

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

VOL II

WELINGTON JUNIOR JORGE
ORGANIZADOR



Uniedusul



2022 Uniedusul Editora - Copyright da Uniedusul e Autores
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora
Revisão: Os autores

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

P467 Perspectivas da educação brasileira no século XXI [livro eletrônico] /
Organizador Welington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul,
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5418-005-4

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Jorge, Welington Junior.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

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

www.uniedusul.com.br

Capítulo

06

A DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS E OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

DENISE WILDNER THEVES⁹

JOÃO FRANCISCO LOPES DE LIMA¹⁰

RESUMO: O estudo trata sobre o ensino de Geografia e História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Discute perspectivas para o ensino desses componentes curriculares na direção do diálogo com o cotidiano e que considere as crianças como sujeitos ativos participantes desse espaço-tempo educativo. O texto argumenta em favor de metodologias que considerem a leitura do espaço através do movimento que acontece na interação das crianças com o espaço vivido, buscando explicações no local e em outras escalas de análise temporal e espacial. Postula, desse modo, um ensino focado na aprendizagem da leitura e da escrita do mundo, através da análise do espaço geográfico, que traz as marcas da vida das pessoas e, por isso, está carregado de historicidade.

PALAVRAS -CHAVE: Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The study deals with the teaching of Geography and History in the Initial Years of Elementary School. It discusses perspectives for the teaching of these curricular components in the direction of dialogue with everyday life and that considers children as active subjects participating in this educational space-time. The text argues in favor of methodologies that consider the reading of space through the movement that happens in the interaction of children with the lived space, seeking explanations in the place and in other scales of temporal and spatial analysis. In this way, it postulates a teaching focused on learning to read and write the world, through the analysis of geographic space, which bears the marks of people's lives and, therefore, is loaded with historicity.

KEYWORDS: Teaching Geography; History Teaching; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Os desafios que se colocam na prática cotidiana apontam para a necessidade de refletirmos sobre a Geografia e a História ensinada (ou não) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, constata-se urgente buscar possibilidades para criar e desenvolver propostas que visem construir conhecimentos geográficos e históricos, propondo caminhos para ampliar os significados das aprendizagens trazidas pelos alunos¹¹, agregando sentidos e significados às experiências escolares.

⁹ Professora do Departamento de Ensino e Currículo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Graduada em Estudos Sociais/Geografia. Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS).

¹⁰ Professor no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (CELA/UFAC). Graduado em Estudos Sociais/História e em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAC).

¹¹ Para não acentuar repetições às questões de gênero, será feito o uso das denominações: o(s) aluno(s), o(s) estudante(s), o(s) professor(es), o(s) adulto(s), mas entendemos que a própria diversidade que respeitamos pressupõe muitos "as", "es" etc, - termos ainda em construção em nossa linguagem.

Tudo quanto se faz ou se deixa de fazer em aula, por menor que seja, incide na formação dos alunos. Como a aula é organizada, a maneira como acontece a interação junto aos estudantes, as expectativas que são depositadas, os materiais utilizados, cada um desses aspectos veicula determinadas experiências educativas. E toda ação carrega com ela alguma concepção teórica. Traz-se à escola e leva-se dela conhecimentos, valores, emoções, posturas e convicções, sentimentos de nós, dos outros e do mundo. Se a escola forma, a docência com as crianças também o faz.

INFÂNCIAS QUE INTERPELAM O FAZER PEDAGÓGICO E A ESCOLA

Na escola, a infância se encontra e, também, se constrói. É nela que se deparam as diferentes realidades sociais e culturais. Nesse encontro, professores são constantemente desafiados em suas concepções para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que levem as crianças a alcançar o estatuto de sociedade pretendido pelo discurso pedagógico presente nas políticas educacionais oficiais, e diferentes papéis são assumidos por adultos e crianças nos contextos escolares. Assim, em movimentos que se retroalimentam, as crianças tensionam os processos de ensinar e aprender na escola; e a infância enquanto tempo e espaço humano, nutre (ou deveria), os processos educativos.

A isso também não escapa a Pedagogia, que tem sido desafiada a rever o pensar e fazer educativos e interrogada no sentido de desconstruir “imagens e verdades da infância como um dado naturalizado, como um tempo biológico ou uma etapa prefixada de amadurecimento que toda criança apenas repete” (ARROYO, 2008, p. 121).

Ao considerar-se que a Pedagogia é questionada pela infância, deparamo-nos com uma abertura de espaços simbólicos. Isso no sentido de que as crianças, com seus fazeres cotidianos, desafiam os adultos em relação a suas percepções em torno dela e, também, ao que é proposto nas escolas. Desse modo, observa-se que, na própria construção científica da Educação, a criança também passa a dizer de si, ao que Arroyo (2008, p. 119) adverte: “Estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância [...]”; tal como a mera transmissão de informações desconexas e sem sentido, a aula em que apenas as concepções do professor são válidas e os conhecimentos das crianças são desvalorizados.

Assim, faz-se necessário repensar a escola, a docência e a infância. Afinal, na escola e na docência, são constituídas as relações sociais de encontro, ou desencontro, e confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente. Os professores buscam, esperam e organizam suas práticas pedagógicas com e para as crianças. Esse processo

ocorre numa relação em que as crianças podem, ou não, ser consideradas participantes desse espaço-tempo educativo, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, multiplicidade de acontecimentos, simultaneidade de relações e singularidade dos envolvidos. A esse respeito, Leite (2007, p. 31) indica que:

Além do conceito de infância passar por um processo de transformações acentuado, este processo aglutina em si concepções que historicamente vêm sendo tecidas pela cultura. Além disso, pensar a infância hoje solicita tanto uma pluralidade de olhares para a criança, quanto ver nela a multiplicidade de sentidos que dela/nela refletem. Deste modo, se entendemos que a noção de sujeito mudou, as mudanças da e na infância podem nos dar boas pistas para pensarmos a subjetividade na contemporaneidade.

Com esse desafio, problematizam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, em que, é fundamental encontrar formas de conhecer quem são as crianças e as suas infâncias. Por isso, torna-se importante conhecer e refletir sobre e com os processos que se envolvem com a infância que vai à escola. É preciso, também, considerar as concepções dos adultos sobre o que é ser criança na contemporaneidade e como isso se relaciona ao que é produzido com e na escola.

O fato de ser aluno dos anos iniciais está diretamente ligado à infância e faz com que essas categorias estejam implicadas entre si. Elas produzem relações entre o que se pensa ou acredita de ambas, bem como através das práticas ou formas pelas quais são tratadas, sendo que isso legitima determinadas ações e concepções.

É necessário reconhecer a infância como categoria social e os significados disso na consideração das crianças como sujeitos da história e da cultura. As crianças não são apenas determinadas pela história e pela cultura. É importante compreender como elas produzem suas culturas, enxergam o mundo a partir de seus contextos e das expressões da sua espacialidade e temporalidade.

As crianças, inseridas em seus contextos socioculturais, com suas interações e vivências, criam e produzem suas próprias culturas. Desse modo, no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler e explicar o espaço, viver o seu tempo histórico, sendo sujeitos histórico-geográficos. Suas visões, leituras, interpretações da vida e dos espaços, são necessárias para desvendar e levar em consideração nos currículos escolares.

A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS

A escola é um dos locais de produção de conhecimentos acerca do espaço geográfico, e assim, de espaço da vida. Ela pode constituir-se num lugar em que são construídos novos olhares e ações sobre o próprio mundo. As propostas do currículo

escolar, neste sentido, podem ser um espaço para as crianças terem experiências diversas. Mais do que conteúdos, o currículo escolar é constituído por modos de ser e fazer, visões de mundo, formas de viver a infância de seus atores, concepções e posturas pedagógicas assumidas, além das relações interpessoais entre os envolvidos nos processos de aprendizagem. Dessa forma, com o que e como é proposto com esse currículo, podemos dar vez e voz à expressão e às lógicas espaciais e temporais das crianças, levando em consideração sua identidade e subjetividade.

Nesse sentido, os temas que a Geografia e a História trazem, enquanto possibilidades de trabalho, são inúmeros e se apresentam como meios de construção de um currículo que desencadeie processos e crie oportunidades de aprendizagens significativas em que as crianças exerçam suas autorias na expressão e construção de suas Geografias e Histórias.

Dessa perspectiva, no âmbito dos currículos escolares, constata-se a necessidade de repensar o que se tem trabalhado em nome da Geografia e da História. Afinal, de um modo geral, se percebe que ainda é difícil ter clareza de qual Geografia e História podem ser propostas na leitura do espaço e análise das temporalidades para a compreensão do mundo.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 20) nos advertem que

ensinar história como algo pronto e acabado, com conteúdos predefinidos, sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pode levar a um ensino que não desenvolve o que é mais importante como função do ensinar história, que é orientar os problemas da vida prática.

Assim, nessa forma de trabalho, professores transmitem informações soltas sem levar em consideração as vivências da turma, nem a sua linguagem na expressão das experiências vividas no cotidiano. É comum que solicitem a leitura de textos do livro didático e proponham questionários em que os alunos reproduzem informações apresentadas no texto. Ou, situações em que o professor transmite as definições de conceitos e exige a reprodução disso em testes e provas, sem estabelecer nenhuma relação com o dia a dia das crianças.

Considera-se fundamental a leitura do espaço através do movimento que acontece na interação das crianças com o espaço vivido, buscando explicações no local e em outras escalas de análise temporal e espacial. Da mesma maneira, a leitura do espaço, através do cotidiano, permite perceber as diferenças, comparar e compreender as marcas deixadas, as relações entre o local e o global, o presente e o passado.

Destaca-se que o processo de humanização ao longo da história de nossa espécie materializou-se no espaço – espaço que é geográfico justamente pela história humana que o produziu. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico, uma vez que

As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazias (LOPES, 2013, p. 130).

Humanização e a constituição do espaço geográfico, são processos interrelacionados e ao levar em consideração essas premissas, busca-se dar importância às crianças, sua historicidade e geograficidade, identidade e pertencimento.

Quando se alega isso, como já destacado em investigação sobre a docência com as crianças (THEVES, 2018), não se está filiando às teorias deterministas sistematizadas por Friedrich Ratzel (1844-1904), geógrafo alemão, segundo as quais o desenvolvimento e o progresso de um grupo de pessoas poderiam ser explicados pelas interferências do ambiente, através de melhores ou piores formas de acesso aos recursos. Quer-se, pelo contrário, destacar ação, criação e transformação constantes do espaço através das experiências humanas que se entrecruzam e constituem o desenvolvimento dos seres.

Assim, destaca-se a importância de problematizar do ensino e aprendizagem da História e da Geografia. O diálogo e a aproximação entre o currículo da Geografia e da História escolar e as práticas espaciais e temporais cotidianas das crianças, mostram-se cada vez mais necessários. Afinal, o conhecimento escolar não é algo acabado, encerrado em si mesmo. Nos anos iniciais, faz-se necessário construir um conjunto de saberes para as leituras espaciais e temporais do mundo, levando em consideração os conhecimentos das crianças, suas linguagens, expressões, propondo outros sentidos e significados para o movimento de aprender e ensinar, constituindo na escola um espaço de vida. Mello (2017, p. 103), destaca que:

Interagindo ativamente com outros sujeitos e até consigo mesma, a criança traça diferentes conceitos, imagens, definições, ideias, objetos, falas, narrativas, na composição de formas apropriadas de apresentação da realidade.

Corroborando, Gil e Almeida (2014, p. 14), referem-se à importância dos saberes das crianças e destacam: “é preciso saber o que pensam, como aprendem, quais suas potencialidades, suas possíveis dificuldades, com base nas quais fundamentaremos o projeto educativo.”

Ao considerar o espaço e o tempo edificantes das ações humanas, dá-se destaque aos mesmos enquanto conceitos com os quais busca-se compreender a sociedade e o mundo. Todos têm uma existência que acontece no espaço e está situada no tempo, mas a Geografia e a História escolar são trabalhadas, algumas vezes, como algo distante, fora do contexto da vida dos alunos. Nesses casos, ficam restritas a um amontoado de assuntos, partes de espaço e recortes de tempo, sem interligação e, por isso, de difícil compreensão. Callai (1998, p. 56) descreve esta Geografia como sendo:

[...] aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história.

Da mesma forma, analisando o ensino de História, Gil e Almeida (2012, p. 14) ilustram:

Há quem lembre muito dos professores de História que ficavam horas explicando conteúdos e tentando capturar a atenção de seus alunos com as curiosidades sobre países distantes. Deixava a muitos encantados com seus conhecimentos, mas o aluno era alguém que somente escutava, copiava, lia os manuais didáticos e respondia questionários.

Com tal concepção, o papel do professor é transmitir informações soltas e desconexas; e dos alunos, absorver e acumular, ou seja, a “educação bancária”, tal como referencia Freire (1998).

No trabalho pedagógico com as crianças, busca-se uma ação docente que traga o dia a dia para a sala de aula, que supere a fragmentação e a transmissão do conhecimento, oportunizando múltiplas aprendizagens. Considera-se que, na escola, precisamos aprender a vida, refletindo e compreendendo nossa condição humana. Isso é possível se constituirmos um espaço pedagógico que instaure ligações entre o afetivo e o intelectual e, para essa ligação, é indispensável o modo como ocorre a ação docente.

Concorda-se com Kaercher (2002, p. 49) que, ao discutir alternativas para a prática pedagógica, propõe não apenas renovar, mas

[...] romper com a visão cristalizada e monótona da geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares, sem permitir que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) em que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.).

Alicerçadas nessa perspectiva, no que se refere ao ensino de História, Schmidt e Cainele (2009, p. 20) salientam: “Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses,

dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. É olhar para o outro em tempos e espaços diversos.”

Com esse propósito, ao invés de ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos, pode-se estabelecer um diálogo com o mundo e com os outros, através de propostas que desafiem as crianças a ler, a escrever e a dizer a sua palavra, estabelecendo ligações entre os saberes para que possam desenvolver modos de pensar mais complexos. Assim, possibilitar um pensamento não fragmentado, na busca incessante de nós mesmos a partir de nossa subjetividade, na relação com tudo e todos que nos rodeia, coloca-se como desafio.

Nesse sentido, a Geografia e a História se colocam como campos de saber que podem estabelecer um exercício de reflexão ontológica, pois através da análise da sociedade no tempo e no espaço, está se discutindo o pertencimento ao mundo, ou seja, a condição humana que se materializa no espaço através do tempo. Dessa forma, com o estudo de temas da vida, do dia a dia, busca-se compreender o mundo e conhecer a si mesmos, professores e alunos.

Refatti e Rego (2008, p. 38) convidam a um pensar ampliado. Para os autores:

A escola, espaço privilegiado para educar a intersubjetividade, pode ser também o espaço onde a geografia supera a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido, o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos (2008, p. 38).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, implica em outra maneira de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmo. É, portanto, nosso olhar e sentir colocado sobre o mundo, sobre as coisas e sobre as crianças que convém interrogar.

GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Vivemos num determinado espaço, nos situamos nele, ocupamos lugares. Esse espaço tem uma aparência que compõe suas paisagens e que é resultado de processos dinâmicos e incessantes de construção das pessoas que ali vivem e, por isso, repleto de historicidade.

Conhecer e entender o espaço torna-se possível através da observação desses movimentos contínuos de construção e reconstrução das pessoas entre si e com a natureza. Compreender o espaço é compreender que a sua apresentação resulta da história das pessoas que nele vivem e o transformam, buscando a sobrevivência e a satisfação de suas necessidades, que não são só materiais.

Levando em consideração que a Geografia e História escolar, assumem o compromisso de movimentar os conhecimentos e a autoria das crianças, de que maneira isso pode acontecer? Freire (1988) propõe uma leitura crítica do mundo através da leitura da palavra. Desse pressuposto, acredita-se ser fundamental o exercício e a aprendizagem da leitura e da escrita do mundo, através da análise do espaço geográfico, que traz as marcas da vida das pessoas e, por isso, está carregado de historicidade. Fazer a leitura crítica, nesse sentido, é

fazer a leitura do mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades (FREIRE, 1988, p. 228-229).

Considera-se urgente romper com o panorama, ainda existente, de que a Geografia e a História não passam de disciplinas escolares e universitárias descritivas, mnemônicas e que fornecem descrições “neutras” ou “desinteressadas” sobre o mundo. Nesse propósito, novas práticas com a Geografia e História escolar podem ser criadas; outras, recriadas, uma vez que:

“Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas, aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, quem sabe, colocadas em prática” (THEVES, 2018, p. 90).

Trata-se de uma Geografia e História que não se resumem a apresentar fatos e conceitos, mas com eles estabelece formas de compreender a vida e o espaço. Como sugere Massey (2008, p. 29), existe

[...] uma esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem. [...] estando (o espaço), sempre em construção [...]. É um produto de relações-entre, relações que estão necessariamente embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se.

Pensar o mundo, a vida, nas suas múltiplas relações, é também um convite à docência com a Geografia e a História nos anos iniciais. Há uma multiplicidade de elementos constituintes do espaço no tempo. Há múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas que partem dos interesses das crianças, de suas experiências cotidianas, de temas da sua vida. Com o encaminhamento metodológico pertinente e uma visão pedagógica abrangente, é possível produzir conhecimentos significativos, ampliar o pensamento geográfico-histórico/existencial que percorre diferentes escalas de análise e que se expande num movimento na espiral do conhecimento (REGO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que através da Geografia e da História podem-se criar alternativas para ver e significar o mundo, ou seja, com seus conhecimentos se estabelecem meios que oportunizam decifrar as relações da sociedade com e no espaço geográfico. Para que tal concepção da Geografia e da História se concretize no currículo escolar, são imprescindíveis mudanças nas concepções epistemológicas e pedagógicas na docência para ler e buscar compreender o mundo através da Geografia e da História “com” as crianças.

Destaca-se que ensinar impõe uma reflexão constante sobre a sala de aula. Afinal, nesse processo, é extremamente importante o compromisso dos professores e professoras com as mudanças na sua ação pedagógica. As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia e a História nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando as visões de mundo, a compreensão do que acontece aos alunos e do modo como vivem. Finalmente, com a Geografia, com a História e com os alunos e alunas, podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica, para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros. E quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos.

Nesse propósito, a interação que se estabelece entre o professor ou professora e os alunos e alunas de sua turma, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença nos processos de aprendizagem.

Igualmente, o que se ensina é uma busca pela aproximação aos modos de pensar dos alunos e alunas dos anos iniciais, a partir de sua espacialidade e da temporalidade. Esses aspectos são fundamentais para a construção de outros olhares sobre o espaço e o tempo vividos no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia e a História. Nesta perspectiva, a ação pedagógica é fundamental e ressalta a necessidade de uma formação consistente de saberes da Geografia, da História e da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 119-140.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas Pedagógicas em História**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

LEITE, Cezar Donizete Pereira. **Labirinto**: infância, linguagem e escola. São Paulo: Cabral, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elisabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 119-132.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

KAERCHER, Nestor André. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de geografia. **Boletim gaúcho de geografia**. Porto Alegre. n. 28, p. 45-65, jan./jun. 2002.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: REGO, Nelson et al. **Saberes e práticas**: construção de sujeitos e espaços sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

REFATTI, Lucimara; REGO, Nelson. Geração de ambiências, relações entre educação e geografia. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 45, p.38-39, fev./abr. 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Histórias do ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009, p. 11-31.

THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne**: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia).

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.