

O USO DE ATLAS MUNICIPAIS ESCOLARES E AS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA: ANALISANDO SITUAÇÕES DE ENSINO

ADRIANO RODRIGO OLIVEIRA*

RESUMO: Este texto resulta de parte da discussão da dissertação de mestrado desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação na área Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. O trabalho buscou identificar as práticas que duas professoras de 4ª série do ensino fundamental construíram para promover o ensino de conteúdos geográficos, históricos e ambientais por meio do uso de mapas municipais do Atlas de Limeira. Os resultados apontam que são as concepções e os modelos didáticos construídos pelas professoras os geradores das formas de conhecimento construídas em aula. O uso de mapas no ensino possibilita duas formas de construção de conhecimentos: a primeira concebe o ensino como transmissão de conhecimentos, a segunda concebe o ensino como construção coletiva. Verificamos com os sujeitos desta investigação que o atlas gera no contexto escolar processos de ensino e aprendizagem motivadores no sentido de tratar de problemáticas locais vivenciadas tanto pelas professoras como pelos alunos.

Palavras-chave: Atlas municipais. Prática docente. Conhecimento escolar.

THE USE OF MUNICIPAL SCHOOL ATLASES AND THE FORMS OF KNOWLEDGE BUILDING IN THE CLASSROOM: AN ANALYSIS OF TEACHING SITUATIONS

ABSTRACT: This text is an adaptation of part of the discussion of a master's degree thesis developed in the area of teaching methodology for the Post-graduation Program in Education of the Federal University in São Carlos. The work sought to identify the practices that two 4th grade female teachers built to promote the teaching of geographical, historical and environmental

* Mestre em Educação e doutorando em Geografia. *E-mail:* adrianor@rc.unesp.br

contents using municipal maps from the Atlas of Limeira. The results point out that the didactic conceptions and models constructed by these teachers generated the forms of knowledge built in the classroom. The use of maps in teaching allows two forms of knowledge building: one considers teaching as a knowledge transmission, whereas the other sees teaching as a collective construction. The subjects of this investigation helped us verify that, in a schooling context, the atlas generated motivating teaching and learning processes because they deal with local problems experienced by both the teachers and their students.

Key words: Municipal atlases. Teaching practices. School knowledge.

Introdução

O presente texto é resultado de uma investigação¹ sobre a cartografia que se ensina na escola e tem como foco de análise a prática docente de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Resulta do desdobramento de nossa participação no projeto intitulado: *Integrando universidade e escola por meio da pesquisa em ensino – Atlas Municipais Escolares*, desenvolvido em colaboração com professores da rede estadual paulista de ensino e professores da UNESP de Rio Claro.

Até o momento, o projeto do “Grupo Atlas” resultou na publicação de três Atlas Municipais Escolares que foram distribuídos para as escolas de ensino fundamental dos municípios de Limeira, Ipeúna e Rio Claro, de maneira que os professores das séries iniciais podem recorrer a este material didático para ensinar aspectos geográficos, históricos e ambientais das localidades citadas.

Apoiados na literatura disponível sobre didática da geografia e da cartografia, encontramos poucas referências de estudos sobre os saberes de professores e o ensino de conteúdos das didáticas específicas como a geografia e cartografia.

Notamos ser consenso entre os pesquisadores brasileiros da área de cartografia escolar² que ensinar o mapa para os escolares e compreender o seu processo de ensino e aprendizagem são desafios permanentes para os professores da escola fundamental. Dessa forma pensamos que realizar pesquisas sobre como professores realizam seu trabalho de ensinar por meio da linguagem cartográfica na escola é de importância para compreendermos o processo de ensino de mapas.

Considerando a literatura escassa sobre cartografia escolar e a prática docente, estamos convencidos da necessidade de investigações

que persigam a compreensão do cotidiano escolar, dos saberes e do trabalho docente com o uso de mapas.

Buscamos com esta investigação nos aproximar de uma análise das práticas docentes de duas professoras de 4^a série do ensino fundamental da rede estadual no município de Limeira. Procuramos identificar processos que estruturam e caracterizam as atuações dessas professoras com o uso das páginas temáticas do Atlas Municipal Escolar.

A partir dessa identificação, acreditamos ser possível uma melhor compreensão das formas de construção de conhecimentos elaborados pelas professoras na utilização do atlas escolar. Identificando modelos didáticos podemos caminhar para uma reflexão do que o professor precisa ser e saber para desenvolver um processo de ensino significativo na aprendizagem escolar da geografia.

Caminhando para a discussão dos dados deste trabalho, delimitamos o recorte de análise à identificação e compreensão partindo da observação das práticas docentes. As reflexões aqui apresentadas são resultado das formas de conhecimento identificadas no ensino por intermédio do atlas municipal. Com o objetivo de apresentar a construção dessas formas no ensino, passamos a descrever e analisar situações concretas de ensino, tendo como foco central a prática dessas duas professoras.

Analizando situações concretas de ensino

A professora Fátima³ distribui um livro didático. O livro didático e seus textos iniciais priorizam temas como a localização por meio das linhas imaginárias (paralelos e meridianos). Logo a seguir o livro apresenta o conteúdo sobre a localização do Estado de São Paulo.

Todos os alunos de posse desse livro didático, a professora pede:

Professora: “Vamos fazer a leitura do texto do livro para entendermos a localização do nosso estado no Brasil, este texto está bem fácil, abram o livro cinza na página 12...”

Professora: “Prestem atenção e acompanhem comigo a leitura, não quero saber de ninguém lendo alto comigo, acompanhem aí no texto de vocês...”

Os alunos em silêncio escutam e acompanham a leitura do texto solicitado pela professora. Alguns acompanham a leitura com régua e lápis para não perder o ritmo de leitura.

Depois que a professora termina a leitura do texto, pede:

Professora: *“Viram o mapa do Brasil que tem aí no livro, este mapa aí do Brasil..., nós temos aqui na parede, é o mesmo, só que o do livro é menor, mas é a mesma coisa. Então agora olhem para ver onde está o Estado de São Paulo. De que cor está?...”*

Um aluno responde:

Aluno: *“Está de laranja São Paulo, igual a Bahia e Ceará...”*

Professora: *“Eu perguntei só São Paulo que está na cor laranja...”*

Percebemos que o aluno, fazendo relação de conhecimento, faz uma tentativa de comparar o que constatou na leitura do mapa; porém, se vê cortado pela exigência da professora que deseja uma reprodução de acordo com o que solicitou.

Segundo Edwards (1997), essa forma de apresentação do conhecimento inibe a elaboração dos alunos que procuram encontrar sentido na leitura do mapa. Esse conhecimento cuja lógica é a identificação tópica pode levar o aluno a esquecer as suas próprias elaborações como condição para poder apreender essa lógica e dar a resposta correta apenas.

Notamos também que a professora utilizou o mapa político do Brasil para ensinar a localização do estado de São Paulo. Poderia usar a página do atlas intitulada “Onde estamos na Terra”, que permite a localização do município de Limeira e também do estado paulista; porém a prática da professora está organizada em torno do uso do livro didático, e o atlas ainda é um material novo e desconhecido para ela.

Prossegue a aula e a professora pede aos alunos:

Professora: *“Agora abram o livro que vamos ver o estado de São Paulo; agora conjuntamente vamos trabalhar o atlas, então vamos trabalhar o atlas de Limeira e o estado de São Paulo...”*

Com o Atlas de Limeira em suas mãos, a professora inicia a leitura das suas primeiras páginas, como se fosse uma apresentação do material. Os alunos acompanham, cada um com o seu atlas, a leitura feita pela professora.

Feita a leitura dos textos que acompanham a primeira página intitulada “Representação da Terra”, os alunos detectaram um erro gráfico no atlas. Um aluno diz que a palavra “embaixo” está escrita

separada e o correto é junto. A professora então completa dizendo que os materiais didáticos também podem trazer alguns erros e pede para os alunos corrigirem o erro no atlas, ligando as duas palavras.

A seguir todos viram a página e sem muitos comentários sobre as figuras passam para a página seguinte intitulada “Onde estamos na Terra”. A professora chama a atenção dos alunos para o primeiro mapa que representa a América no mundo.

Professora: *“Olhem os mapas e vejam os oceanos, quantos oceanos têm?... são cinco, porém olhem o mapa...”*

Aluno: *“Achei só quatro professora...”*

Professora: *“São cinco oceanos, é que faltam no mapa os oceanos polares do norte e do sul... o mapa é complicado, tem coisas que tem que estudar mais...”*

Este mapa apresenta os três principais oceanos, não apresenta os oceanos glaciais, já que a ênfase é dada à América e não às regiões polares. Com uma leitura atenta e com conhecimentos básicos de geografia os alunos compreenderiam que a leste e a oeste do planisfério temos o Oceano Pacífico, que é único, e não dois oceanos, como os alunos compreenderam.

O que destacamos nesse trecho da aula é a forma de produção de conhecimento apresentada pela professora. Essa dinâmica demonstra que o importante é a versão que a professora tem do conteúdo, e isso pode ser notado também quando a professora pergunta aos alunos e já oferece a resposta correta esperada. Isso leva a entender que se pode estabelecer, nessas condições, uma relação de exterioridade com o conhecimento. Os alunos não participam da sua elaboração, o que pode vir a dificultar a apropriação do conteúdo de forma significativa para a aprendizagem do aluno.

Na segunda parte da aula, a professora vai até a lousa e passa um questionário para os alunos responderem. Esta atividade é extraída do livro didático. Também é interessante analisar a reprodução dos alunos sobre o conteúdo que é dado em aula. No caderno da aluna consta:

Atividades:

Observe o mapa da divisão política do Brasil e escreva o nome:

do estado de onde você vive _____.

do maior estado brasileiro _____.

de cinco estados banhados pelo Oceano Atlântico _____.

de dois estados que não são banhados pelo mar _____.
Escreva o nome de estados que você já visitou e de que mais gostou _____.

Complete.

Os estados do Brasil são formados por _____.

A sede do governo do estado de São Paulo está localizada na cidade de _____.

Para facilitar a administração o estado criou as _____.

Seu município pertence à região administrativa de _____.

Seu estado faz limite com:

A leste _____.

Ao sul e a sudoeste _____.

A oeste e a noroeste _____.

A sudeste _____.

Esta atividade extraída de um livro didático exemplifica em um determinado tempo de aula que o conhecimento é algo pronto e acabado. As perguntas que a professora seleciona vão constituindo, além de uma forma de relação com o conhecimento, uma definição do que é conhecimento.

Verônica Edwards (1997) alerta que nessa forma de conhecimento o aluno pode ser levado, pela lógica do ensino, a apenas emitir certas respostas a certos estímulos específicos, e não aplicar realmente a definição de um conceito.

Outra situação que expressa uma forma de produção de conhecimento com o uso de mapas é apresentada pela professora quando ela sugere uma atividade para o ensino do relevo do município de Limeira, por intermédio do mapa de relevo do atlas municipal.

Professora: *“Agora vamos fazer um exercício para aprender sobre o relevo de Limeira...”*

Entregando para os alunos uma folha de papel vegetal, ela pede para fazerem um traçado do limite do município de Limeira por meio do mapa de relevo do atlas municipal. Depois define, utilizando a legenda do atlas, o conceito de altitude do relevo por meio de uma classificação em: terras altas que possuem mais de 800 metros deveriam ser pintadas de marrom; terras pouco altas de 600 até 800 metros, pintadas de laranja; e terras pouco baixas com menos de 600 metros, pintadas de verde.

Com a folha de papel vegetal por cima do mapa de relevo de Limeira, os alunos copiam o limite municipal e fazem a transposição da informação do mapa de relevo para o papel vegetal. Notamos que alguns alunos questionavam muito a atividade, uns não entenderam e outros tinham dúvidas sobre o que estavam fazendo e perguntavam:

Aluno: *“Uma serra é alta ou baixa?...”*

Aluna: *“Aqui tem 500 m então que cor deve ser? É baixa, professora?...”*

Aluno: *“Os lugares mais altos de marrom, por quê?...”*

Várias vezes a professora coloca que sempre cores claras representam terras baixas.

Professora: *“Laranja é uma cor mais suave, então são terras pouco altas e as baixas têm que ser de verde e os rios se tiverem devem ser de azul...”*

Logo em seguida a professora espera os alunos terminarem a pintura, volta a explicar o tópico do livro didático que trata sobre o relevo do estado de São Paulo e começa a falar do conceito de planalto e planície.

Partindo de algumas situações de sala de aula, percebemos que a lógica de ensino dessa professora está em consonância com suas concepções acerca do processo de ensino de mapas na escola. A professora concebe o mapa como recurso concreto para ensinar a localização de lugares. Dessa forma, o mapa torna-se algo para ser visto e nem tanto para aprofundar estudos de geografia sobre os fenômenos representados. Assim, o uso do mapa corre o risco de ser apenas uma ilustração.

Observamos que, apesar de a professora atribuir aos alunos a tarefa de pensar e resolver o problema das cores, legenda do mapa, no entanto, como os alunos não resolvem os problemas por si mesmos, a professora começa a dar-lhes uma explicação de como resolvê-los. Assim ela define e controla de forma inquestionável cada parte do conhecimento.

Edwards (1997), em seus estudos sobre as lógicas de ensino das didáticas específicas, revela que não é sempre a professora que impõe uma lógica aos alunos; eles tentam ter sucesso nas tarefas colocadas e nessa tentativa negociam implicitamente as lógicas que possibilitam isso.

O que vemos na situação didática acima é a voz dos alunos solicitando pistas para a professora, ou seja, eles pedem uma “luz” para

ter acesso ao conhecimento. Edwards também alerta que quando os alunos enfrentam uma situação problemática podem agir de várias formas. Em uma delas, os alunos ativam implicitamente sua capacidade de esquecer o irrelevante, aquilo que para eles não tem significado pessoal, e nas provas ou em exercícios eles esquecem, dizem não se lembrar ou se reprimem.

Constatamos também que a prática que a professora construiu na dinâmica de aula exposta acima revela uma lógica de ensino que pode conduzir a uma relação mecânica e de exterioridade com o conhecimento. Assim, compreendemos que forma também é conteúdo no ensino de mapas.

Mostramos a seguir um trecho da aula da professora Heloisa, onde encontramos a possibilidade de produção da forma de conhecimento situacional, quando o conhecimento se torna mais significativo para o aluno, já que ela o inclui e o interroga.

Como apontam os estudos de Edwards (1997), essa forma de conhecimento está constituída por uma situação na qual o professor pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça expondo explicitamente em aula seus conhecimentos anteriores.

A professora Heloisa desenvolve a temática “Áreas de Risco Ambiental”. Tem início a aula quando a professora solicita aos alunos a leitura do texto que acompanha a página temática de Áreas de Risco Ambiental.

Professora: “Agora vou pedir pra cada um ler um trecho do texto; quem gostaria de começar a leitura?...”

Ninguém responde à professora.

Professora: “Amanda, você pode começar a ler lá em cima então...”

A aluna lê o primeiro parágrafo e a professora começa a explicar o conteúdo do primeiro parágrafo, que segundo ela é uma tentativa de verter o que está escrito no atlas para uma linguagem mais compreensível para os alunos. Dessa forma a professora, ao término da leitura da aluna, começa a indagar os alunos.

Professora: “Vocês conhecem o ribeirão Tatu que fala aqui no texto do atlas?...”

Os alunos dizem que sim e apontam dizendo que ele passa próximo da escola.

Aluno: *“Ali fica o ribeirão Tatu, eu passo por cima dele no viaduto quando venho pra escola, aqui nesta parte ele tá bem sujo...”*

Professora: *“Precisamos cuidar da saúde de nossa cidade senão vai ficar igual um lixão...”*

Avançando e acompanhando a leitura, a professora depara com a palavra “erosão” e pergunta para os alunos:

Professora: *“Alguém sabe o que é erosão?...”*

Aluna: *“É um desgaste da terra, quando ela fica bem fraca e forma buracos...”*

Professora: *“Isso, a erosão é quando a terra enfraquece e pode formar buracos e crateras, por isso que temos que preservar as florestas e proteger as matas virgens, para evitar a erosão e que a terra fique fraca...”*

Na tentativa de explorar as idéias dos alunos, a professora pergunta:

Professora: *“Alguém sabe o que é um assoreamento dos córregos?...”*

Os alunos ficam em silêncio. A professora dá algumas pistas.

Professora: *“Quando chove muito, o que acontece com os bueiros?...”*

Os alunos respondem que ficam entupidos e junta papel e lixo nos buracos. Notamos que os alunos começam a compreender melhor a informação do texto quando a professora chama a atenção para as fotografias presentes na página.

Professora: *“Olhem para as fotografias, vejam como ficam entupidos os bueiros...”*

Quando a professora chama a atenção para as fotografias, os alunos despertam para a compreensão do texto e todos querem dar o seu depoimento. Parece que todos vivem os problemas elencados na página temática do atlas. A professora segue a aula dando a sua opinião sobre a função de cada um na sociedade para melhorar o ambiente.

Professora: *“O cidadão não faz o seu papel, não é só a culpa do governo, os cidadãos também são responsáveis por estes problemas...”*

Seguindo o estudo da página de Áreas de Risco Ambiental, a professora pula o estudo do mapa que apresenta os pontos de inundação no município de Limeira.

Trazendo um questionário que ela mesma elaborou como atividade complementar, a professora diz que o principal objetivo da atividade é levar os alunos a pensarem e refletirem sobre a problemática apresentada no atlas. Apresentamos as questões propostas pela professora.

Vamos pensar e responder:

Como podemos contribuir para evitar problemas de erosão, assoreamento dos córregos?

Quais dos problemas apresentados você vive na sua comunidade?

O que podem causar o lixo e a sujeira no meio urbano de nossa cidade?

Nessa aula da professora Heloisa, os alunos apropriam-se de um conteúdo que exige a sua elaboração pessoal. Quando a professora solicita que eles falem ou opinem, emergem experiências pessoais que estruturam a construção do conhecimento. Esta relação é a que Edwards (1997) estabeleceu como relação de interioridade com o conhecimento, ou seja, quando o sujeito pode estabelecer uma relação significativa com o conteúdo, pois este exige sua ampla atuação.

Apesar de estabelecer uma relação significativa entre o conteúdo do atlas e o ensino, a professora não explorou o mapa do atlas. Partiu do texto escrito e avançou para a fotografia, embora o mapa apresentasse outro conteúdo sobre a temática trabalhada. Isso nos leva a compreender o estranhamento da professora com relação a uma nova linguagem no seu contexto de ensino.

Podemos considerar que as situações descritas acima são representativas do conjunto de aulas observadas. Notamos que cada professora, por intermédio de uma determinada lógica de interação, apresenta o conhecimento de modo singular.

Verificamos que os conhecimentos escolares adquirem existência social concreta por meio de uma série de mediações. A primeira constitui-se num recorte e ordenamento de conteúdos, fruto de mediações institucionais e, por conseguinte, os professores estabelecem uma lógica de interação com o conhecimento.

Observamos também que o conhecimento que se transmite no ensino tem uma forma determinada, e que o conteúdo não é independente da forma como é apresentado. A forma tem significados que se agregam ao conteúdo transmitido, produzindo um novo conteúdo (Edwards, 1997).

A professora Fátima, quando aponta que o mapa do atlas que trata do tema “Onde estamos na Terra” não lhe oferece a informação que ela deseja sobre a localização dos oceanos, estabelece uma lógica de interação com os mapas que se aproxima do que Edwards classifica como conhecimento tópico, em que a principal função do atlas é a representação e localização de determinadas informações.

Os mapas do atlas foram elaborados sob uma concepção de ensino que permite a compreensão e o desvelamento de aspectos geográficos, históricos e ambientais da realidade local, porém a lógica de interação da professora entra em conflito com a lógica proposta pelo atlas. Este aspecto fica evidente em algumas situações em que ela encontra falhas no material.

A professora Heloisa, por sua vez, ao questionar os alunos, aproxima-se de uma situação de ensino que faz referência a um conjunto de relações a partir dos alunos, de seus pontos de vista, de suas vivências. E tenta envolvê-los nelas.

Algumas considerações finais

Estes procedimentos das professoras nos fazem compreender que os saberes docentes e o conhecimento escolar se constituem em categorias de análise importantes para elucidar o entendimento das práticas pedagógicas referentes às disciplinas escolares.

Verificamos que o Atlas Municipal Escolar se constitui em um material didático elaborado sob a concepção de ensino que pode levar a uma melhor compreensão crítica e reflexiva acerca da realidade local. No entanto, percebemos que são as concepções e os modelos didáticos construídos pelas professoras ao longo da vida profissional que orientam e determinam as formas de construção do conhecimento transmitidas na sala de aula.

Constatamos que o uso de mapas no ensino possibilita duas formas de construção de conhecimentos: a primeira é de conceber o ensino como transmissão de conteúdos, o que gera uma relação de exterioridade com as informações contidas nos mapas municipais; a segunda é de conceber o ensino como construção coletiva de conhecimentos, que possibilita uma aprendizagem significativa para os alunos.

Utilizar os mapas do atlas apenas como transmissão de conhecimentos elimina a possibilidade de participação e elaboração

por parte dos alunos de um novo conhecimento sobre o lugar, sobre a sua localidade, o que pode vir a impedir uma análise e a compreensão da geografia local.

Como verificamos por meio das práticas apresentadas, o ensino por intermédio do atlas reproduz em contexto escolar aspectos relativos ao modelo disciplinar da geografia, ou seja, atividades como copiar textos e mapas, pintar e colorir mapas, elencar nomes dos rios, ainda são bastante comuns; de certa maneira é o que caracteriza a geografia como disciplina escolar.

Estas práticas que permeiam o processo de ensino não devem ser desconsideradas. Acreditamos que as práticas, espelho dos saberes docentes, podem ser aproveitadas no processo de formação continuada de professores, como propõem Mizukami et. al. (2002). É preciso criar na formação continuada uma rede de interações que permita às professoras investirem no acesso a novos conhecimentos e na revisão de suas posições.

Acreditamos também na viabilidade de um ensino solidário quando o conhecimento se torna significativo para o aluno. Esta pesquisa permitiu identificar essa possibilidade com o uso do atlas, principalmente pelo fato de o material tratar de questões relacionadas ao município onde os alunos vivem.

A prática analisada demonstrou que o conhecimento pode ser construído de maneira solidária quando a professora faz uma mediação geral entre os alunos e o conhecimento, apresenta a situação por meio de perguntas, sem esperar respostas prontas e acabadas, perguntas que consideram as opiniões e definições que os alunos trazem. Essa lógica implica que os alunos se questionem, dêem seu ponto de vista diante de um conhecimento do qual fazem parte e que por isso os inclui.

Sob a ótica de análise deste trabalho, podemos dizer que o Atlas Municipal Escolar de Limeira representa a possibilidade de construção de novos conhecimentos e inovações para o ensino da localidade, permitindo tanto para os alunos como aos professores se tornarem conhecedores e investidores mais conscientes da organização do espaço de vivência.

Recebido em abril de 2003 e aprovado em maio de 2003.

Notas

1. Dissertação de mestrado em Educação na área Metodologia de Ensino, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), orientada pela Profa. Dra. Alice Helena Campos Pierson, intitulada *A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries*

iniciais do ensino fundamental, esta investigação contou com apoio de CNPQ, FAPESP e Rotary Foundation (EUA).

2. No Brasil existem grupos de pesquisa em Cartografia Escolar formados por professores e pesquisadores de diversas universidades que integram o Grupo Internacional de Cartografia Escolar da Associação Cartográfica Internacional.
3. Este nome é fictício, assim como o da professora Heloisa.

Referências bibliográficas

EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

LASTÓRIA, A.C.; MIZUKAMI, M.G.N. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagens docentes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

LESTEGÁS, F.R. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o vice-versa?. *Íber*, Barcelona, n. 24, p. 107-116, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

OLIVEIRA, A.R.; ALMEIDA, R.D. Didáctica de la geografía y cartografía escolar en la enseñanza fundamental de Brasil: una investigación en la escuela. In: GIMENEZ, J E. et. al. (Org.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Palencia: Esla, 2002. p. 447-455.

OLIVEIRA, A. R. *A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. p. 120.

PELETEIRO, M.R.P.; ARIAS, M.C.M. El papel del atlas en la enseñanza. *Íber*, Barcelona, n. 13, p. 37-45, 1997.