



PRÁTICAS GEOGRÁFICAS: POR UM ENSINO CIDADÃO

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista de Produtividade CNPq, Pernambuco, Brasil.

francisco.kennedy@ufpe.br

Palestra/Conferência proferida no V Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia, organizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG) e pelo Laboratório de Educação Geográfica de Alagoas (LEGAL), ambos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre os dias 01 e 03 de setembro de 2021.

UMA APROXIMAÇÃO

Compreendemos a prática docente como trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórica e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho docente como uma dimensão fundamental da vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos. Arelada a esta concepção, consideramos as práticas geográficas como exercício reflexivo da ação docente e de sua materialidade concreta, portanto, intrínseca a educação geográfica enquanto dimensão curricular.

A importância da educação geográfica decorre fundamentalmente da concepção de cidadão que uma sociedade se propõe como referencial de orientação ao processo educativo escolar. Callai e Moraes (2014), aproximando-se do pensamento de Bauman (2005) colocam que, vivemos em um tempo em que todas as coisas do mundo, sejam elas materiais, sejam intangíveis, assim como os valores são considerados passageiros, mutáveis, líquidos. Neste sentido, a profissão professor e professora, aqui em tela, de Geografia, reside na capacidade do sujeito se reconhecer e ao mesmo tempo encontrar os motivos que o levam a exercer determinada profissão nestes contextos líquidos.

O profissional professor e professora entendido em sua totalidade é resultado de elementos que compõem: ser, saber, aprender, fazer e reconhecer. Sendo este último, por vezes, o mais complexo de ser entendido, visto que, muitos professores e professoras perderam ou não reconhecem sua identidade, portanto, uma categoria importante para entender o lugar que ocupam e de onde falam e para quem falam, portanto, são movidos de saberes (SANTOS, 2016).

Diante deste contexto, é importante pensar sobre os sujeitos enquanto sujeitos de práxis. Por que sujeitos de práxis? Entendo que uma prática situada, gestada de dentro da profissão e de dentro da ação que envolve docentes e discentes, constituem uma práxis social, portanto, geográfica. Destarte, pensar quais os sentidos impregnados pelos discentes, como chegam em nossas escolas, salas de aula: quem são, qual sentido tem a escola para eles? E as aulas de Geografia? Quais as possibilidades que nós professores e professoras de Geografia temos para atrair a atenção desses discentes? Os conteúdos expressos nos livros didáticos de Geografia e/ou currículos escolares dialogam com a vida desses discentes? Como nos aproximamos dos conhecimentos historicamente construídos e produzimos novos? Enfim, como os futuros



professores e professoras de Geografia se sentem em relação a essa e outras questões que são inerentes à profissão, ao projeto de sociedade e, especificamente, à escola que pode ao mesmo tempo ser um espaço dinâmico ou estático, difuso ou organizado, reproduzidor ou transformador.

Defendemos, portanto, que o professor e a professora de Geografia quando tem clareza sobre o que ensinar, porque e para que, o processo de ensino e aprendizagem ganha sentidos e significados. A partir de uma resignificação dos conteúdos de Geografia em paralelo ao entendimento do contexto histórico, ou seja, do projeto de sociedade engendrado, almejamos despertar nos discentes a importância de compreender o mundo geograficamente. Esta caminhada nos aproxima de um currículo de sentidos (SACRISTÁN, 1999), que é construído a partir da leitura de mundo e do mundo e não externos a ele.

Ler o mundo por meio da Geografia é um dos maiores desafios que professores e professoras de Geografia enfrentam, visto que muitas das vezes os discentes não conseguem abstrair os conteúdos geográficos tornando-os, por vezes, desconectados com o mundo que eles vivem.

Então, quais são os limites e as potenciais possibilidades para um ensino cidadão? Teria a Educação Geográfica, a Geografia escolar, enquanto dimensão curricular, a função pedagógica desta construção cidadã? De que práticas geográficas estamos fazendo uso para esta construção? Elas de fato existem na ação docente em suas múltiplas racionalidades e concepções epistemológicas?

Para Cavalcanti (2008), a cidadania é o exercício do direito a ter direitos e, cidadão, portanto, é aquele que a exerce ativa e democraticamente, inclusive, criando e ampliando direitos. É na sua plenitude que se torna possível transformar um direito formal em um real, através da transformação da sua escrita nas letras da lei em sua realização social concreta.

Assim sendo, a cidadania conforme Farias (2020, p.14)

perpassa a conquista e a constante recriação dos direitos civil, político e social. Além disso, ela pressupõe o princípio de igualdade. Portanto, um conjunto de direitos e deveres que incondicionalmente deve ser exercido por todos, irrestritamente e, para isso, as questões relativas ao espaço são fundamentais.

Partindo destas premissas, somos deslocados para um lugar reflexivo que possibilita o desafio da construção e mobilização de práticas geográficas críticas para uma formação cidadã, portanto, de um ensino cidadão, e não simplesmente a reprodução de modelos técnicos, esvaziados de sentidos.

FORMAÇÃO CIDADÃ E ENSINO CIDADÃO EM GEOGRAFIA

Educação e cidadania têm sido uma proposição de longa data expressa nos documentos das políticas públicas no Brasil como aponta Callai (2018, p.10). Diversas reflexões têm impulsionado a resignificação da formação em seu sentido stricto sensu, conduzindo o debate para uma formação crítica de sociedade e suas contradições, portanto uma formação cidadã que emerge de um ensino cidadão e historicamente situado..

Existem várias abordagens e concepções a respeito da cidadania e através das mesmas percebemos que a cidadania é compreendida de várias formas e sentidos, daí a necessidade de um olhar crítico para e sobre a construção deste conceito.

Destarte, a escola tem um papel fundamental no processo de inserir o discente na vida social, visando que o mesmo no futuro seja um cidadão de fato, podendo de forma ativa atuar nas decisões sociais, econômicas e políticas do país. O conceito de cidadania é diversificado e são várias as suas interpretações, porém, estão sempre ligadas às interrelações do homem na sociedade em que vive.

Santos em várias obras (1987; 1996; 2000) considera fundamental para a vida cidadã e dignidade dos sujeitos, e como tal a eficácia da aprendizagem, o acesso aos bens produzidos pela



humanidade. Entre estes bens está um muito valioso que é o conhecimento que a humanidade produziu ao longo de sua história e que deve ser transmitido na escola de modo que o aluno se aproprie e construa a sua aprendizagem como aponta Callai (2018, p.13-14).

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola (CALLAI, 2018, p.10).

Segundo Moraes e Santos (2014, p.2), a Geografia escolar, que possui papel fundamental na formação do cidadão, deve fazer com que os indivíduos se tornem “seres pensantes”, capazes de construir competências que permitam a análise do real, a partir da exposição das causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e entender o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade (BRASIL, 1998), assim como, exercerem a cidadania.

Castrogiovanni (1998) acredita na importância e mesmo na necessidade de uma educação voltada para a cidadania, considerando, assim, os valores e os padrões culturais da vida e de aprendizagem dos grupos sociais. Segundo o autor, é pela educação que tais sociedades podem expressar sua cultura, seu saber e defendê-los a fim de impedir a massificação e a globalização de outros valores tidos como certos e universais.

E neste contexto que se insere a questão da cidadania que tem assumido relevância nas discussões sobre a escola e educação. A educação geográfica para a formação cidadã (CALLAI, 2018), aqui abordada na proposição de educação e cidadania no estudo da geografia, procura apontar uma reflexão que dê subsídios ao ensino da geografia escolar para a construção da cidadania.

a educação geográfica e entendida como a possibilidade de compreender que o espaço que nos abriga e nos acolhe, que é construído por nós e ao mesmo tempo em que fazemos a história acontecer, vamos deixando rastros que materializam o que resulta dos processos vividos. E, nesse bojo está a busca pela construção da cidadania, que é constitutiva da educação geográfica. Mas, ao mesmo tempo que se constata este entendimento pela bibliografia estudada, pelos depoimentos dos professores, nos enunciados dos livros didáticos e pelo uso que o professor faz dos mesmos, enfim, nas suas ações práticas como docente da escola, isso está longe de acontecer, seja pela organização espaço-temporal da escola e do ensino, seja pelo papel do livro didático que tem sido utilizado como o único instrumento para a realização do ensino e, assim, a aprendizagem do aluno se restringe a mera repetição de conteúdo (CALLAI, 2018, p.26).

Para Santos e et al (2013), o direito de ser cidadão faz parte das prerrogativas dos sujeitos, mas que, no entanto, vivem as suas vidas das formas mais diferenciadas que possam existir, causada pela desigualdade no acesso aos bens produzidos. Fazer uma educação para a formação cidadã requer o reconhecimento de que todos tem direitos e também deveres, mas além de muitos não terem os mínimos direitos de sujeitos cidadãos, existem desigualdades muito grandes na sociedade brasileira.

Neste sentido, a formação da cidadania inicia-se com a prévia formação profissional daqueles que mediam o conhecimento (SANTOS et al, 2013), assim como, faz-se estritamente necessário que haja comprometimento por parte desse profissional em formação.

Mendonça (2013, p. 21) afirma que “trabalhar com educação implica acreditar em um projeto que enxergue as carências sociais e, ao mesmo tempo, proponha um futuro melhor para a maioria da população.”

Para Moraes e Santos (2014), a Geografia Escolar tem papel fundamental na formação do cidadão, visto que deve potencializar a criticidade dos indivíduos, de modo a torná-los ‘seres pensantes’,



com capacidade de construir competências que lhe permitam uma análise do real, tornando evidentes as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e, entender o contexto espacial dos fenômenos que configuram a sociedade assim como, exercerem a cidadania (BRABANT, 1994; BRASIL, 1998).

A materialização das relações sociais constitui o que Cavalcanti (1998) denomina de relações de espacialidade, onde os seres humanos constroem suas condições de vida em sociedade. Essas relações envolvem relacionamentos de perdas, ganhos, relações entre membros de uma família, escola, trabalho, países, etc., e, portanto, envolve e requer o exercício do fazer-se/sendo cidadão.

Dessa forma, conforme preconiza Borges (2001), pode-se afirmar que o exercício da cidadania implica vivência de direitos e deveres dos seres humanos em relação a si mesmos, à sociedade e ao meio em geral e, se essa vivência é passível de ser localizada, territorializada, cabe à Geografia, enquanto ciência social e saber escolar, um importante papel na formação do cidadão.

Formar o aluno cidadão não significa domesticá-lo, instruindo-o a cumprir seus deveres e a elencar os seus direitos. É necessário ir além, é necessário formar a criticidade do aluno sujeito, capaz de fazer uma análise da realidade que o cerca, dos lugares da experiência, não só reduzindo a experiência aos lugares e tempos próximos, como também correlacionando-a aos outros espaços-tempos” (BORGES, 2001, p. 86)

AS PRÁTICAS GEOGRÁFICAS NO TECIDO ‘IMPORTÂNCIA’

Para Kaercher (2007, p.16), a docência envolve um par dialético

aprender com os outros e despir-se do que se aprendeu para se reinventar na profissão, "raspar a tinta" com que nos pintaram para pensar nossa existência e refazer outras pinturas.

A docência, portanto, continua Kaercher (2007, p.16), implica

autoria, e ela requer sentimentos, emoções; é preciso "desencaixotar" emoções, ser – o que não é nada fácil – "eu mesmo". Implica também um ato de cidadania: dizer sua palavra. Fernando Pessoa é genial ao falar do "corredor" que há entre nossas ideias e as palavras que as expressam. Desafios epistemológicos: justificar racionalmente nossa prática, ultrapassar a razão. Desafios ontológicos: dizer implica dizer o que penso e o que sou. São desafios que exigem que eu me desembrulhe.

Diante dessa concepção, nos aproximamos de duas racionalidades no campo da docência: a racionalidade prática e a racionalidade pedagógica (SANTOS, 2016). Mas como elas se entrelaçam diante de uma racionalidade técnica e dominante na ação docente? E como corroboram para romper com a dimensão técnica sem excluí-la, nem sendo totalmente prática e nem totalmente pedagógica?

A racionalidade prática é aquela que compreende o professor como um artesão, ou um artista, pois, é na sua experiência enquanto docente que ele deve demonstrar toda a sua criatividade para ser capaz de resolver os problemas e conflitos na docência (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Para melhor explicar a racionalidade que emerge da atividade prática, Schön (1995) oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Coerentemente com sua proposta voltada para ação, ele criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta sua própria realidade no ato e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado.

Já a racionalidade pedagógica, consoante Carvalho (2007), compreende o processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição, revelando o que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam de cultura docente



em ação. A autora, parafraseando Sacristán, (1999, p. 54) destaca que a cultura docente é uma das âncoras que situam os professores no mundo da prática pedagógica, imprimindo-lhe um sentido. Esta é também a concepção de Therrien e Sousa (2000, p.116), quando se referem à cultura docente como uma “construção de uma base de conhecimentos que o educador articula para dar sentido ao agir cotidiano e definir sua identidade profissional”, relacionando a cultura aos saberes, isto é, à racionalidade pedagógica.

As práticas educativas são expressões, portanto, concretas do ato de educar. Por essa razão, “tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes” (SACRISTÁN, 1999, p. 70). Desse modo, nossos costumes, modos de agir, crenças, valores e atitudes podem revelar a influência da maneira de como fomos educados. Obviamente que uma prática educativa não ocorre apenas em instituições de ensino, mas também em outros diversos espaços sociais, como na família, na igreja, nos sindicatos, no convívio social com outros indivíduos.

Neste contexto, as práticas educativas revelam expressões concretas de intencionalidade, uma vez que são fundamentadas em ideias e ideais que orientam a ação, muito embora se reconheça que elas podem ser desenvolvidas não necessariamente da forma como foram idealizadas, pois a intervenção dos sujeitos da prática poderá alterá-las.

Não obstante, para o nosso objetivo, centraremos nossas discussões sobre as práticas educativas em Geografia nos espaços escolares, entendidos como lócus privilegiado da difusão do conhecimento, não só científico, mas também do cotidiano dos sujeitos que os compõem, construindo aprendizagens. Nesse local de aprendizagem, tendo por base as práticas educativas e as ideias teóricas que as fundamentam, entendendo a teoria como “sistematização de representações sobre a realidade”, a intencionalidade se configura na ideia de formação dos indivíduos. Cabe ressaltar que nossa compreensão de formação vai além da escolar, acadêmica, profissional, cidadã, pois engloba a dimensão humana como um todo (ARAÚJO e et al, p.8289).

Sendo as práticas educativas escolares expressões concretas de uma intencionalidade, conforme nossas cogitações, sua função é servir ao objetivo da intenção. No caso da formação cidadã, é preciso considerar o modelo de sociedade e de cidadão que se deseja formar.

Como base para interpretação da educação geográfica e formação para a cidadania, Callai (2018) considera o trabalho escolar na construção de conceitos, como aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem.

Os conceitos permitem fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos (que são os conteúdos) através de operações intelectuais. Esse processo requer que seja possibilitado ao aluno as condições para fazer a teorização, o que pode ser realizado através do confronto dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, produzindo os processos de abstração de modo que ao fazer as generalizações ele tenha ferramentas intelectuais para aprender a geografia. (CALLAI, 2018, p.11).

Os temas da geografia escolar têm sido apresentados na escola, através de recortes de espaços fragmentados que levam a constituir a ideia de fenômenos isolados. E, por isso, as aulas de geografia compõem um rol de assuntos que tem as explicações artificializadas e naturalizadas como se o espaço geográfico não tivesse a dimensão do trabalho humano, que é historicamente produzido e está localizado nos lugares específicos. Essa situação, consoante Callai (2018) remete a um ensino pragmático em que os conteúdos devem ser memorizados, o que dificulta a elaboração da reflexão de modo a dar significado ao aprendido, ou melhor, aquilo que é transmitido nas aulas.

A aprendizagem da geografia se coloca na perspectiva de pensar uma disciplina e um ensino que tenha a ver com a vida, e por isso a nossa preocupação constante com o lugar. Lugar como conceito da geografia e como conteúdo a ser trabalhado nas pesquisas e no ensino como uma



possibilidade de entender o mundo em que vivemos (CALLAI, 2018, p.16)

Conforme Santos (2013), a partir da constituição desse novo olhar geográfico, foi imprescindível abandonar a geografia puramente descritiva e de memorização da “terra e o homem”, que dava importância somente às informações sobrepostas do relevo, clima e; desconsiderava a vertente humanística da geografia.

Na busca pela compreensão das relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional e global, a geografia concentra-se e contribui para com a realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas escalas supracitadas.

O professor deve levar em consideração todos os pontos que envolvem a educação, permitindo a compreensão do espaço geográfico dentro de um processo que transite por diferentes escalas de análise interdisciplinar, propiciando aos estudantes a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em situações diversificadas, adquirido autonomia no processo de produção do conhecimento (PONTUSCHKA, 2000).

Acredita-se que práticas pedagógicas críticas e construídas a partir das vivências dos sujeitos são fundamentais para despertar o interesse do aluno, visto que a motivação e o interesse discente aumentam à medida que o mesmo se envolve com a escola e com a sociedade, rompendo com a tradição ainda muito presente no ensino da Geografia, de apenas descrevê-las. Analisar o conteúdo, gerar discussões, trazer para a sala de aula fatos e acontecimentos diários da sociedade são importantes metodologias a serem consideradas pelos professores de Geografia.

REFLEXÕES FINAIS PARA CONTINUIDADE DO DEBATE

Educar para participação cidadã exige que os professores desenvolvam o seu trabalho com a clareza da sua identidade e do seu pertencimento a este mundo agindo como protagonistas, da/na sua própria vida.

As contribuições dos professores e professoras de Geografia está ligada a mediação da leitura crítica do mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, o que permite a combinação da crítica histórica à reflexão crítica e à ação social, que na visão de Giroux (1999) faz necessária à concretização de uma teoria da educação para a cidadania.

O ensino cidadão, construído a partir do pensamento geográfico, emerge de uma formação cidadã que se dá através de práticas pedagógicas geográficas e leva em consideração as diversas dimensões que envolvem o próprio conceito de cidadania e suas contradições. Nesse sentido, as práticas educativas poderão ou não possibilitar a formação cidadã, contanto que fique claro o que é ser cidadão e para que serve o exercício da cidadania. Isso porque as instituições educacionais são um campo de possibilidades, de contradições, de fatos e ações não ditas.

Não se pode afirmar veementemente que os estudantes serão formados desse ou daquele modelo para a cidadania ou não. O que se pode dizer, grosso modo, é que o modelo de escola que temos, as orientações legais e as práticas educativas, sinalizam as intencionalidades da educação.

Destarte, as instituições escolares devem ter em seus projetos educacionais não apenas uma visão utilitarista e imediatista da educação, mas a compreensão de formação como processo, levando-se em conta a subjetividade do indivíduo e sua potencialidade como ser aprendente. Estes são alguns dos indicativos para um ensino cidadão constituídos de práticas geográficas críticas gestadas a partir da leitura de mundo dos sujeitos envolvidos nos atos didáticos.



AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq pelo apoio de fomento às pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) e do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Saber Escolar e Inovação (GPECI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO e et al. Práticas educativas escolares e formação cidadã: algumas reflexões. XII Congresso Nacional de Educação – Educere, 2015. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. P. 8284-8294. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17969_9007.pdf. Acessado em 15 de agosto de 2021.
- BORGES, Vilmar José. Mapeando a Geografia Escolar: identidades, saberes e práticas. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2001. (Dissertação de Mestrado).
- BRABANT, J-M. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.) Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo: Contexto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acessado em: 15 de agosto de 2021.
- CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. Revista de Geografia Norte Grande, 70: 9-30 (2018). Disponível em <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acessado em: 15 de agosto de 2021.
- CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educar para a formação cidadã na escola. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona, 5-10 de mayo de 2014.
- CARVALHO, Antônia Dalva França. A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação). FAGED/UFC, Fortaleza, 2007.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Revisitando a alfabetização para Geografia no Ensino Fundamental. In: SHÄFFER, N. O. e outros. (Orgs.). Ensinar e aprender Geografia. Porto Alegre: AGB, 1998. pp. 37-46.
- CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998
- FARIAS, P. S. C. A Geografia escolar crítica e a formação para cidadania. Dossiê “Por uma Geografia escolar crítica”. Revista GeoSertões. Vol. 5, nº 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/index>. Acessado em 15 de agosto de 2021.
- GIROUX, H. A. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 298 p.
- KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André. (orgs.) Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MENDONÇA, S. A geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos professores para a educação básica. Florianópolis: UFSC, 2013, Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação de Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- MORAES, B. B. dos S.; SANTOS, L. dos. Geografia e a formação da cidadania. In: FERRETTI, O.; CUSTÓDIO, G. A. (orgs). Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: segundo semestre de 2013. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em <http://nepegeo.ufsc.br/files/2014/06/Artigo-Bruna-e-Lucas.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.



PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In. SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, Angel Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. Terra Livre, São Paulo, nº15, p. 145-154, 2000.

SANTOS, F. K. S. dos. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 20, n. 1, p. 142-159, 2016. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2016.100714. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/100714>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

SANTOS, L. e et al. PCN - o ensino da geografia no ensino médio – Brasil. In: Anais do Encontro de Geógrafos de América Latina, 2013. v. 14, p. 1 - 9. CD-ROM.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. A natureza do espaço, técnica e tempo, emoção e razão. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

THERRIEN, J. e SOUSA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer racionalidade do agir docente – elementos para uma análise da formação prática. In. NOBRE, M. D. e THERRIEN, J. (Org.). Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume: Fortaleza, 2000.

