
O MEU CAMINHO PARA ESCOLA UMA DIMENSÃO GEOGRÁFICA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

My way to school one dimension geographic of new Technologies of Communication and Information

Daniel Luiz Poio Roberti
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFF
daroberti@yahoo.com.br

Artigo recebido em 05/01/2015 e aceito para publicação em 17/04/2015

DOI: [10.12957/tamoios.2015.14380](https://doi.org/10.12957/tamoios.2015.14380)

Resumo O projeto de pesquisa objetivou demonstrar uma série de atividades que trabalham os conceitos geográficos e alguns elementos da alfabetização cartográfica, a partir do uso pedagógico das ferramentas tecnológicas, como o computador com acesso a internet e o site Google Maps. Os alunos desenvolveram a habilidade de descrever o itinerário da sua casa até a escola. Eles tiveram que construir os mapas do trajeto “casa-escola”, a partir do suporte físico (papel), ou seja, desenharam o caminho da casa até a escola e depois, transportaram este itinerário para o suporte virtual (Google Maps).

Palavras-chave: Tecnologia, ensino e marcos referenciais.

Abstract The research project demonstrated many activities that work the geographical concepts and some elements of cartographic literacy, from the pedagogical use of technological tools such as computer with internet access and the Google Maps website. The students develop the ability to describe the way from your home to school. They had to build maps of the itinerary "home-school", from physical support (paper) to virtual support (Google Maps).

Keywords: Technology, education and referential marks.

“O MEU CAMINHO PARA A ESCOLA”

O projeto *O meu caminho para a escola* foi desenvolvido no âmbito escolar do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF). Esta atividade didática pôde acontecer naquela instituição de ensino, devido a quatro fatores, que não podem ser encarados como obstáculos para a sua reprodução pedagógica em outra realidade escolar. Os fatores que se destacam são: a construção de um projeto político pedagógico (PPP) condizente com o contexto sócioespacial do colégio, abordando os temas transversais e, principalmente, o que nomeamos de conceitos-chave de Geografia no ensino fundamental II (MEC, 1998); uma carga horária de cinco tempos semanais para a disciplina de Geografia, sendo que um destes tempos foi reservado às turmas de sextos anos, para o ensino de cartografia; suporte tecnológico da sala de informática do COLUNI e a aplicação de um projeto de ensino de cartografia aos alunos de duas turmas de sétimos anos que aconteceram no ano-letivo de 2009 (LIMA & ROBERTI, 2009).

Com o processo de construção do projeto político pedagógico do COLUNI, cada professor se reuniu em grupos de disciplinas afim para desenvolver o currículo escolar de cada área de ensino. A equipe de geografia do COLUNI aproveitou essa oportunidade para desenvolver um currículo de geografia que desse conta do ensino dos conceitos-chave geográficos para todo o segmento fundamental II. Baseamos grande parte da nossa pesquisa bibliográfica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998). Os conceitos-chave da geografia do primeiro trimestre do sexto ano contemplaria o ensino da paisagem, lugar, espaço e território. Além disso, o currículo de geografia do COLUNI do sexto ano deu preferência aos elementos constituintes da linguagem gráfica cartográfica (alfabetização cartográfica). Esta linguagem seria formada pelos elementos de distinção entre visão horizontal e vertical; identificação da imagem tridimensional e bidimensional; compreensão da estrutura da legenda; proporção e escala; lateralidade, referência e orientação espacial (SIMIELLI, 2008).

A partir da construção do currículo de geografia do COLUNI, fato que ocorreu no ano-letivo de 2009, construímos para o mesmo ano, um projeto que envolvia o ensino dos elementos da linguagem gráfica cartográfica para os alunos das turmas de sétimos anos do colégio. Percebemos que os alunos apresentavam muitas dificuldades em compreender a profundidade, o sentido de volume e a legenda que o mapa político e físico do Brasil representavam. Montamos um projeto (LIMA & ROBERTI, 2009) que visava à aprendizagem do conceito-chave geográfico paisagem, assim como alguns elementos da

linguagem gráfica cartográfica. Aumentamos a escala de análise do mapa político e físico do Brasil para representarmos o bairro da escola e residencial dos educandos em uma plataforma virtual 3D, realçando assim, todas as dimensões do mapa.

O projeto de alfabetização cartográfica subsidiou o desenvolvimento de três atividades didáticas para o ano letivo subsequente. Essas três atividades de intervenção pedagógica envolveram quatro espaços escolares distintos (sala de informática, quadra poliesportiva, sala de vídeo e sala de aula) com o intuito de promover a aprendizagem de alguns conceitos-chave geográficos e elementos da alfabetização cartográfica para os alunos do sexto ano do ensino fundamental II.

A amostra do projeto foi de cinquenta e dois alunos dos sextos anos do COLUNI/UFF. Eram duas turmas formadas por vinte e seis alunos cada. Este grupo apresentou uma faixa etária entre onze e dezesseis anos no momento da realização da pesquisa.

O objetivo geral do projeto de ensino se deteve na construção de um croqui que possibilitava ao mesmo tempo a representação do itinerário cotidiano do discente e atribuição de significados aos marcos referenciais do espaço.

O objetivo específico estipulado para os conjuntos de atividades didáticas foram: o aprimoramento do sentido de orientação espacial com a construção de mapas mentais; a compreensão de alguns elementos da linguagem gráfica cartográfica (familiarização com elementos primordiais de um mapa, aperfeiçoar a passagem do estágio da visão espacial horizontal para a visão espacial vertical; compreensão da diferença entre escala pequena e grande) e a discussão didática dos conceitos geográficos: lugar e paisagem.

A pesquisadora Simielli sintetizou em seu estudo, a função da visão vertical e horizontal: “a visão que se tem no dia-a-dia é lateral, isto é oblíqua, mas dificilmente há condição de se analisar um determinado espaço, por exemplo, o espaço de uma cidade, de um bairro ou até da sala de aula, na visão vertical. Essa é uma visão abstrata ou temos que nela chegar a partir de uma abstração.” (2008, p.91)

A escala grande é utilizada para análise de um croqui e uma carta, porque objetiva a pesquisa do fenômeno geográfico com maior detalhe, diferentemente da escala pequena de análise que perspectiva alcançar a totalidade do fenômeno. A escala pequena é mais usada nas representações do mapa-múndi, pois ela dá idéia de todos os países do mundo, fazendo parte de um mesmo mapa.

O estudo do “lugar” na perspectiva humanística se diferencia da análise do “espaço”. Segundo Tuan (1983, p.6, citado por CAVALCANTI, 1998, p. 89), “na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. ‘Espaço’ é mais abstrato do

que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (...) se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme no lugar

O conceito geográfico paisagem é, por nós, utilizado no sentido que Milto Santos a atribuiu de ser “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons e etc.” (2000, p.61).

O USO DAS FERRAMENTAS AUDIOVISUAIS MODERNAS NO ENSINO

Nos últimos 50 anos, a sociedade passou (e passa) por muitas transformações que atingiram (e atingem) a um grande número de pessoas pelo mundo. Só para citar alguns produtos e inovações popularizadas nos dias de hoje, podemos ficar no aparelho de dvd, mp3/mp4, telefone celular, computador e internet.

Alguns autores nomearam “essas mudanças” que tem reflexos no mundo de hoje como integrantes da Revolução Técnico-científica-informacional (SANTOS, 2000). A característica principal deste momento, em que estamos vivendo, é o intenso uso da tecnologia para tornar a informação mais acessível ao seu usuário.

O ambiente escolar não está alheio a essa revolução tecnológica. Não vivemos mais como há 50 anos e muito menos a nossa escola. Ela passa por um processo de reestruturação de seu espaço de aprendizagem. Não estamos dizendo que o quadro-negro a base de giz (que hoje em dia, em algumas escolas é quadro-branco com uso do pilot) seja uma ferramenta de ensino ultrapassada. Ela ainda é muito usual para “objetivar/concretizar” o pensamento do professor. Quando o educador escreve no quadro, ele torna público para seus alunos um conhecimento, através de um suporte físico, o quadro-negro (ou branco). Atualmente, o datashow e o notebook são ferramentas importantíssimas que podem tornar o conhecimento do professor um “objeto palpável” e cheio de vida para seus alunos.

A internet e o computador são dois outros instrumentos relevantes de intermediação cultural (LIBÂNEO, 2010) que podem ser utilizados no espaço escolar. A partir de um simples clique no mouse, o professor pode levar seus alunos a uma viagem para lugares longínquos, sem sair do espaço físico de frente da tela do computador.

O professor de Geografia, que desde sua formação inicial, vai a campo para realizar a

sua pesquisa (FREINET, 1975), agora não precisa sair da sala de informática da escola em que trabalha. Basta que ele use um computador, que acesse a internet para elaborar trabalhos de pesquisa aos seus alunos. Em uma destas atividades, o professor pode pedir uma pesquisa escolar sobre os mais remotos lugares, em que os estudantes só chegariam, através do uso desta moderna técnica. Inaugura-se assim, o que nós nomeamos de fase do trabalho de campo virtual (LIMA & ROBERTI, 2009).

Alguns softwares são interessantes para o estudo e o conhecimento/descobrimento de diferentes lugares. O *Google Maps* e o *Google Earth* funcionam como sites de buscas de endereços. Eles identificam um ponto qualquer no espaço, a partir das coordenadas geográficas que nós aplicamos ao programa.

Não acreditamos no desprezioso uso das novas tecnologias de comunicação e informação, como ferramentas audiovisuais no âmbito do espaço escolar. Concordamos com a leitura pedagógica dos meios de comunicação no espaço da escola feita por Libâneo (2010). Segundo este autor todo o processo comunicativo está inserido numa prática educativa, ou seja, além dos agentes educativos convencionais (família, escola e comunidade), existem instituições sociais, culturais, civis, recreativas e os meios de comunicação que transmitem a informação para a sociedade. “A escola não detém o monopólio do saber.” (LIBÂNEO, 2010, p.57)

Uma análise pedagógica dos meios de comunicação prevê uma intervenção na prática educativa,

dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para a sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade. A intencionalidade implica perguntas como: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar. A intencionalidade é, portanto, pela qual todos os tipos de educadores envolvem-se moralmente no trabalho que realizam (LIBÂNEO, 2010, p.57).

O paradigma da qualidade da educação trabalha as novas mídias e tecnologias informáticas como se fossem ferramentas, instrumentos ou recursos técnicos utilizados pelo profissional de educação que, simplesmente, objetiva a transmissão da informação a um determinado receptor. Por isso, o novo paradigma produtivo cria e estabelece as novas necessidades do mercado de trabalho que exige a realização de cursos de atualização dos profissionais docentes no universo das NTIC's. Os professores participariam de cursos para aprenderem a usar dvds, internet e computadores com vistas a utilizá-los como suas ferramentas no cotidiano da escola.

O vínculo entre práticas educativas e processos comunicativos estreitaram-se consideravelmente no mundo contemporâneo, ao menos, por duas fortes razões: os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças no sistema produtivo envolvendo novas qualificações e, portanto, novas exigências educacionais (LIBÂNEO, 2010, p.56).

Do ponto de vista de uma educação emancipatória, a leitura pedagógica que se faz das NTIC, não as isentas de ideologias, que as investem “de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação.” (LIBÂNEO, 2010, p.61)

Todas as novas mídias e as tecnologias informáticas produzem e transmitem a informação, que precisa ser reelaborada/reestruturada/reorganizada, para o usuário. O papel do profissional de educação é utilizar a informação produzida pelas NTIC's num processo didático-pedagógico de análise crítica e reflexiva, compreendendo o porquê, o para quê e a sua relevância no desenvolvimento do conhecimento do aluno.

Em resumo, os professores precisam desenvolver uma “leitura crítica e uma postura ativa perante a mídia, ou seja, fazer uma educação para a mídia, para ensinar os jovens a dominar a linguagem televisual, para não serem dominados por ela.” (LIBÂNEO, 2010, p.72)

O CAMINHO DO “CAMINHO”

O projeto *O meu caminho para escola* foi trabalhado com turmas dos sextos anos ao longo dos dois primeiros trimestres do ano letivo de 2010. Ele se desdobrou em três etapas diferentes, sendo que estas estavam relacionadas conceitos-chave apontados pelo projeto político pedagógico do colégio para o sexto ano. Os conceitos de lugar e paisagem são dois dos principais que selecionamos para trabalharmos nestas atividades.

Vale ressaltar que as etapas pensadas para a execução do projeto estão intimamente ligadas ao caráter lúdico do processo de ensino. Pensamos na ludicidade como componente essencial dessas práticas educativas, pois tais intervenções foram intercaladas com as sessões consideradas mais convencionais dentro da sala de aula, portanto elas se desenrolaram como uma espécie de prática pedagógica alternativa/complementar associado ao conteúdo curricular que estava sendo ensinado. Acreditamos que esse caráter propiciou/propicia ao professor promover o aprendizado a partir de diferentes formas de linguagens, dando ao aluno diversas perspectivas de apreensão do que se está tentando debater.

AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES DOS CONCEITOS NO ESPAÇO.

A primeira etapa da atividade se desenvolveu após a leitura de dois textos elaborados pela equipe de geografia do colégio. Esses textos receberam os títulos de “Para entender a geografia” e “Os jeitos de estudar a geografia”. Eles procuraram apresentar aos alunos dois dos principais jeitos de pensar a disciplina escolar geografia: a observação e a descrição dos fenômenos espaciais. Além disso, os textos também se propuseram a mostrar os quatro conceitos fundamentais para a ciência geográfica: lugar, paisagem, território e espaço.

Depois de ler os textos em sala de aula, a turma desceu para o pátio, dirigindo-se para a quadra poliesportiva com vistas ao complemento da aula. Na quadra, iniciamos a primeira etapa da atividade. Foi proposto um debate para discutir como estas quatro categorias citadas poderiam se manifestar naquele espaço (quadra poliesportiva).

Procurou-se tratar o espaço como um lugar definido por regras, ou seja, do que se pode ou não se pode fazer. Neste caso, utilizou-se o exemplo da quadra poliesportiva, como o local reservado para prática de diversos esportes (vôlei, basquete ou futebol) e como cada uma destas atividades teriam as suas próprias regras e códigos (MARCOS & DIAMANTINO, 2005).

Para o conceito de paisagem, destacamos o que se poderia ver desse espaço. Ao lançarmos nossa visão para a quadra; quais são as estruturas que o fazem ser o que ela é. Podemos observar que a paisagem da quadra apresenta distintas perspectivas. Por exemplo, o jogador no espaço da quadra pode enxergar elementos bem diferentes daqueles vistos pelo torcedor na arquibancada.

Quando falamos sobre território, procuramos comentar os limites dados pelas marcações no chão da quadra, realçando que cada esporte praticado ali possui suas fronteiras, até mesmo o espaço de jogo também apresenta seus limites com a arquibancada. Daí o destaque dado às fronteiras/limites, quando tratamos do conceito território, sobretudo pelas diferenças que estes recortes espaciais passam a ter depois de estarem divididos por uma linha.

Sobre o lugar, consideramos a posição como elemento determinante. Em cada esporte, o jogador possui uma posição definida, sendo essa posição fundamental para o desenvolvimento do papel que ele terá durante a partida. Neste ponto, pudemos traçar um paralelo com a posição dos alunos no espaço da sala de aula. Eles escolhem sentar-se perto do quadro ou da porta. Nesse caso, chamamos a atenção para os pontos de referência usados

pelos alunos para interpretar suas posições no espaço. Por exemplo, no espaço da quadra, o jogador pode estar perto ou longe do gol adversário.

É importante destacar que em todos os casos, tentamos associar a forma como esses conceitos se manifestam na quadra poliesportiva, estabelecendo uma correspondência entre o modo que eles podiam aparecer no espaço da sala de aula e na quadra.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA, UMA PEÇA FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA CARTOGRAFIA BÁSICA.

A segunda intervenção pedagógica desenvolvida foi a exposição didática do episódio *O Correio* da minissérie *Cidade dos Homens* (GloboFilmes). Esta minissérie procura demonstrar o cotidiano de dois amigos moradores de uma comunidade da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O episódio tem como pano de fundo a dificuldade encontrada pela associação de moradores da comunidade para fazer com que as correspondências chegassem aos seus respectivos destinatários. Uma das respostas dos personagens principais para este problema foi a confecção de um mapa ilustrativo com as ruas, becos, largos e vielas da comunidade, facilitando assim a distribuição das cartas aos moradores.

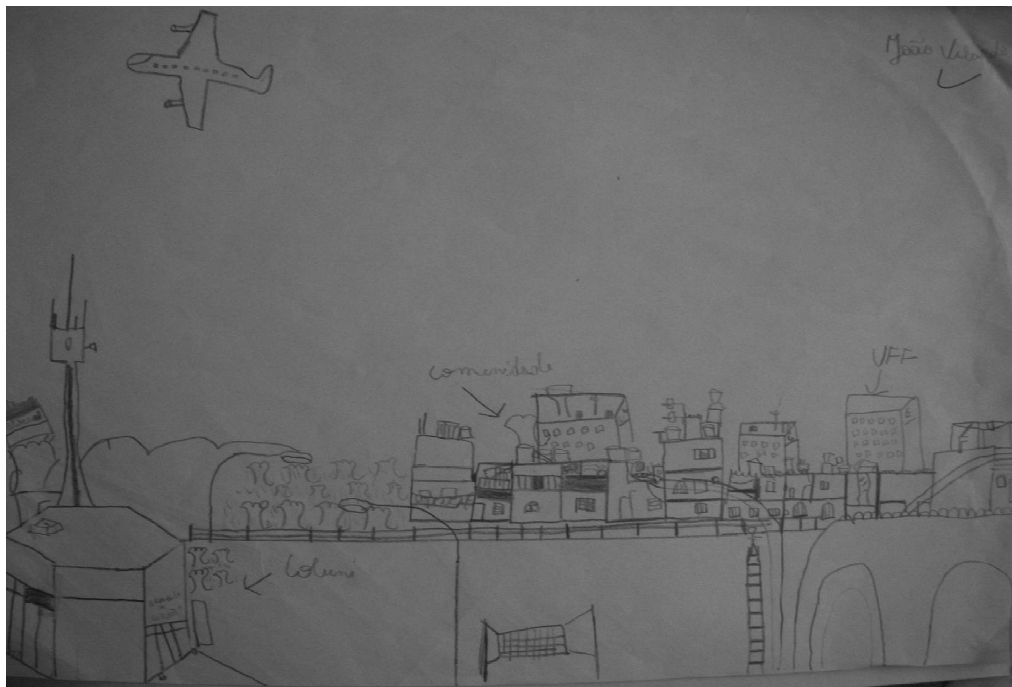
Para a confecção do mapa/croqui o personagem, com a ajuda de um amigo, caminha pela comunidade, mapeando/cartografando seus principais logradouros. Eles batizam ruas, becos, largos e vielas com os nomes de alguns moradores, sinalizando esses locais com placas de identificação. Nesse caso, percebemos que os pontos de referências dos personagens são dados pela observação e descrição dos moradores dos locais sinalizados. O espaço nomeado pelos moradores da comunidade ganha um conjunto de significados que não se encontra presente no mapa oficial da cidade, pois a instituição responsável pelo zoneamento urbano e mapeamento da cidade do Rio de Janeiro representa graficamente a comunidade apenas como uma mancha verde. Quando as autoridades públicas decidem (intencionalmente) homogeneizar a representação cartográfica das zonas periféricas da cidade, que são culturalmente heterogêneas; mostram-nos aos olhos que as elites municipais defendem um projeto ideológico de negar a cidade às pessoas mais pobres. (DE SOUZA, 2000)

Juntamente com essa intervenção pedagógica foi aplicada a primeira avaliação de aprendizagem discente. Esta avaliação teve como objetivo trabalhar o conceito de paisagem. Ela consistiu na confecção de um croqui da paisagem a partir do que os alunos observavam, da janela da sala de aula. Esta atividade didática foi realizada depois de uma aula expositiva,

dando destaque às características da paisagem do em torno do colégio (Figura 1).

Figura 01:

Exemplo de paisagem vista pela janela desenhada por aluno da Turma 602.



OS MARCOS REFERENCIAIS GEOGRÁFICOS QUE TRANSFORMAM O ESPAÇO EM LUGAR

A terceira etapa da atividade foi pautada na transposição/transferência do croqui do itinerário cotidiano, representado pelo suporte físico (papel) no plano 2D para o suporte virtual (*Google Maps*), verificando/compreendendo os marcos referenciais geográficos desse espaço.

Para dar início a terceira etapa, pedimos que os alunos desenhassem na folha de papel A4: o itinerário cotidiano deles da casa até o colégio. Chamamos o itinerário cotidiano de croqui, pois ele representa uma transferência do mapa mental dos alunos para o papel. Nessa etapa, também encontramos a possibilidade de continuarmos o desenvolvimento do conceito de mapa, com o ensino de alguns elementos da linguagem gráfica cartográfica (legenda e o título).

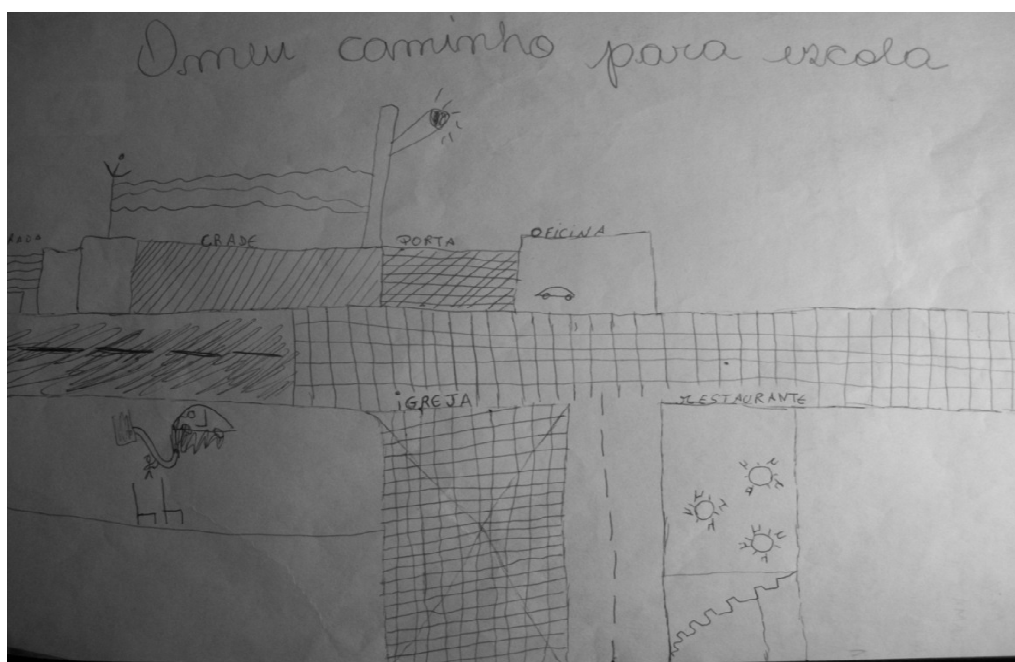
Muitos alunos encontraram dificuldades para fazer a transposição do mapa mental para o papel, por isso foi dado destaque para os marcos referenciais geográficos da paisagem. A observação dos referenciais do espaço os auxiliaram nessa atividade. Neste caso, pudemos

perceber o aprimoramento do sentido de orientação espacial, que também fora tratado em algumas aulas atrás, dando destaque aqui para a construção do relógio do sol (produzido na aula de ciências com a participação de membros da equipe de geografia).

Muitos dos croquis produzidos sinalizaram a mistura da perspectiva horizontal com a vertical. Alguns alunos representaram o seu espaço vivido com o traçado das ruas na perspectiva vertical, mas quando representavam os marcos referenciais geográficos, ainda os desenhavam na perspectiva horizontal, como se estivessem vendo o marco de uma paisagem do ponto de vista frontal. (Figura 2)

Figura 02:

Croqui de um aluno da turma 601. O desenho apresenta uma mistura de visões frontal (Exemplo: porta) e vertical (Exemplo: rua e igreja).



Ressaltamos que não há uma perspectiva correta, mas a mistura dessas diferentes visões em um mesmo tipo de representação indica uma determinada etapa do estágio de desenvolvimento espacial. É normal os alunos do sexto ano apresentarem dificuldades para a construção da visão espacial vertical (mais próxima da realidade dos mapas dos livros didáticos e atlas escolares). Este ano escolar ocorre uma transição no processo de desenvolvimento espacial dos alunos. É um momento de quebra do paradigma visual horizontal em que a relação topológica espacial, aquele em que a criança estabelece o sentido

de sua orientação a partir da simetria do seu corpo perde importância para a perspectiva visual vertical em que relação projetiva ou euclidiana dos objetos nos espaços apresentam lados próprios e são vistos por cima. (SIMIELLI, 1996). Em um universo de 52 alunos, apenas dois deles usaram apenas uma das perspectivas citadas.

Depois da elaboração dos croquis, as turmas se dirigiram para sala de informática. Com o auxílio do croqui feito por eles, foi pedido aos alunos que encontrassem suas casas no software *Google Maps*. O ponto inicial escolhido pela equipe de geografia foi o colégio. Portanto, na sala de informática, eles teriam que fazer o caminho inverso do mapa mental transposto para o croqui.

Muitos alunos apresentaram dificuldades nesta etapa, principalmente pelo fato de alguns deles não fazerem uso em seu cotidiano das NTIC's. A perspectiva vertical das imagens de satélites também dificultou à identificação dos pontos referenciais sinalizados nos croquis desenhados em sala de aula. Devido a isto, uma parte dos alunos não conseguiram achar suas residências com o auxílio do mapa mental representado no croqui e precisaram do auxílio do professor para desenvolver esta atividade. Apenas uma aluna não conseguiu fazer essa mudança conceitual (LIBÂNEO, 2010). Ela não conseguiu achar sua casa, a partir da imagem de satélite.

CONCLUSÃO

A última etapa do projeto *O meu caminho para a escola* já havia sido aplicada em duas turmas de sétimos anos do ensino fundamental II no ano-letivo de 2009. Este grupo apresentou maior facilidade na compreensão da linguagem gráfica cartográfica que a atual amostra de trabalho. Podemos apontar alguns fatores que favoreceram estes resultados discrepantes: conhecimento prévio dos elementos da cartografia básica e maiores contatos com as NTIC's pelo grupo de alunos do ano-letivo de 2009. O grupo de alunos de 2009 apresentava um poder aquisitivo superior à amostra de alunos de 2010. Apenas um aluno de 40 estudantes dos dois sétimos anos não possuía computador em casa. No grupo de 2010, cerca de 15 alunos, não tinham computadores em uma amostra de 52 estudantes.

Em todas as etapas do projeto, os alunos dos sextos anos apresentaram bons rendimentos que foram medidos, através das duas avaliações de aprendizagem discentes e um teste, abordando o tema dos conceitos geográficos. Cada uma destas três atividades pedagógicas listadas apresentou o valor de 1,0 ponto, que fez parte na média final do primeiro

trimestre de geografia das turmas dos sextos anos. Aproximadamente, 90% dos alunos das duas turmas de sextos anos obtiveram nota máxima, ou seja, somaram os 3,0 pontos possíveis. Acreditamos que as intervenções pedagógicas no primeiro e no segundo semestre de 2010 contribuíram para a aprendizagem dos conceitos geográficos e dos elementos da linguagem gráfica cartográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.

DE SOUZA, Marcelo. O desafio metropolitano: um estado sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FREINET, Célestin. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: CORTEZ, 2010.

LIMA, Rafael. & ROBERTI, Daniel. O meu caminho para a escola. Trabalho apresentado na Agenda Acadêmica/UFF, Niterói, Brasil, (2009, novembro).

CARVALHO, Marcos & PEREIRA, Diamantino. Geografias do Mundo. São Paulo: FTD, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental. BRASÍLIA: AUTOR, 1998.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 2008

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia e ensino – Proposta e contraponto de uma obra didática. Tese de livre-docência apresentada ao Departamento de Geografia da FFCLH. Universidade de São Paulo, 1996.

_____. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: Almeida, R. D. (org.). (2008). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2008.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.