

A CONSTRUÇÃO REFLEXIVA DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE GEOGRAFIA

Clézio Santos¹

RESUMO: A pesquisa procura apresentar um caminho reflexivo sobre a participação do professor de cartografia na formação de professores de geografia. Discutimos num primeiro momento as influências na formação do professor de geografia no final do século XX e início do século XXI; apresentamos o docente de cartografia e sua relação com a formação de professores de geografia; apontamos para uma necessidade do professor reflexivo; e abordamos a questão da pesquisa-ação como caminho da componente curricular cartografia colaborar diretamente para a formação de professores reflexivos de geografia.

PALAVRAS-CHAVE: cartografia, ensino de geografia, ensino superior.

ABSTRACT: *The work looks for to present a reflective way on the participation of the teacher of cartography in the formation of geography teacher. We argue at a first moment the influences in the formation of the teacher of geography in the end of century XX and beginning of century XXI; we present the teacher of cartography and its relation with the formation of geography teacher; we point with respect to a necessity of the reflective teacher; e we approach the question of the research-action as way of the curricular component cartography to collaborate directly for the formation of reflective teacher of geography.*

KEYWORDS: *cartography, education of geography, superior education.*

Introdução

“A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que é atestado pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvidas, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, ‘em sua maioria improvisado, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação

¹ Professor do Colegiado de Geografia da Fundação Santo André (FSA), mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorando no Programa de Ensino e História de Ciências da Terra (EHCT) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). clezio@fsa.br

pedagógica'. O número de professores universitários, no período ente 1950 e 1992, saltou de 25 mil par um milhão , isto é, aumentou 40 vezes” (Conferencia Regional de Ministros de Educación, 1996 apud Pimenta & Anastasiou, 2002)

A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os de graduação, revela a importância da preparação política, científica e pedagógica de suas docentes. Imbuídos dessa preocupação com o ensino superior e de nossa vivência junto aos cursos de graduação em geografia, como professor de cartografia, passamos a questionar as questões presentes na formação de professores de geografia e a participação da cartografia nessa formação.

A pesquisa explora alguns pontos que consideramos fundamentais para tecer caminhos e (des) caminhos em relação à cartografia como componente curricular dos cursos de licenciatura em geografia (formação de professores de geografia). O trabalho é parte integrante da pesquisa em nível de doutoramento em desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra (EHCT) do Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino (DGAE) do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (IG/UNICAMP).

Discutimos num primeiro momento as influências na formação do professor de geografia no final do século XX e início do século XXI, apresentado um panorama da problemática educacional vivida pela formação de professores nesta mudança de séculos.

Em seguida, apresentamos o docente de cartografia e sua relação com a formação de professores de geografia. Neste momento indagações emanadas de uma componente curricular, entendida como disciplina pertencente a um currículo, é explorada no sentido de procurar elucidar quais contribuições fornecem para esse currículo de formação de professores.

Na terceira parte apontamos para uma necessidade do professor reflexivo, seja ele o professor de cartografia auxiliando na formação de professores reflexivos de geografia para o ensino fundamental e médio, num ambiente reflexivo de aprendizagem.

A quarta e última parte do texto antes das considerações finais, poderia até ser o início do texto: abordamos a questão da pesquisa-ação como caminho da componente curricular cartografia colaborar diretamente para a formação de professores reflexivos de geografia.

As influências na formação do professor de geografia no final do século XX e início do século XXI

O ensino de Geografia foi, por muitos anos, desconsiderado ou esteve centrado na descrição do mundo, apresentado aos alunos sob a forma de textos únicos. Além disso, a legislação, ao longo do século XX, interferiu no currículo escolar e se refletiu no saber geográfico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71) reformou o ensino conforme o modelo educacional norte-americano, instituindo as licenciaturas curtas: Estudos Sociais, Letras e Ciências.

A implantação do curso de Estudos Sociais, em substituição as licenciaturas de geografia e história, formava professores com deficiências teóricas e práticas, que confundiam o objeto e o método de estudos das duas disciplinas, gerando a desvalorização do saber geográfico.

Na época, do regime militar (1964-1985) em todos os níveis de ensino, foram acrescentadas as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que ocuparam uma parte da carga horária destinada às aulas de geografia e história, e tinham o objetivo de reproduzir os ideais nacionalistas. No ensino superior havia um componente similar: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

De acordo com Costa (2003, p.46),

“O papel das novas disciplinas era eminentemente político-ideológico, inculcando nos alunos, um sentimento de apreço e fidelidade à pátria, de respeito às instituições e de obediências às leis”.

Em 1979, o Conselho Federal de Educação editou a resolução nº 7, que mantinha os Estudos Sociais, mas dava abertura para que as aulas de Geografia e História fossem ministradas separadamente. Assim, durante a década de 1980, escolas de diferentes Estados do Brasil, reintroduziram essas disciplinas. Na década de 1990, isso também começou a acontecer nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em 1996, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Ministério da Educação tentou unir novamente as disciplinas de Geografia e História. Porém, pareceres contrários por parte das associações interessadas, que compreendem que as duas disciplinas têm objetos de estudos distintos, impediram que o projeto se concretizasse, mantendo-as separadas, dando a cada uma o devido espaço no currículo escolar. Destacamos

o papel fundamental da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) neste momento com em outras lutas em prol do ensino de geografia e do ensino de história no Brasil.

A geografia, relegada a um segundo plano com os Estudos Sociais, é a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e dos PCNs, reconhecida como autônoma, não devendo ser compreendida como um apêndice de outras disciplinas.

Nossa preocupação maior nessa parte do texto centrava-se inicialmente em discutir e identificar as principais linhas de trabalho utilizadas como embasamento dos professores da área introdutória de cartografia no ensino superior de geografia voltado para a formação de professores. Entretanto, apenas pincelamos o assunto e optamos por enfatizar uma análise mais ampla sobre os cursos de formação de professores.

Entendemos como área introdutória de cartografia as disciplinas de cartografia que se ocupam com os conhecimentos introdutórios e amplos da cartografia, fornecendo o embasamento desta área para o seu uso por parte do profissional de geografia, no nosso caso, o licenciado em geografia. Podemos também denominar de conteúdos iniciais de cartografia.

Dentre esses conhecimentos iniciais e amplos da cartografia, destacamos as noções elementares de cartografia, a história da cartografia, a cartografia sistemática e a cartografia temática.

Procuramos evitar lidar com toda a área de cartografia presente no ensino superior de geografia, por se tratar em muitos casos de conteúdos específicos, voltados em sua maioria para o interesse do bacharel em geografia, como os de *sensoriamento remoto*³ e o *geoprocessamento*. No caso do *sensoriamento remoto*, incluindo questões sobre a tecnologia dos sensores remotos e seus usos, a fotografia aérea e suas chave de interpretações, bem como, as imagens de radares e satélites. Em relação ao *geoprocessamento*, envolvendo noções de cartografia digital, sistemas de informações, banco de dados.

Recuperando alguns elementos que merecem destaque acerca da formação dos professores de geografia e as noções iniciais de cartografia, procuramos discutir a formação de professores centrada em dois exemplos de universidades públicas no estado de São Paulo que formam professores de geografia a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Segundo Santos (2006), o modelo de formação de professores nas licenciaturas da USP reproduz a concepção de formação desse profissional apontada anteriormente, caracteriza-se

em sua maioria como uma justaposição aos bacharelados de certas disciplinas pedagógicas e de atividades de estágio, sem continuidades e articulações entre essas diferentes etapas da formação do professor. Assim em praticamente quase todas as unidades o diploma de bacharelado é, de fato um pré-requisito para a obtenção do título de licenciado. No caso da formação de um licenciado em geografia na USP, ele entra no vestibular cuja carreira é a de bacharel em geografia e ao longo do curso (aproximadamente com 50% do curso de bacharelado concluído na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas⁴, o aluno pode frequentar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação). Nesse sentido, a formação de professores é concebida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, e que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico.

A concepção dos cursos de licenciaturas da UNICAMP contempla o princípio de que o bacharel e o licenciado necessitam ter uma sólida formação teórico-prática nas ciências específicas.

Espera-se, portanto, que saibam integrar o saber e a pesquisa na sua atuação, como forma de enfrentar, de maneira criativa, os problemas emergentes de um mundo em acelerada transformação.

A flexibilização curricular introduzida com a LDB de 1996 possibilitou uma formação mais ampla dos alunos e, ao mesmo tempo, concedeu-se mais liberdade e autonomia didática às Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, foram organizadas disciplinas com caráter multidisciplinar, focalizando temas como saúde pública, telecomunicações, ecologia e os denominados “trabalhos comunitários”. Busca-se desse modo obter forte inter-relação de conteúdos, além de uma formação abrangente dos alunos e, conseqüentemente, oferecer habilidades cada vez mais importantes nas diversas áreas de atuação profissional. Essa flexibilização propiciou a ampliação da formação básica do aluno, seja ele licenciado ou bacharel.

A necessidade do professor reflexivo

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere à globalização e a tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se o ator que assume um dos papéis principais no contexto da educação.

Assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados e desenvolvidos em uma perspectiva reflexiva, para formar profissionais capazes de analisar, criticar, e modificar a realidade em que atuam, na prática diária.

Pérez Gómez (1999, p.29), define:

“A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer”.

Para trabalhar essas transformações, o professor de geografia precisa ter clara a corrente teórico-metodológica que respalda a sua prática pedagógica, principalmente no que tange as relações entre as escalas local e global, levando em consideração o momento histórico, para que não recaia no anacronismo e se torne um mero reprodutor de conceitos desvinculados e vazios.

Libâneo (2002, p.72) pondera que:

“Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se a frente ‘a realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela”.

É necessário traçar o mapa da crise da formação docente desenvolvendo uma perspectiva teórica e prática para a formação inicial dos professores de geografia, bem como, sua organização para a solução da mesma.

O aprender a ser professor de geografia, na formação inicial ou continuada, deve-se pautar por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. O bom programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para que a prática se torne reflexiva, é preciso que os professores definam, eles mesmos os objetivos pedagógicos, afastando a idéia de serem técnicos que, repassam o saber.

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores, devem preparar seus alunos para romper com a cultura de papéis e compreender que o processo educacional

decorre da junção de vários fatores como currículo, conteúdo e avaliação, que não são antagônicos, o que fragmenta a educação. Na verdade, o professor precisaria ser preparado para assumir um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e seu papel na transformação social.

“Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias, tanto do currículo como da formação dos professores. Esses vínculos atualmente não existem”. (Apple, 1996, p.66)

Para isso, a formação inicial deve ir além de meras informações conteudísticas preestabelecidas que lhe são repassadas, deve estar vinculada às políticas educacionais transformadoras, tendo em vista a melhoria da sua prática.

Segundo Gatti (1997, p.40),

“A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças”.

A formação inicial reflexiva do professor de geografia deve preocupar-se com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre a escala local e a global, contextualizando os conteúdos de maneira que supere a análise fragmentada e superficial do espaço.

Assim, Libâneo (2002, p.73) afirma que:

“A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a refletividade que se reporta à ação mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental”.

A melhoria da educação, em especial, o ensino de geografia deve ter como objetivo propiciar ao aluno da educação básica, a alfabetização geográfica, e, posteriormente, a análise,

reflexão e crítica do espaço geográfico. Os educandos devem compreender os conceitos geográficos, valorizando-os, assim como o profissional da educação. E para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

Para Libânio (2002, p.76):

“A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social”.

A crítica aqui empreendida procura desvelar questões importantes a respeito da formação inicial do professor, e do percurso que a geografia segue no currículo, bem como desmistificar a visão linear da disciplina, que a nosso ver pode ser reflexo da formação inicial precária.

Existe um grande abismo entre a formação do professor e sua prática. O currículo de formação do professor pode ser chamado de científico, mas não o prepara para o chamado currículo escolar, os conteúdos de atuação na escola. Esses fatos estão claros nos cursos de licenciatura em geografia e na análise da prática docente cotidiana.

As questões de caráter teórico, os estudos das várias formas de pensar e de ensinar ficam relegados a um segundo plano, levando a crença de que existe uma dicotomia entre o cidadão, o pesquisador e o professor. Ao cidadão, cabe vivenciar as mudanças sociais, políticas e econômicas; ao pesquisador, elaborar o conhecimento científico, e, ao professor, repetir, junto aos alunos, as elaborações teóricas, previamente construídas sem um aprofundamento nas questões referentes ao método.

As categorias geográficas de lugar, paisagem, espaço, território, bem como a observação, a descrição e a análise dos mesmos, devem ser ensinados tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional, e, em especial, ao papel da geografia, proporcionam uma melhoria da qualidade do ensino, essenciais para a construção da cidadania plena na sociedade brasileira.

Assim, mudanças significativas na formação inicial, nos programas de ensino, nas políticas educacionais poderão levar a uma nova imagem desse profissional, e da importância

da Geografia para uma leitura e interpretação crítica do mundo, ou seja, um novo posicionamento do professor de geografia.

Em um momento em que ocorrem grandes transformações nas relações humanas, culturais, econômicas, políticas, o caráter complexo da geografia e a sua presença nas instituições escolares, deve desencadear novos olhares sobre a formação inicial do professor, buscando alternativas que rompam com a homogeneização da formação docente, e possibilitando uma intervenção significativa na sociedade.

A Pesquisa como caminho

Devemos ter cuidado como são conduzidas as discussões entre os professores para que não provoquem um esvaziamento teórico do ensino de geografia. Esvaziamento este que pode comprometer significativamente a formação das bases sólidas no aluno acerca de sua realidade espacial à medida que o professor, diante da expectativa de realizar um ensino cujos conteúdos teóricos se mostrassem relacionados com a realidade imediata do aluno, passou a restringir os estudos da realidade espacial à análise unicamente de fatos vivenciados imediatamente pelo aluno e a secundarizar a transmissão de conteúdos da geografia importantes na análise e interpretação da realidade espacial.

Com isto, não estamos nos posicionando contra o tipo de ensino que procura transmitir os conteúdos de forma concreta ao aluno. Sempre defendemos que esta disciplina, através do seu corpo teórico, deve contribuir para desenvolver uma consciência crítica no aluno sobre a organização espacial da sociedade, e que este processo deve ter como ponto de partida a análise da lógica espacial local, para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra da forma mais concreta possível. No entanto, consideramos importante esclarecer alguns aspectos importantes desta questão.

Temos a convicção de que a compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor de geografia iniciar os estudos desta organização a partir da análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Da mesma forma, defendemos ser imprescindível que a prática do professor de geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes, o que lhe permitirá obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. A passagem da visão concreta para a abstrata é fundamental. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois sabemos que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno.

Para Costa (2003) os múltiplos elementos da realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado que o saber cotidiano. É o contato do aluno com o corpo teórico da Geografia em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando assim a simples constatação do óbvio.

Além do mais, o tipo de prática educativa que se restringe à vivência do aluno, unicamente, estará formando indivíduos para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Em outras palavras, estaremos educando o indivíduo para ele se adaptar a naturalidade de sua existência e dos desejos e expectativas por ele gerados, tendo por conseqüência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada.

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a geografia escolar estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social, contribuindo assim para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje vivenciamos.

Ao contrário disto, defendemos que a geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participem da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente como preconizamos anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser.

Portanto, para que a geografia escolar seja eficaz na formação da consciência do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso que o professor conduza o aluno a compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação

desta última com a sua realidade. Essa lógica da realidade espacial pode, e deve ser trabalhada pela cartografia nos cursos de formação de professores de geografia. A cartografia enquanto linguagem visual é um poderoso auxílio na construção de uma geografia escolar mais dinâmica no ensino fundamental e médio.

Considerações finais

A partir de uma mudança pessoal e profissional é que se começa a refletir sobre a mudança da escola para uma escola que incentive a imaginação criativa, favoreça a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade, promova e vivencie a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade. Para uma escola acima de tudo reflexiva.

Essa escola reflexiva necessita do envolvimento direto do professor, um professor comprometido com a pesquisa com a curiosidade do e sobre o mundo. Essa postura exige uma formação comprometida com a prática pedagógica do cotidiano da escola e o curso de formação de professores deve possibilitar tal postura.

As categorias geográficas devem ser ensinadas tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional, e, em especial, ao papel da cartografia como componente curricular presente na formação de professores de geografia, proporcionam uma melhoria da qualidade do ensino, essenciais para a construção da cidadania plena em toda a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1996, pp.59 – 91.

BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002 (Série Pesquisa em Educação v.3).

COSTA, Lucimeire da Silva. *Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

- D'ANTOLA, Arlette (Org.). *A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992.
- GATTI, Bernardes. *Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GIROX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. In: Girox, Henry. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997, pp 157-164.
- HABERMAS, Jurgen. Realizações e limites do estado nacional europeu. In: BALAKRISHAN, Gopal. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. (trad. Vera Ribeiro), Rio de Janeiro, Contraponto, 2000, pp. 297-309.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, pp.53-67.
- LÜDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. 2ª ed.; Campinas: Papyrus, 2001 (Série Prática Pedagógica).
- MASETTO, Marcos. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- PAQUAY, Léopold; et.al. (Orgs.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed.; Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PÉREZ GOMEZ, A. (1999). *La cultura escolar em la sociedade neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 1998 (Coleção Docência em Formação).
- SANTOS, Clézio. Educação geográfica: Reflexões sobre o lugar social do professor de cartografia. *Anais*. VI Simpósio Multidisciplinar do UNIFAI. São Paulo: UNIFAI, 2006, pp. 105 a 124.
- SANTOS, Milton. *Técnicas, Espaço, tempo, globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SHIGUNOV Neto, Alexandre & MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

Vesentini, José Willian.(1995). O ensino de Geografia no século XXI. *Caderno Prudentino de Geografia - Dóssie: Geografia e ensino*, Presidente Prudente, n.17,. p.5-19, jul..

Vlach, Vânia Rúbia Farias (1988). Fragmentos a cerca do método em Geografia. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, n.4, pp. 71-77, jan./jun.