid Aparecida Gomes

## SUMÁRIO

### GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
COMO APRENDEMOS A ENSINAR GEOGRAFIA? A EXPERIÊNCIA DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL	
<a href="#">Ana Carolina Lydia</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821121	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>16</b>
GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: OBSERVAÇÃO DO ENSINO E UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO ALUNO E DO PROFESSOR NA CIDADE DE CAICÓ/RN	
<a href="#">Iapony Rodrigues Galvão</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821122	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
O CONCEITO DE LUGAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	
<a href="#">Ismael Donizete Cardoso de Moraes</a>	
<a href="#">Vanilton Camilo de Souza</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821123	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
POLÍTICA PÚBLICA “ESCOLA DA TERRA”: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NA BAHIA	
<a href="#">Cássia Hack</a>	
<a href="#">Celi Nelza Zülke Taffarel</a>	
<a href="#">Sicleide Gonçalves Queiroz</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821124	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>48</b>
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DICOTOMIAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	
<a href="#">Reinaldo Pacheco dos Santos</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821125	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>63</b>
AÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS HAITIANOS NO BRASIL	
<a href="#">Fátima Regina Cividini</a>	
<a href="#">Valdir Gregory</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821126	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>76</b>
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MARACUJÁ EM CONCEIÇÃO DO COITÉ- BA: UMA LEITURA SOCIOESPACIAL DA REALIDADE.	
<a href="#">Romisval Silva dos Santos</a>	
<a href="#">Elane Bastos de Souza</a>	
DOI 10.22533/at.ed.1931821127	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDOS DE PASTO NA DEFESA PELOS DIREITOS TERRITORIAIS: O QUE ESPERAR DA LEI ESTADUAL 12.910/2013	
Vanderlei Rocha Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1931821128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>95</b>
O RETORNO DOS KAINGANG À TERRA INDÍGENA INHACORÁ APÓS A DESAPROPRIAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Alice do Carmo Jahn	
Gabriela Manfio Pohia Lisboa Neris	
Elaine Marisa Andriolli	
Antônio Joreci Flores	
Maria da Graça Porciúncula Soler	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1931821129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>109</b>
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL: UMA ANÁLISE DO ASSENTAMENTO NOVA ESMERALDA DO TERRITÓRIO RURAL DOS CAMPOS DE CIMA DA SERRA - RS	
Alessandra Daiana Schinaider	
João Ernesto Pelissari Candido	
Daiane Netto	
Anelise Daniela Schinaider	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
O ESTADO QUE DÁ COM UMA MÃO E NEGA COM A OUTRA: A ATUAL CUJUNTURA DOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS NO BRASIL PELO Cimi	
Yasmine Altimare da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>127</b>
TERRITORIALIDADE CONSCIENCIOLÓGICA: CARACTERIZAÇÃO DE UM FLUXO MIGRATÓRIO FRONTEIRIÇO	
Cristiane Ferraro Gilaberte da Silva	
Valdir Gregory	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>141</b>
TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADES E O TURISMO COMO DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, PARAGUAI E ARGENTINA	
Guilherme de Barros Melo	
Orlando Bispo dos Santos.	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>152</b>
TRAMAS QUE APROXIMAM A JUVENTUDE RURAL NO TERRITÓRIO CENTRO-SUL DO PARANÁ: OLHARES DESDE AS IDENTIDADES, A AUTONOMIA E A TERRITORIALIDADE	
Cristiane Tabarro	
Alvori Ahlert	
Valdinéia Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211214</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>165</b>
O DESEMPENHO DA POLÍTICA TERRITORIAL NO DESENVOLVIMENTO RURAL DO TERRITÓRIO VALE DO PARAÍBA	
Maria José Ramos da Silva Renata Felinto Farias Aires Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>182</b>
OS CONFLITOS NO CAMPO DO TOCANTINS: A BARBÁRIE PERMANECE	
Alberto Pereira Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>193</b>
UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO	
Julie Mathilda Semiguem Pavinato Emerson Ferreira da Silva Irene Carniatto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>208</b>
AS TESSITURAS DO MUNDO DO TRABALHO EM ITABAIANA-SE	
José Danilo Santos Cavalcanti de Araujo Maria Morgana Santos Santana Lucas de Andrade Lira Miranda Cavalcante	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>218</b>
DO CONCRETO A MEMÓRIA: O MONUMENTO COMO REPRESENTAÇÃO	
Samuel Cabanha André Avelino Cabanha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>233</b>
ELEMENTOS ESPACIAIS E CENTRALIDADE PERIFÉRICA - O CASO DE TEFÉ NO AMAZONAS	
Kristian Oliveira de Queiroz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>249</b>
FORMAS DE ACESSO Á TERRA EM FEIRA DE SANTANA (BA): UMA ANÁLISE A PARTIR DO TERRITÓRIO.	
Ângela Carine Felix de Oliveira Matos Gilmar Oliveira da Silva Elane Bastos de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>260</b>
REPRESENTAÇÕES DOS CONSELHEIROS SOBRE A ARTICULAÇÃO CULTURA E NATUREZA NA GESTÃO DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL SERRA DONA FRANCISCA	
Fernanda Dalonso Mariluci Neis Carelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211222</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>269</b>
O PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA, ESPECULAÇÃO FUNDIÁRIA E O CONJUNTO HABITACIONAL NAIR BARRETO NA CIDADE DE XIQUE-XIQUE-BA	
Janes Terezinha Lavoratti Marciel Todão da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>280</b>
PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM CIDADES PEQUENAS: UM ESTUDO DE GUARACIAMA/MG	
Aline Fernanda Cardoso Valéria Aparecida Moreira Costa Iara Soares de França	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>294</b>
EVOLUÇÃO DEMOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG, NO PERÍODO 1850/1920: POPULAÇÃO, CAFÉ E TERRITÓRIO	
Pedro José de Oliveira Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>309</b>
TURISMO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE DO SANTUÁRIO BOM JESUS DA CANA VERDE – SIQUEIRA CAMPOS – PR	
Guilherme Ferrari Oliveira Rodrigo Aparecido Mendonça Vanessa Maria Ludka	
<b>DOI 10.22533/at.ed.19318211226</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>319</b>



## COMO APRENDEMOS A ENSINAR GEOGRAFIA? A EXPERIÊNCIA DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL

**Ana Carolina Lydia**

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Geografia.

Niterói - Rio de Janeiro

**RESUMO:** Este texto visa mostrar como a experiência docente no pré-vestibular social suscitou pesquisas para diferentes formas de ensinar Geografia, culminando na produção de um jogo na tentativa de despertar o interesse dos alunos. Cooperação, memória, participação, mediação foram os conceitos norteadores desta produção. É necessário pensar a qual contexto social esses alunos pertencem e de que maneiras precisamos – e devemos – considerar isto na produção de material didático e planos de aula. Conhecer a ciência geográfica e fazer uso de suas potencialidades e aproximações com estes alunos é imprescindível na construção de aulas mais interessantes e que cumpram seu papel efetivo na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Geografia, juventude, jogos.

**ABSTRACT:** This text objective to show how the teaching experience in social pre-college gave rise to research for different ways of teaching Geography, culminating in the production of a game in an attempt to arouse students' interest. Cooperation, memory, participation, mediation

were the guiding concepts of this production. It is necessary to think about what social context these students belong to and in what ways we need - and should - consider this in the production of didactic material and lesson plans. Knowing geographic science and making use of its potentialities and approximations with these students is essential in constructing more interesting classes and fulfilling their effective role in education.

**KEYWORDS:** Geography Teaching, boyhood, games.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho traz alguns questionamentos que surgiram durante a pesquisa de conclusão de curso em torno da prática docente em Geografia, mais especificamente a prática no pré-vestibular social. Eles foram fruto da percepção de insuficiência das nossas didáticas frente às diversas dificuldades que os alunos demonstravam em relação ao entendimento do conteúdo. Foram eles que nos impeliram a criar uma “proposta” para nosso problema, que facilmente pode ser adaptada para outras temáticas.

A situação da Educação no Brasil, principalmente no Ensino Público, nos expõe a diversos desafios no caminho da docência.

Essas dificuldades estão presentes em diferentes esferas, desde a desvalorização profissional, escolas com infraestrutura precarizada, até mesmo alunos em situação de vulnerabilidade social - o que dificulta o aprendizado.

Para conseguirem a atenção dos alunos, os professores precisam se reinventar todo tempo. Mas como modificar uma estrutura estudada e programada durante toda a vida estudantil, primeiramente como alunos e depois como professores? Seria possível ter êxito com exercícios lúdicos para turmas com alunos tão diferentes em um momento do ensino tão específico?

Nesta experiência, o que encontrei foram alunos pouco interessados e com realidades diversas. Este desinteresse, inicialmente visto como falta de importância da disciplina, foi se revelando em falta de conhecimento anterior dos conceitos básicos da Geografia. O pressuposto do pré-vestibular como sendo a retomada de assuntos do ensino básico, foi substituído pela informação de desconhecimento daquele conteúdo.

O maior desafio foi encontrar um método que englobassem todos os alunos, nas suas diferentes dificuldades e níveis de acesso anterior aos conteúdos de Geografia. Além disso, superar a ideia de que a Geografia não precisa ser estudada, vem de uma formação que não entende as ciências humanas como ciência.

Sabendo o nível de exigência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, cada vez mais os cursos pré-vestibulares se multiplicam, e para aqueles que não tem recurso, os pré-vestibulares sociais são a possibilidade na tentativa de conseguir competir no acesso ao ensino superior. Em uma realidade que poucos têm possibilidade de acessar a universidade e aqueles que cursaram ensinos particulares têm vantagem, os pré-vestibulares sociais tentam diminuir a distância na competição.

O título deste texto é uma provocação: como aprendemos a ensinar Geografia? Talvez muitos saibam a resposta e não existe receita pronta para isto, mas a prática aliada a pesquisa nos dá fundamentos para construir didáticas que nos ajudem nessa missão.

É preciso, dentro desta perspectiva ter certeza do que é a Geografia e da importância de estudá-la. Saber o que é necessário para o aluno saber dentro da formação básica e que é imprescindível para o ingresso no ensino público, mas mais que isso, saber da importância da Geografia na sua formação enquanto ser crítico da sociedade.

## 2 | A GEOGRAFIA

Foi na convivência que ficaram claros diversos problemas que estavam ligados ao ensino de Geografia, mas também a base da educação científica como um todo. Considerando que os pré-vestibulares são capacitadores para ingresso nas universidades e que todos os alunos já cumpriram sua formação educacional básica, seria esperado que fossem sabidos conteúdos básicos de todas as disciplinas,

inclusive Geografia.

Callai (REGO et al., 2000) nos dá três motivos para se ensinar geografia: o primeiro trata-se em conhecer o mundo e obter informações a seu respeito; o segundo é conhecer o espaço produzido pelo homem; o terceiro é fornecer informações que possibilitem ao aluno condições para construir sua cidadania.

Assim, sabemos da importância de ensinar, mas como Pontuschka et al. (2009) afirma “conhecer a ciência geográfica e sua trajetória é imprescindível, mas não suficiente; é preciso saber ensiná-la” (p. 29)

Para o IBGE, a Geografia é apresentada da seguinte maneira:

Geografia é a ciência que estuda a superfície da Terra, descreve e analisa como os fenômenos físicos, biológicos e humanos variam no espaço. Para dar conta de tudo isso, é necessário percorrer, medir e estudar o território - como faz o IBGE no Brasil.

O resultado desse trabalho é a produção de mapas e a realização de estudos e pesquisas sobre relevo, solo, clima, geologia, recursos hídricos, fauna, flora e as condições do meio ambiente (IBGE, 2016).

Envolver o aluno fazendo com que ele entenda que a geografia está em toda sua vida, desde o lugar da residência até a escola, no país e mundo. Nas relações que ele estabelece com a cidade, com sociedade, com o meio ambiente. Que a Geografia não é o homem ou a natureza, é a interseção dos dois e tudo que é produzido a partir dela. O aluno pode entender que faz parte do quê e de como aquilo é estudado.

Saber-se enquanto ciência é um dos primeiros passos para que o aluno entenda de que maneira a Geografia está na sua vida. É nítido como a maioria sabe que física, matemática ou biologia são ciências. Todos sabem naturalmente História, Geografia, Sociologia, Filosofia etc. Existe a necessidade de estarmos o tempo todo nos afirmando enquanto cientistas, pesquisadores, especialistas. Reafirmando a importância em sim estudar essas disciplinas.

Esse processo em muito se deve ao modo como a Geografia - e em certo momento a História também - foram ensinadas ao longo do tempo. O estudo consistia, basicamente, em decorar nomes, eventos, acidentes geográficos, contornos territoriais de todas as coisas na Terra.

A Geografia pensada enquanto cadeira acadêmica desde La Blache e Ratzel apontava para um exercício muito mais amplo que a simples memorização de elementos. O ensino mnemônico foi sendo criticado, mas ainda é visto em diversos livros didáticos e em algumas práticas pedagógicas voltadas para a Geografia.

No nosso atual contexto educacional – a Reforma do Ensino Médio – é cada vez mais importante que a Geografia se identifique como ciência e disciplina escolar imprescindível ao conhecimento. Sendo o elo para o entendimento das dinâmicas da Terra e das dinâmicas humanas e, de que maneira, elas convergem em um estudo que só a Geografia é capaz de fazer, devido considerar as espacialidades nas leituras das relações sociais.

Se os conteúdos de interseção dessas dinâmicas não são estruturados de forma

firme, alicerçada nas bases do ensino, fica cada vez mais difícil a atuação desse professor, tanto pela ausência de identificação dos alunos com o conteúdo, quanto pela falta de interesse que aquilo desperta.

É fundamental termos presente que a aprendizagem envolve compreensão, pois o que se aprende sem compreender não é verdadeiro. Estudar os nomes dos rios do Brasil ou da Rússia, e os eixos vários que dão acesso às principais metrópoles do país somente será válido se for para a construção de significados, ou seja, se esses estudos tiverem significado na vida das pessoas e dos nossos alunos.

[...]

Ouvir o aluno permite conhecer as representações sociais construídas sobre o mundo, mas precisamos ensiná-lo a questionar e buscar soluções, ajudando-o a elevar-se a outros patamares de abstração a fim de superar o senso comum. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 30)

Para Reclus (2010), a Geografia deveria servir para a libertação do homem do próprio homem, uma geografia militante, de caráter social, politicamente discordante, colocado como uma experiência e prática espacial subversiva capaz de enfrentar as hegemonias.

A “luta de classes”, a procura do equilíbrio e a decisão soberana do indivíduo, tais são as três ordens de fato que nos revela o estudo da geografia social e que, no caos das coisas, se mostram bastante constantes para que se possa dar-lhes o nome de “leis”. Já é muito conhecê-las e poder dirigir, segundo elas, sua própria conduta e sua parte de ação na gerência comum da sociedade, em harmonia com as influências do meio, conhecidas e analisadas a seguir. É a observação da Terra que nos explica os acontecimentos da História, e essa nos leva, por sua vez, a um estudo mais aprofundado do planeta, a uma solidariedade mais consciente de nosso indivíduo, ao mesmo tempo tão pequeno e tão grande, como o imenso universo. (RECLUS, 2010, p. 49 - 50)

Pensar e desenvolver novas formas de ensino que acompanhem a realidade dos alunos, a conjuntura da sociedade de maneira geral e possam ser atrativas e prazerosas para os alunos e para o professor, fortalecendo sua curiosidade científica – em alguns casos criando esta – para buscar novos conhecimentos, constituem desafios para a Geografia Escolar.

### 3 | A JUVENTUDE

É essencial que além de ter todo conhecimento geográfico-pedagógico, o professor tenha sensibilidade em perceber a realidade da sala de aula e daqueles a quem irá mediar conteúdos afim de propor maneiras e conteúdos condizentes com seu público. O capital cultural<sup>1</sup> deve ser considerado na elaboração das aulas, na

---

1. O termo capital cultural foi desenvolvido por Bourdieu (1930-2002) referindo-se ao nível cultural global da família incorporado pelo indivíduo, parecendo algo natural, mas sendo parte de sua construção social. Local de moradia, escolaridade dos pais, tipo de escola frequentada na infância, tudo que tem participação na decisão de entrada no mercado de trabalho e/ou permanência na escola, constitui capital cultural, contrapondo a visão liberal da educação meritocrática.

metodologia de mediação e avaliação dos resultados.

Ressalto três passagens nas quais Bourdieu (1966) explicita a importância do capital cultural no percurso formativo do sujeito.

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (p. 52).

[...]

Mais profundamente, porém, é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operários – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria (p. 53).

[...]

A seleção que eles sofrem é desigualmente severa, a que as vantagens e desvantagens sociais são convertidas em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última (p. 57).

No Brasil, um total de 51,6 milhões de brasileiros têm entre 14 e 29 anos. Dele, aproximadamente 20% não trabalham, nem estudam, em nenhum tipo de formação. Os dados, que se referem ao ano de 2016 são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).

Deles, 16,4% não tem instrução ou tem menos de quatro anos de estudo; 44% estudaram 11 anos ou mais; apenas 26,6% tem ensino médio completo; e, 10,4% fundamental completo. Para agravar o quadro de permanência na escola, 190 mil crianças de até 13 anos trabalham, entre 14 e 17 anos, são 808 mil.

Os percentuais em cada um desses perfis variam de acordo com a faixa etária analisada, o gênero e a cor. No que se refere a idade, a maior defasagem está na população de 18 a 24 anos, em que 26,3% das pessoas não estudam e nem trabalham ou frequentam algum tipo de curso. Em seguida, está a população de 25 a 29 anos, com 24,8% nessa situação.

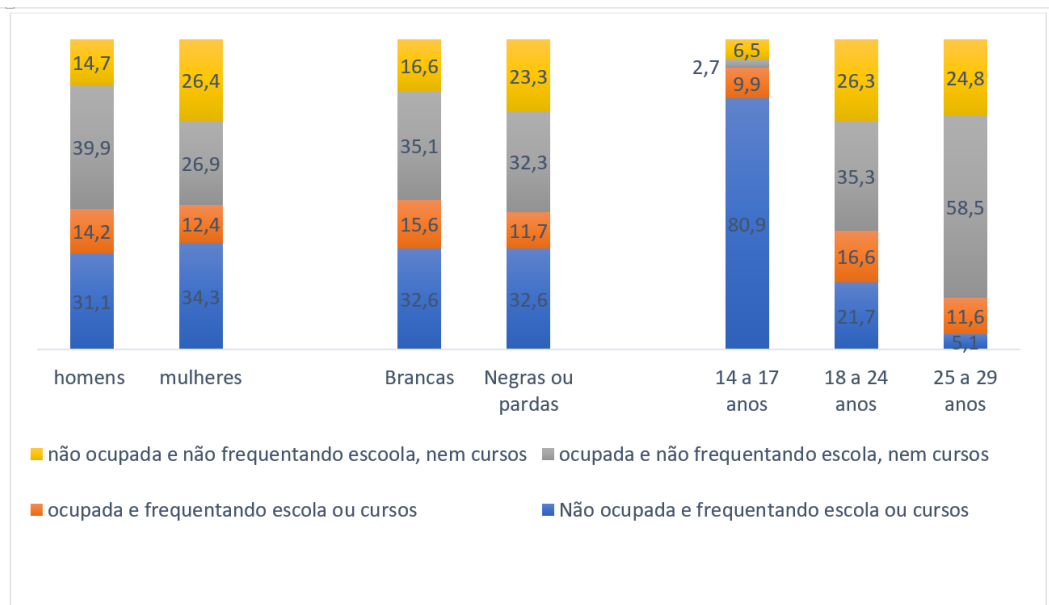


Figura 2. Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-tem-quase-25-milhoes-de-jovens-de-14-29-anos-f>

Esse indicador também aponta as desigualdades de gênero tão discutidas atualmente. O índice de mulheres que não estudam e nem trabalham é quase o dobro do dos homens. Cerca de 26,4% delas entre 14 a 29 anos está nessa condição, enquanto somente 14,7 dos homens dessa idade não têm ocupação e não frequentam a escola. No quadro abaixo estão apontados diversos motivos pelos quais os jovens se afastam ou se afastaram da escola e, para nossa análise, será importante destacar o percentual do item “não tem interesse”.

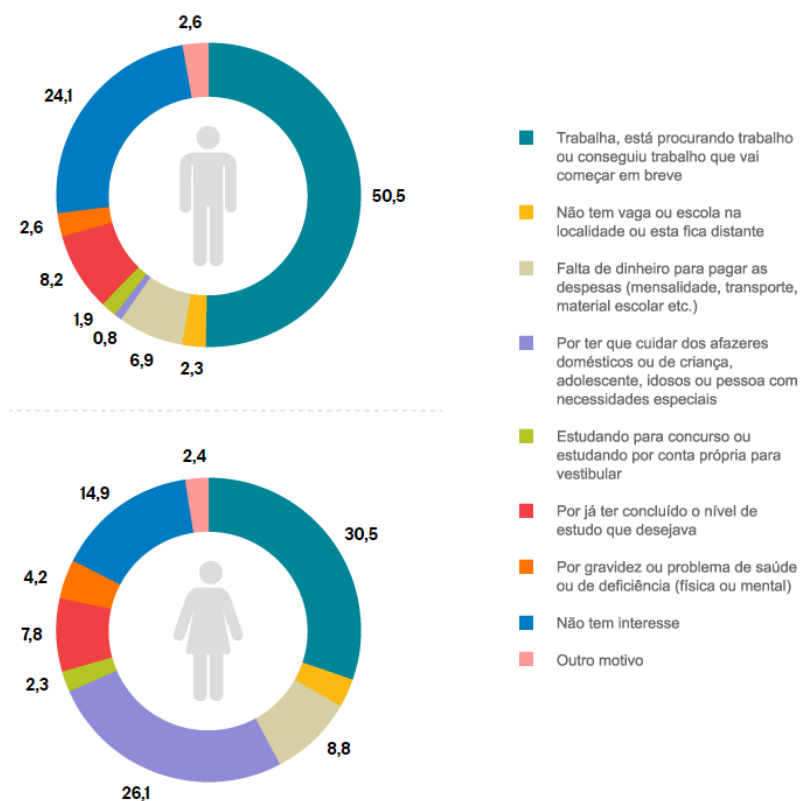


Figura 3. Motivos pelos quais as pessoas entre 14 e 29 anos estão fora da escola.

Esses dados do IBGE nos trazem o panorama da educação brasileira. Em sala, tais dados nos mostram turmas com alunos com idades escolares diferentes que apresentam inúmeras deficiências no aprendizado. Arroyo (Arroyo, 2014) aponta que

Há ainda um dado que limita a criatividade docente: as condições precárias de viver de tantos adolescentes - jovens, até adultos - que chegam aos cursos de educação média. Porém, esse precário viver-sobreviver dos educandos tem instigado coletivos docentes a serem mais criativos, renovarem currículos, conhecimentos, didáticas, processos, material didático. Há um avançar tenso de reinvenção da docência e dos currículos como resposta ao precário e injusto viver dos novos educandos e educandas que acendem à educação média (p.58)

Neste caso, é importante que ao invés de olhar a necessidade dos alunos como falta, que vejamos a realidade a partir da presença e do que pertence a estes jovens e que pode ser usado na construção objetiva do conhecimento em sala de aula.

Um exemplo claro é o sentido que os jovens pobres atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo como cenário para a violência, ambos reais. (...) surge como um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos.

[...]

Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma CONFIGURAÇÃO ESPACIAL?. (CARRANO & DAYRELL, 2014, p. 119)

Além da realidade espacial dos alunos, têm-se que levar em conta, como apontam os dados acima, a realidade material deles: alunos trabalhadores. Faço este destaque pois grande parte dos alunos que acessam o pré-vestibular social são alunos trabalhadores e que se afastaram da escola por motivos de necessidade.

Arroyo sublinha como a sociedade vai repudiar esses alunos e coloca-los em igualdade meritocrática com os demais alunos de mesma idade. “Trata-se de um imaginário incrustado em nossa cultura política, no Estado e nas políticas socioeducativas” (p.176), afirma

Sairão da escola aprendendo que não conseguem fazer o percurso exitoso de passagem porque são membros de coletivos sociais, raciais, étnicos, regionais que ficaram à margem do progresso, da modernidade, do trabalho, da riqueza, da terra, e até à margem da escola porque preguiçosos, sem valores de êxito e de trabalho. (p. 177).

Esses jovens têm contato e acesso às tecnologias de informação sempre muito sedutoras que buscam e necessitam bem menos energia e esforço para se fazer entender. Ou seja, temos uma grande disputa dentro desse campo: de um lado fatores que impedem ou dificultam o acesso dessa juventude à escola; do outro, falta de atratividade tendo que competir com as novas tecnologias.

Além da atratividade, as novas tecnologias imprimiram nas vidas das pessoas velocidade. As informações são dadas da maneira mais sucinta, direta e minimalista

2. Grifos do autor

possível. Isso de longe não significa uma informação de qualidade, apenas informação.

Os jovens do mundo contemporâneo se caracterizam também, conforme se pode deduzir das análises de profissionais como psicólogos, psicanalistas, sociólogos, educadores, pelos seguintes aspectos: forte relação com os meios de comunicação e informação; fascínio por imagens e movimentos; adesão acentuada à sociedade do consumo<sup>3</sup>; valorização do prazer individual e imediato; individualismo; valorização da liberdade em todos os aspectos; insegurança quanto ao futuro. (CAVALCANTI, 2012, p. 115)

O que podemos notar é a exigência que professor se reinvente o tempo todo e transforme todo conteúdo em algo encantador. Mas os professores encontram dificuldades em associar o conhecimento que têm sobre o que é a sua ciência, o que precisa e como precisa ser ensinada através das suas práticas docentes.

A juventude está em constante mudança, não só as biológicas e sociais conhecidas por todos, mas também uma mudança, pode se dizer histórica. É uma juventude que vivencia momentos inéditos de liberdade, acessibilidade, contato, tecnologia e informação.

Identificar as condições que mais favorecem a formação de bons aprendizes, em seu sentido fundamental, talvez seja a prioridade das sociedades contemporâneas. Pensar como o aluno aprende é incluí-lo numa cultura que gera suas formas de aprendizagem. Ao aprender, ele interfere em sua realidade, constrói e reconstrói o conhecimento, pois “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

## 4 | A CONSTRUÇÃO DE NOVAS AULAS

Segundo Freire (1996, p.21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Durante a vida toda, as pessoas são aprendizes. Aprendemos desde o nascimento e permanecemos aprendendo até a morte.

Com o surgimento da psicologia cognitiva, as concepções de aprendizagem foram mudando, “as tarefas de aprendizagem, destinadas a fazer memorizar, consolidar, dotar de saberes ou dos saberes fazer, passaram para as tarefas de compreensão, destinadas a fazer refletir, levantar problemas, incitar a criar novos procedimentos” (PERRAUDEAU, 2009, p. 13)

Assim, a aprendizagem, numa percepção da psicologia cognitiva, ocorre quando o indivíduo organiza as informações recebidas e consegue fazer a transposição dos

---

3. Acrescento aqui à sociedade do espetáculo, também, mesmo que seja um conceito antigo, cada vez mais imperativo nas redes sociais. “O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como uma parte da sociedade, e como instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, ele é expressamente o setor que concentra todo o olhar e toda a consciência. Pelo próprio fato de este setor ser separado, ele é o lugar do olhar iludido e da falsa consciência; e a unificação que realiza não é outra coisa senão uma linguagem oficial da separação generalizada. O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1967, p. 22)



conhecimentos adquiridos (POZO, 2002).

Os fundamentos sociointeracionistas de Vygotsky também alertam sobre a importância da relação do indivíduo com o mundo, pois é nesse espaço exterior que as funções superiores se originam. Vygotsky (VYGOTSKY, 2004) é o autor que escolho, pois entende o homem na relação inseparável com a natureza, e o desenvolvimento com aprendizagem. Entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal.

Para ele, a mediação do professor é fundamental na construção do aprendizado pelo aluno, pois a educação se faz através da própria experiência. A construção do conhecimento é processo de elaboração pessoal. É o aluno construtor do conhecimento. O professor media esta construção, orientando-o numa direção, estimula o encontro de novos caminhos.

O ambiente escolar, assim, terá que dar conta de desafios como: olhar para o adolescente como indivíduo em processo de desenvolvimento e consolidação da identidade e da capacidade de relação interpessoal; estimular seu processo de descoberta de si próprio como único; possibilitar o contato bem como o confronto com valores, atitudes e ideais que poderão significar sua vida.

É no início da adolescência que o cérebro apresenta algumas mudanças típicas no comportamento dos adolescentes como: o tédio, a impulsividade e a busca de novos desafios. As áreas do cérebro vão amadurecendo aos poucos, através do fortalecimento dos neurônios. É só no final da adolescência que ocorre o amadurecimento do raciocínio referente aos atos, da memória, a ampliação da linguagem como também do raciocínio abstrato (CAVALCANTI, 2002).

Vivemos numa sociedade com ritmos de mudança muito acelerados, que exige continuamente novas aprendizagens e que, ao dispor de múltiplos saberes, requer dos alunos e professores uma integração e relativização de conhecimentos que vai além da mais simples e tradicional reprodução dos mesmos (POZO, 2002, p. 89).

Através dessas duas concepções - socialização e construção do conhecimento por si mesmo - chegamos a ideia de permitir que os alunos pudessem ensinar uns aos outros, com mediação do professor e a partir daquilo que viram em algum momento em suas vidas, seja na escola ou não. O processo de ensinar ajuda a reconhecer os problemas do nosso entendimento e a organizar melhor a informação, o que produz um rearranjo dos nossos saberes e uma maior fixação do conteúdo.

Essa escolha de método foi feita porque já havíamos usado diversos outros em sala que não tiveram resultados tão expressivos, principalmente por se tratar de um curso pré-vestibular no qual diversos alunos tinham outros afazeres que limitavam sua possibilidade de engajamento, e pelos motivos expostos anteriormente sobre atratividade.

Moreira (MOREIRA, 2104) destaca

Conforme consideram Lopes da Silva e Sá (1993), as estratégias de aprendizagem,

compreendidas em sua complexidade, são o meio que os estudantes utilizam para alcançar determinados objetivos. Cabe ao professor orientar os alunos quanto à importância das estratégias, utilizando ações mentais mediadas por estratégias eficazes que possibilitem ao indivíduo aprender (p.27)

Aqui falo sobre a ludicidade, jogos e penso sua aplicação ao ensino de climatologia. “Entendo que o jogo cria nos participantes a expectativa de um acontecimento, de algo novo, traçando, em relação às aulas de Geografia, uma proposta de instigar nos estudantes uma postura de curiosidade construtiva da aprendizagem” (CHALITA, 2015, p. 147).

Por isso, todas as atividades eram explicadas aos alunos como tentativas de expor a eles a maior quantidade de possibilidades de melhorar seu aprendizado, e que cada um pudesse escolher a sua.

Tendo isto, minha proposta para sala de aula era um jogo colaborativo, de forma que os alunos pudessem relembrar conceitos da sua formação, ensinassem uns aos outros com mediação minha e sentissem prazer ao aprender. Aliando todos os conceitos anteriores e tendo em vista o conteúdo com o qual trabalhávamos, o recurso proposto foi um jogo – sobre climatologia, no caso – e mediar junto aos alunos como forma de aula.

As aulas de climatologia devem ser capazes de preparar os alunos nas temáticas de climas do mundo, climas do Brasil, circulação geral atmosférica, elementos e fatores climáticos, eventos climáticos, mudanças ambientais etc. Nesta aula, em específico, abordo a primeira temática. A aula que antecede esta, trata de elementos e fatores climáticos, expondo as influências de cada um sobre a Terra.

A atividade tem a intenção de instigar os alunos a dividirem conhecimento com os colegas e estimular visualmente, despertando a memória. É importante lembrar que o conteúdo provoca o tipo de mediação da aula, assim nem todos se encaixam perfeitamente nessa metodologia. Os materiais ficam a cargo do professor, de acordo com as turmas, temática e tempo de aula.

As salas aonde ocorriam as aulas não tinham infraestrutura suficiente para uso de novas tecnologias como projetores, aparelhagem de som ou multimídia. Sendo assim, precisei recorrer a outra tecnologia que usasse os recursos visuais que tanto atraem os jovens.

Os alunos devem se reunir em grupo (podendo ser mais de um, dependendo do tamanho da turma) e cada grupo recebe um “kit” do jogo, que contém os macroclimas do mundo e suas características. Utilizo a classificação baseada na proposta por Strahler<sup>4</sup> (1969) por ser, sem dúvida uma das mais utilizadas tanto no ambiente científico como no cotidiano – e por isso mesmo é muito divulgada em livros didáticos.

---

4. Dentre os sistemas de classificação temos como exemplo aquelas elaboradas por Koppen-Geiger (1961), Miller (1965) e Thornthwaite e Matter (1955), e ainda Flohn (1950) e de Strahler (1969), em outra linha de pesquisa.

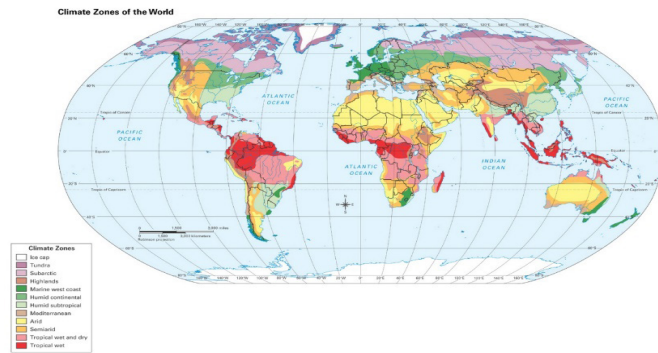


Figura 4. Classificação climática proposta por Strahler (1969).

Fonte: <https://tabbara.wikispaces.com/file/view/Climate.jpg/162755973/Climate.jpg>

Apenas nove das 13 zonas são utilizadas no jogo, por uma questão de escolha e visibilidade de cada clima. O “kit” traz também uma imagem que ilustra a paisagem de cada, sendo as características separadas por “cartões”, como mostra a **figura 5**.

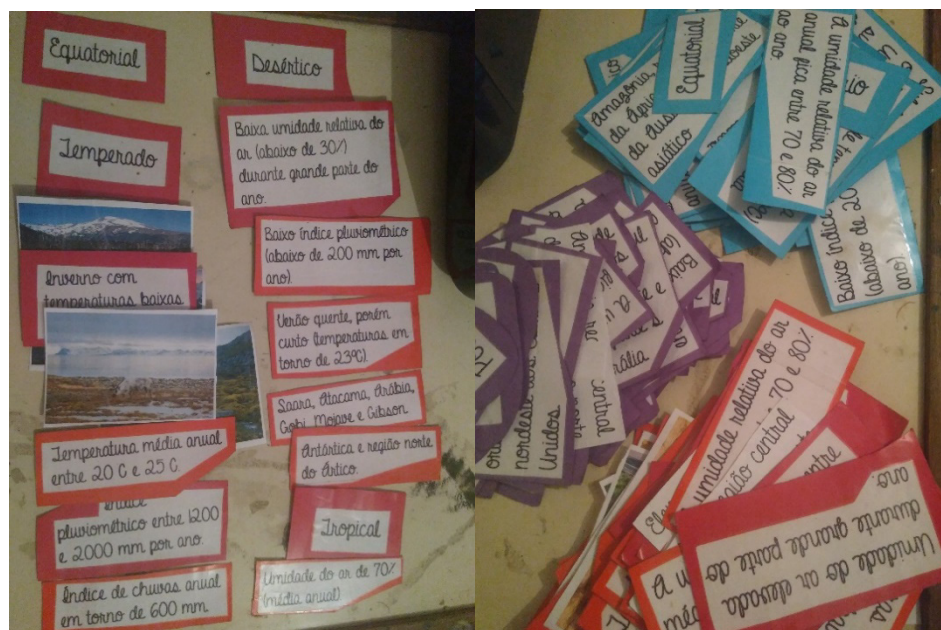


Figura 5. Cartões do jogo de climatologia

O jogo foi impresso em letras grandes para facilitar a visualização de grupos grandes – como era o caso – e em número de cópias suficiente para a quantidade de grupos que queria que fosse formado em sala. Divide-se a turma e cada grupo recebe o “kit” e recebe as instruções básicas. A princípio somente o *mapa mundi* das zonas climáticas é apresentado como conteúdo extra aos alunos, de forma que eles busquem na memória conhecimento sobre o assunto que tiveram anteriormente.

Os alunos discutiam o assunto baseado no que sabiam, retomando velhas lembranças e contribuindo de alguma maneira para a construção da resposta. Cada grupo deveria relacionar as características com os nomes dos climas, e suas imagens. Cada “kit” contém uma informação de precipitação, uma de umidade, uma de localização, uma de temperatura, obrigatoriamente, podendo ser dividida a mensagem e podendo incluir curiosidades.

Aprendiam o conteúdo de forma diferente, abandonando a crença de que todas as aulas, inclusive do ensino médio ou do pré-vestibular precisam ser somente exposições orais vinda dos professores. Se davam conta que aprender pode ser divertido e colaborativo. Ao explicar aos colegas seus pontos de vista, os alunos construíam novas possibilidades informacionais que permitiam um desenvolvimento efetivo do ensino-aprendizado.

Ao final da aula, as informações corretas referentes a cada clima eram passadas, como um gabarito, e recebidas com agitação pelos grupos. Por mais que não houvesse prêmio, a demonstração de aproveitamento e diversão ficava evidente a cada enunciado, transformando o fim da aula em uma grande brincadeira. A apropriação do conhecimento de forma lúdica propiciou também a colaboração entre os alunos.

## 5 | CONCLUSÃO

A situação dos alunos que chegam ao pré-vestibular social, com intenção de entrar para as universidades públicas, é reflexo da educação brasileira, que não fornece as condições básicas para que os conteúdos necessários das diversas disciplinas sejam dados de forma plena. Isso é visto no perfil dos alunos, na aplicação das aulas e na avaliação dos mesmos.

Por mais que existam inúmeros exemplos de sucesso, a precarização do ensino público tem se mostrado um projeto dos governos de todas as esferas, com luta e persistência de toda comunidade educacional. Os pré-vestibulares populares, surgidos a partir dos anos 1980, tem sido símbolo de resistência e militância na tentativa inserir a população negra, periférica nas universidades.

Como aponta VASCONCELOS (2015)

Eles constituem um importante ator na busca por acesso à educação pelas classes de baixa renda e também na luta contra o racismo e outras desigualdades estruturantes da sociedade brasileira.

[...]

Fantin (2002) destaca que há várias diferenças nas práticas desses cursos espalhados pelo país e que se reuniram nesse encontro, no entanto aponta algumas características em comum: O caráter de denúncia que esses cursos trazem ao sistema econômico, social, educacional e político que gera exclusão de pobres, negros etc., boa parte dos cursos são experiências auto gestadas muitas vezes coordenadas por ex-alunos dos próprios cursos; como projeto de educação popular eles têm a preocupação com o debate e reflexão crítica de temas como conhecimento e cultura, valorizam experiências de aprendizagem coletiva e são projetos de resistência ao conformismo com o status quo. (p. 19)

Sabendo da importância do papel do pré-vestibular para os alunos e tendo consciência do meu papel enquanto professora, e da potencialidade da Geografia neste quadro, as aulas eram pensadas de maneira que tivessem grande impacto na realidade dos alunos, desenvolvendo sua criticidade, fazendo reconhecer no mundo

os conceitos vistos em sala.

A falta de interesse científico, que não foi despertado ainda na infância, e as novas tecnologias, que tornam as coisas obsoletas em instantes, transformam o trabalho em sala de aula numa batalha contra o tempo e contra as distrações. O que se pede do professor é capacidade de criatividade, inovação, além do conhecimento das práticas pedagógicas, do conteúdo em si e de diversos conteúdos atuais que os façam ser “modernos”, empatia e que ele dê conta das burocracias escolares impostas pelas escolas.

Toda essa carga só é sabida do professor estando professor. Ela é impossível de ser prevista na academia. Mesmo que exista diversas disciplinas que deem conta de ensinar como se ensina, é somente na prática que aprendemos a ensinar. É nela que é sensível as dificuldades nas relações simbólicas do espaço da sala de aula. É somente ali que todos os fatores se juntam para construir o ambiente ensino-aprendizagem.

O que percebemos no fim é que ambas partes aprendem com as adversidades e com as aulas diferenciadas. Nós aprendemos a ensinar e eles aprendem a importância da ciência que escolhemos como orientadora dos nossos olhares sobre o mundo. Desenvolvendo assim, a Geografia no seu maior potencial, de fazer com que essa juventude se sinta pertencente a esse mundo e que saiba como modificá-lo de forma consciente.

Com o exposto, expresse preocupação sobre como podemos usar o ensino lúdico para transformar a Geografia científica e escolar mais próxima do aluno e do próprio professor. “Uma Geografia dotada de sensível geograficidade, reveladora da importância do espaço vivido em seu âmbito objetivo, subjetivo, interpretativo e criativo” (CAVALCANTE, 2010, p. 98).

Um jogo que fez todos, alunos e professores, lembrarem que é possível ensinar-aprender com prazer, de forma divertida. Que aqueles mecanismos que nos censuram durante a vida estão interessados em tirar nossa criatividade, nossa capacidade de ver além do que está posto, além do que nos é obrigado.

O que percebi, no fim, é que ambas partes aprendem com as adversidades e com as aulas diferenciadas. Nós aprendemos a ensinar e eles aprendem a importância da ciência que escolhi para mediar meu olhar sobre o mundo. Desenvolvendo assim, a Geografia no seu maior potencial, de fazer com que essa juventude se sinta pertencente a esse mundo e que saiba como modificá-lo de forma consciente.

Às dificuldades do ensino, somam-se as diversas interferências aos quais a juventude está exposta diariamente, tornando mais complexo o trabalho dos professores. Ou seja, é necessário mostrar para esses jovens que a Geografia não é externa as suas vidas, ele faz Geografia e ela permeia toda sua existência.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículos**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. cap. 1, p. 53-75.

\_\_\_\_\_. Os Jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículos**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. cap. 1, p. 157-205.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Matriz de referência ENEM**. INEP. 2012.

PIERRE, Bourdieu. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. cap. 2, p. 45-88.

CALLAI, Helena C. **Geografia em sala de aula prática e reflexões**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

CARRANO, Paulo; Dayrell, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículos**. UFMG, 2014.

CAVALCANTE, Thiago V. **Por uma arte geográfica no ensino**. Revista RA' e GA, Curitiba, n. 19, p. 97-105, 2010. Editora UFPR.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia, Ed. Alternativa, 2002. p.71-100.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas. Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. In: **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas. Papirus, 1998.

CHALITA, Ana Lucia. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de aprendizagem significativa. In: RAMOS SACRAMENTO, Ana Claudia (Org.). **Ensino de Geografia Produção do Espaço e Processos Formativos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. cap. 8, p. 143-169.

CIQUEIRA, José Vandério. **Élisée Reclus e a excentricidade de sua geografia anarquista**. Terra Brasilis (Nova Série) [online], 7 | 2016. Disponível em: <<http://terrabilis.revues.org/1787>>, Acesso em fevereiro 2017.

DEBORD, Gui. **A Sociedade Do Espetáculo E Outros Textos**. Livros da Revolta. 1967. Disponível em <http://movaut.net/livro/286168669-A-Sociedade-Do-Espetaculo-Guy-Debord.pdf>. Acesso em fevereiro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996

IBGE. **PNAD Contínua**. PNAD Contínua, 2016.

MOREIRA, Ana Elisa da Costa. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**.

2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina.

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo. Cortez Editora. 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECLUS, Élisée. **Da ação humana na geografia física; Geografia comparada no espaço e no tempo**. Tradução e organização Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão & Arte, 2010

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio; KAERCHER, Nestor. **Geografia, Práticas pedagógicas para Ensino Médio**. Volume 2. Porto Alegre. Editora Penso. 2011.

VASCONCELOS, André Tinoco de. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia**. (Dissertação de Mestrado). UERJ. 2015.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes. 2004.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-019-3

