



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ANA LÚCIA ALVES BIZERRA

**A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA DESVALORIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

**PRINCESA ISABEL-PB
DEZ. 2014**

ANA LÚCIA ALVES BIZERRA

**A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA DESVALORIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Estado da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Orientador: Prof.º Dr. José Pereira da Silva

**PRINCESA ISABEL-PB
DEZ. 2014**

B625d Bizerra, Ana Lúcia Alves
A Desvalorização do professor de geografia e suas
implicações na desvalorização da geografia escolar [manuscrito] /
Ana Lúcia Alves Bizerra. - 2014.
30 p.

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas
Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-
Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof^o. José Pereira da Silva, Departamento da
PROEAD".

1. Ensino de Geografia. 2. Formação de Professor. 3.
Desvalorização Profissional. I. Título.

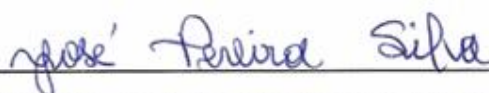
21. ed. CDD 372.981

ANA LÚCIA ALVES BIZERRA

**A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA DESVALORIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em convênio com a Secretaria de Educação Estado da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Aprovada em 06/12/ 2014.



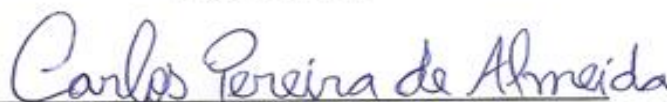
Prof Dr José Pereira da Silva / UEPB

Orientador



Prof. Me. Manuela Aguiar Araújo de Medeiros / UEPB

Examinadora



Prof. Me. Carlos Pereira de Almeida / UEPB

Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo seu infinito amor de Pai, à minha família, em especial aos meus pais, Seu Joza e Dona Lia, que iluminaram o caminho da minha vida e por ser modelo de caráter e de força em nunca desistir da realização dos sonhos.

Ao meu marido Gilmário e meus três filhos Vinícius, Vitor e Eduardo, pela convivência diária, pelas palavras de incentivo, pela amizade, pelas conversas e todo o apoio durante esses anos de jornada.

A todos os professores que no decorrer do curso ajudaram na construção da minha formação. Obrigada por tudo.

DEDIDATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos e meu esposo Gilmaro, que iluminaram o caminho da minha vida, porque na verdade é por eles e pra eles todo o meu esforço e dedicação.

RESUMO

A formação do professor de Geografia no Brasil apresenta-se envolvida tanto pelas questões relativas à formação docente de modo geral quanto pelas questões relativas à Geografia escolar. Assim, pensar a formação do professor de Geografia significa pensar a prática docente e, desse modo, a profissão docente na sociedade contemporânea. Dessa forma, é necessário apresentar algumas questões e reflexões acerca da formação do professor de Geografia no Brasil, considerando suas configurações político-institucionais e suas implicações no trabalho do professor e, conseqüentemente, no ensino do conhecimento geográfico na escola de educação básica. Nosso estudo tem como a base uma pesquisa bibliográfica. Uma grande preocupação para os educadores é que a Geografia enquanto disciplina, continua a ocupar um lugar secundário na escola, sem uma função importante, sem uma efetividade de seus propósitos, ou seja, sem uma prática que repercuta diretamente na vida do aluno. Isso não quer dizer que a Geografia seja assim, que não tenha um papel importante a cumprir na formação das pessoas, ao contrário, quer dizer que o sistema de ensino, a escola, os próprios professores e, inevitavelmente, os alunos não a reconhecem e por isso não se comprometem com o saber geográfico. De fato, o ensino de Geografia ainda é muito tradicional e fragmentador da realidade, parecendo pouco interessante e pouco útil para seus alunos, de modo que a Geografia escolar parece uma “simples descrição desinteressada do mundo”. A partir desta visão, implica-se a necessidade de se rever e redimensionar as composições curriculares, como o lugar da Geografia na escola básica, as diretrizes de formação e as políticas de valorização da Geografia Escolar, considerando que a formação do professor apresenta-se como elemento-chave da problemática educacional e, neste caso específico, do ensino de Geografia.

Palavras chave: Educação, Formação do Professor, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The training of teachers of geography in Brazil presents both involved in matters relating to teacher education in general as for matters concerning school Geography. So think teacher education means thinking of Geography teaching practice and thereby the teaching profession in contemporary society. Thus, it is necessary to present some reflections and questions about the training of teachers of geography in Brazil considering its political-institutional settings and their implications in the work of the teacher and hence the teaching of geographical knowledge in the primary education system. A major concern for educators is that Geography as a discipline continues to occupy a secondary place in the school, without an important function without an effectiveness of its purposes, ie without a practice that directly reflected in the student's life. This does not mean that geography is so you do not have an important role to play in training people, in contrast, means that the school system, the school, the teachers themselves and, inevitably, the students do not recognize and why not commit to the geographic knowledge. In fact, the teaching of Geography is still very traditional and fragmenting reality, seeming little bit interesting and useful for their students, so that the school Geography seems a simple description disinterested in the world. From this view, implies the need to revise curriculum and resize the compositions, as the place of geography in elementary school, training guidelines and policies for valuing School Geography, considering that teacher education is presented as a key element of the educational problem and in this particular case, the teaching of Geography.

Keywords: Education, Teacher Training, Teaching Geography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1.....	11
1.1 Breve Histórico Sobre a Formação do Professor de Geografia no Brasil.....	11
1.2 A Reestruturação da Educação em Decorrência do Golpe Militar de 64.....	13
1.3 A Desvalorização do Professor de Geografia.....	15
1.3.1 Da Desvalorização do Profissional de Educação.....	16
1.4 Da Autonomia do Professorado e o Movimento de Renovação da Geografia.....	16
1.5 Aprender a Ensinar Geografia.....	18
CAPÍTULO 2.....	19
2.1 A geografia na escola: do Contexto Histórico da Geografia como Disciplina.....	19
2.2 Da Evolução da Geografia no Brasil.....	19
2.3 Da Desvalorização da Geografia Enquanto Disciplina.....	20
2.4 Da Crise da Geografia Escolar.....	22
2.5 Das Dificuldades Enfrentadas no Processo Educativo.....	24
CAPÍTULO 3.....	26
3.1 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	29

INTRODUÇÃO

A formação de professores é a base para todo o processo educativo, as concepções e práticas que ela promove com os futuros professores serão refletidas na educação básica como uma aprendizagem significativa ou um modelo tradicional de ensinar e aprender; dependendo da formação que o professor teve ou de como ele constrói sua prática a partir desse processo, a educação básica será o ponto final, ou seja, o espaço onde todo esse processo se concretiza.

Como em todas as licenciaturas, a formação do professor de Geografia, tem uma trajetória de constantes mudanças, desde a formação tradicional, baseada apenas na teoria, que promovia professores conteudistas, até à formação crítica, fundamentada na Teoria da Geografia Crítica de Milton Santos, que buscou formar professores voltados para a realidade em que se encontram, capazes de promoverem uma Geografia para a transformação social.

O desafio atual para o professor de Geografia é compreender a importância do seu papel na sociedade capitalista, ele precisa de uma formação com novas práxis, em que ele possa desenvolver junto aos seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã.

A uma educação que liberte o homem, eis o que aspiram os povos do terceiro mundo. E isto supõe uma pedagogia da liberdade que os liberte da dominação da natureza e de outros grupos humanos – de todos os tipos de dominação.(CASTRO, 1951, p. 14)

Assim, para poder desenvolver esta educação, o geógrafo-educador necessita de uma formação que esteja também nessa perspectiva. Cavalcanti (2002), destaca que o processo de formação de professores visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneçam meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de auto formação, que permita a articulação teoria e prática de ensino, ela reafirma que, deve ser uma formação consistente, contínua e que procure desenvolver uma relação dialética ensino - aprendizagem, teoria – prática.

A formação do professor sem essa práxis fica deficitária, se ela é somente embasada na teoria, se promove um docente conteudista com um pedagogismo, que não

desenvolve o saber de seus discentes, se ela se baseia somente na prática, a construção do saber se torna frágil sem conceitos científicos. Cabe ao licenciado buscar uma formação que possibilite uma emancipação dele mesmo, sobre isso Castelar (2003) diz que o professor deve atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular.

As formas de manifestação Geografia Escolar perpassam todas as dimensões e elementos constitutivos da prática do ensino de Geografia na escola, evidenciando uma situação complexa e de difícil alteração, considerando que a ‘crise da geografia’ aparece como insatisfação de geógrafos e professores com sua disciplina, seu caráter descritivo e mnemônico, sua compartimentação em ramos estanques (física e humana, regional e geral), sua metodologia pouco séria (os ‘princípios’...), o ‘avanço’ sobre outras ciências (geologia, economia), para copiar-lhes certos ensinamentos, etc. (VESENTINI, 2001, p. 34).

Desta forma, nosso trabalho teve cunho de uma pesquisa bibliográfica e objetivou entender a formação do professor de geografia no Brasil e apresentar questões que possam servir de base para nossa reflexão sobre a problemática que envolve o fazer deste professor.

Nossa monografia está dividida em três capítulos onde no primeiro discutimos a história da formação do professor de geografia no Brasil, no segundo capítulo discutimos a geografia na escola, apresentando os contextos da geografia como disciplina, e, por fim, discutimos no terceiro capítulo o papel da universidade neste tema.

CAPÍTULO I

1.1 Breve histórico sobre a formação do professor de geografia no Brasil

A criação dos primeiros cursos destinados à formação de professores de Geografia no país aconteceu no contexto das reformas do ensino superior, processadas na primeira metade do século XX. Esses cursos surgiram no contexto da reforma do ensino superior, provocada pelo ministro Francisco Campos, através do decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, que criou o sistema universitário brasileiro. Este decreto criou as faculdades de educação, ciências e letras, que passaram a abrigar, dentre outros, o curso de Geografia que contribuiu também com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com a organização da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), os primeiros cursos de formação de professores para ensinar Geografia foram abrigados nas respectivas faculdades, ciências e letras destas instituições de ensino superior, que nasceram com o objetivo de desenvolver a cultura filosófica e científica e formar professores secundários.

Inicialmente, a formação superior em Geografia acontece juntamente com a História, em um único curso de graduação, cujos professores provinham predominantemente da Europa (ROCHA, 2000). Antes da criação destes cursos, a Geografia não existia nas escolas formais e, quando passou a “existir”, não contava com uma organização institucional do ponto de vista da autonomia curricular e, sobretudo, da existência de uma carreira profissional docente responsável pelo ensino desta matéria. Durante a hegemonia jesuítica na educação brasileira, a Geografia não constituía uma disciplina curricular e o temário geográfico era quase que totalmente secundarizado, servindo somente para auxiliar a aprendizagem de outras matérias, como a leitura, a literatura e até a matemática e a física.

Conseqüentemente, durante esse período “a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiram, também, cursos de formação de professores (as) para atuar com o ensinamento destes saberes” (ROCHA, 2000, p. 130). Com a influência do modelo curricular francês no sistema educacional brasileiro, o ensino de Geografia ganha um status de disciplina, mas compondo um bloco de matérias secundárias ao lado das ciências físicas e naturais, da história e das línguas modernas. Conseqüentemente, durante esse período o ensino de Geografia praticamente não alterou

sua configuração curricular e pedagógica, apresentando poucas mudanças no conteúdo e na forma de ensinar.

Em geral, praticou-se uma Geografia de nítida orientação clássica, ou seja, descritiva, mnemônica, enciclopédica e distante da realidade do aluno (ROCHA, 2000). Outro aspecto que marcou o ensino de Geografia nesse período coloca em evidência a falta de um corpo de profissionais formados especificamente para ensinar o saber geográfico, uma vez que

[...] os (as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos (as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem [...] (ROCHA, 2000, p. 130).

Por isso, diante desse quadro que perdurou mais de dois séculos, a criação dos cursos de Geografia provocou importantes alterações na situação da educação geográfica no contexto do sistema educacional brasileiro. As principais mudanças dizem respeito à orientação curricular e à dimensão pedagógica da disciplina, que ganhou um novo formato tanto no conteúdo quanto na prática de ensino.

Dessa forma, a contribuição desses novos cursos é inquestionável, sobretudo pela difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino de Geografia na educação básica (ROCHA, 2000). Nesse contexto, um fato importante diz respeito à formação dos primeiros professores licenciados em Geografia, que contribuiu efetivamente para essas alterações, considerando que

[...] estes (as) novos (as) licenciandos(as) tornaram-se extraordinariamente fator de mudança cultural em todos os lugares onde apareceram. Pela primeira vez, surgiram professores (as) que haviam tido uma formação que os (as) qualificava para o exercício do ensino de geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada (ROCHA, 2000, p. 130-131).

A criação da Lei nº. 4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao exigir um currículo mínimo nacional para todos os cursos de graduação provocou uma reestruturação dos cursos de formação de professores de Geografia. A partir de então, o curso de licenciatura em Geografia passou ter quatro anos de duração e uma organização curricular mínima, composta por seis áreas de conhecimento: Geografia Física; Geografia Biológica ou Biogeografia; Geografia Humana; Geografia Regional;

Geografia do Brasil; Cartografia, além de duas matérias optativas, selecionadas entre as seguintes áreas: Antropologia Cultural; Sociologia; História Econômica Geral e do Brasil; Etnologia e Etnografia do Brasil; Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia; Mineralogia e Botânica (ROCHA, 2000).

Um aspecto que chama a atenção é o caráter sintético desse currículo, que coloca em evidência um debate histórico da Geografia, considerando sua definição enquanto ciência de síntese. Outro aspecto importante é o caráter técnico-científico desse currículo, pois, embora fosse destinado exclusivamente aos cursos de formação de professores de Geografia, não contemplava nenhuma área ou eixo de disciplinas voltadas para a formação pedagógica do professor.

1.2 Reestruturação da educação em decorrência do Golpe Militar de 64

Após esse período de organização e reestruturação, a formação do professor de Geografia no Brasil sofreu um duro golpe, caracterizado pela emergência dos militares ao poder e a consequente cessão do estado democrático de direito. No plano da educação, os militares engendraram muitas reformas, alterando sensível e significativamente a estruturação do ensino de primeiro, segundo e terceiro graus. Nesse contexto, a formação de professores foi, sem dúvida, uma das dimensões mais atingidas e prejudicadas, dando início à série de problemas que se sucederam relativos à formação e ao trabalho docente e, conseqüentemente, à escola e aos processos educativos.

Entre as reformas militares, a reestruturação do ensino superior provocou, na verdade, um retrocesso na formação do professor da educação básica (antigo primeiro e segundo graus), desarticulando as duas principais dimensões do processo formativo, colocando em lados opostos a formação científica e a formação pedagógica. Na maioria das universidades, isso se deu por meio da separação entre os cursos de bacharelado e os cursos de formação de professores, criando-se diferentes graduações: licenciatura curta, destinada a formar professores para atender o ensino de primeiro grau (5ª a 8ª séries), e licenciatura plena, para atender o segundo grau.

Para a formação de professores, essa reforma significou uma desestabilização de seus fundamentos estruturais e, por conseqüência, uma perda considerável tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista formativo. De fato, houve um empobrecimento tanto da parte específica quanto da parte pedagógica, uma vez que a carga

horária destinada aos conteúdos pedagógicos é insuficiente para permitir uma formação adequada (PALMA FILHO, 2004).

A formação do professor de Geografia, em especial, além de enfrentar os problemas decorrentes da reestruturação do ensino superior, teve sua situação agravada ainda mais, em decorrência da reformulação do ensino básico (antigo ensino primário e médio). Uma das consequências mais graves desta reforma diz respeito à tentativa de eliminação da Geografia (e também da História) do currículo das escolas oficiais.

Essa intenção ficou evidente e se efetivou com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, que criava os Estudos Sociais e a gradativa eliminação da Geografia e da História do currículo da educação formal no país. Essa lei foi imposta de forma autoritária e tinha por verdadeiro objetivo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo, tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007).

Esse período de recessão da Geografia nas escolas oficiais foi determinante para os caminhos e/ou descaminhos que esta disciplina vem trilhando na educação básica, com repercussões na formação e no trabalho do professor. Com a nova configuração curricular dos antigos primeiro e segundo graus, as antigas disciplinas, como a Geografia e a História, foram agrupadas de acordo com um núcleo comum composto por três áreas. Em função disso, houve uma significativa alteração na demanda e nas exigências relativas à formação de professores para atender aos diferentes níveis/séries do antigo ensino de primeiro e segundo graus.

Consequentemente, a reestruturação curricular e a criação dos Estudos Sociais impuseram aos cursos universitários de Geografia uma especialização (uma separação) segundo a vocação do futuro profissional.

Dessa forma, caberia aos cursos superiores de Geografia formar o pesquisador para atuar como técnico em diferentes setores e na docência universitária, e o professor secundarista para atuar no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio. A principal crítica que se faz a este modelo é a de que

A política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 65- 66).

De modo que a formação do especialista tem sido privilegiada em detrimento da formação do professor, pois, na prática [...] sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Geografia Agrária etc.) ou então – especialmente nos anos 1970 e 1980 – a formação do planejador. Mas a carreira docente, com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização), era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades. (VESENTINI, 2006b, p. 235).

Essa separação entre especialistas (pesquisadores, técnicos e professores universitários) e professores de educação básica (antigo primeiro e segundo graus) implicou, e continua implicando, em sérios danos à Geografia escolar. Em função do caráter minimizado e simplório dado à formação do professor de Geografia nos cursos de licenciatura em relação ao bacharelado, o trabalho deste profissional foi (e continua sendo) drasticamente desvalorizado e até marginalizado dentro e fora da escola.

1.3 A desvalorização do professor de geografia

Ser professor de Geografia, assim como de qualquer outra matéria, sobretudo na escola pública de educação básica, não é tarefa fácil e revela, acima de tudo, as fragilidades deste ofício, que vai muito além da dimensão pessoal. As atuais configurações da profissão docente, caracterizadas pela desvalorização profissional, pela crescente perda de autonomia e pela conseqüente semiprofissionalização ou proletarização, comprometem sensivelmente o trabalho dos professores na educação/formação das pessoas atendidas nas instituições escolares.

O professor de Geografia, além de enfrentar os problemas próprios da profissão docente, é desafiado a superar os dilemas colocados pela situação de sua matéria de ensino no contexto da educação escolar: superar a subvalorização, ou mesmo a desvalorização da Geografia no currículo da educação básica e as conseqüências que este aspecto acarreta para o desenvolvimento de seu trabalho na escola; e enfrentar o descrédito do ensino de Geografia enquanto prática educativa e a conseqüente falta de interesse dos alunos em relação ao saber geográfico, o que termina reforçando os estigmas sobre essa disciplina, referendados no discurso dos próprios professores, dos colegas de profissão, da escola, do sistema de ensino e da comunidade em geral.

1.3.1 Da desvalorização do profissional de educação

Sabemos que há fatores endógenos e exógenos que comprometem a qualidade do ensino tanto na universidade quanto na educação básica. Entre eles, a desvalorização dos profissionais da educação em uma sociedade que valoriza cada vez mais, por um lado, o técnico, o engenheiro, os profissionais do *marketing*, e por outro lado, as celebridades instantâneas, o jogador de futebol e os modelos, “personagens” que frequentemente constroem fortunas meteóricas e geralmente não têm um discurso muito positivo acerca da escola entre aqueles que a frequentaram.

Evidentemente que em uma sociedade capitalista tal desvalorização é refletida imediatamente nos baixos salários que os professores recebem, geralmente pagos por uma carga de trabalho desumana, além do desrespeito a que são submetidos com muita frequência pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Tudo isso deve mexer com a cabeça dos jovens – muitos deles quase adolescentes, eis outro problema – que ingressam nos cursos de licenciatura; ainda mais quando se constata que

Não são apenas os professores da rede pública que estão perdendo o interesse pelo magistério ou deixando a profissão. Também nas universidades os pesquisadores que se dedicavam ao estudo de questões do ensino e da sala de aula estão preferindo temas mais gerais [...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre. Não é casual, por exemplo, a pouca valorização dos cursos de licenciaturas nas universidades e a insuficiência de pesquisas nesse campo (LIBÂNEO, 2006, p. 93).

Dessa forma, há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão.

1.4 Da autonomia do professorado e o movimento de renovação da geografia

No contexto das atuais configurações da escola, do trabalho docente e do ensino de Geografia, encontra-se envolvido por questões que fogem ao controle dos professores, enquanto profissionais autônomos em relação a sua prática. A propósito, em geral a própria

autonomia do professorado não se inscreve como uma dimensão prática e efetiva do trabalho docente. No que diz respeito ao trabalho do professor de Geografia na escola oficial, sobretudo da rede pública, ao que tudo indica, a situação parece ser ainda mais grave, tendo em vista os problemas internos enfrentados por esta disciplina. Os problemas e, conseqüentemente, os desafios que o professor de Geografia enfrenta decorrem da conjugação da problemática educacional – crise da escola e da profissão docente – e da problemática do ensino de Geografia – crise desta área de conhecimento na educação básica.

Em um contexto mais amplo, a situação do ensino de Geografia reflete a questão da educação escolar, que por sua vez, contempla a questão do ensino, da prática docente, da formação e da profissionalização dos “profissionais” da educação. No entanto, a herança dos muitos anos (na verdade décadas) de subvalorização desta disciplina na escola oficial inscreve-se como um obstáculo ainda muito presente na vida das novas gerações de professores de Geografia.

Concorrem para isso dois aspectos importantes. Primeiro porque, embora o discurso e o projeto oficial de educação e de escola contemporâneos contemplem a imprescindibilidade do ensino de Geografia, esta disciplina continua sendo subjugada, através das muitas limitações impostas pelas leis e órgãos de regulação dos sistemas de ensino. Em segundo lugar, a repercussão do movimento de renovação do ensino de Geografia no cotidiano das aulas ainda é muito tímida e seus efeitos ainda não provocaram alterações significativas na estrutura e dimensão pedagógica desta disciplina.

É certo que o movimento de renovação do ensino de Geografia constitui a principal iniciativa de subsídio às transformações processadas no âmbito desta área de conhecimento enquanto prática de formação na escola básica, através da pesquisa, do debate, da reflexão e da prática educativo-formadora dos geógrafos preocupados com a educação geográfica. Entretanto, de modo geral, a Geografia ainda é ensinada nas escolas de educação básica sob velhas “formulas”, preservando muitas características do que se convencionou chamar de ensino tradicional, filiado à Geografia dita tradicional.

A mudança do pensamento e da concepção relativos ao ensino de Geografia se dá, nomeadamente, ao nível da academia, das pesquisas, dos debates e das reflexões teóricas e práticas formuladas nas universidades, pelos geógrafos preocupados com a dimensão pedagógica de sua disciplina. Sem dúvida, este é um aspecto importante, do ponto de vista da formação dos professores que atuarão na educação básica que acontece,

predominantemente, nos cursos de graduação em Geografia. No entanto, a transferência das formulações acadêmico-científicas para as escolas encontra muitas barreiras, que vão desde os condicionamentos inerentes aos sistemas de ensino até a própria forma como acontecem as relações entre as universidades e as instituições escolares.

1.5 Aprender a ensinar geografia

O docente precisa dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado. Aquele modelo que definia a competência do professor apenas baseando-se no saber acadêmico está superado, uma vez que há a necessidade de outras competências para que ele possa desenvolver com eficácia a sua prática pedagógica (PONTUSCHKA, 1999, p. 131). Conforme revelam depoimentos de alunas-professoras:

[...] Era aquela que o professor não precisava estudar muito para ensinar de 1ª a 4ª série... Você não precisa saber muita coisa né [...] (GONZAGA, 2005).
[...] além dos outros estigmas que já trazemos... de que qualquer um faz educação... de que todo mundo serve para ser voluntário... nenhum médico abre a porta de sua sala de cirurgia a chama o primeiro que tá passando e diz... vêm me ajudar aqui... venha ser voluntário nessa cirurgia... mas quando se trata de educação que também é lidar com a vida... e talvez a gente marque mais que um bisturi... todo mundo pode fazer educação [...] (OLIVEIRA, 2005).

Tem sido recorrente a prática de estudos geográficos descritivos e descontextualizados, onde crianças e jovens são levados a estudar um conteúdo amorfo e completamente desvinculados de suas experiências cotidianas; como se não fizessem parte da sociedade, dos lugares, do mundo (TRINDADE, 2003, p. 148).

Nada impede que um professor – geógrafo ou não – que atua em um curso de licenciatura em Geografia, também realize pesquisas dissociadas da dimensão pedagógica; entretanto, simultaneamente, o que se espera desse profissional é que seja capaz de, em algum momento, abrir-se para a reflexão, o diálogo e a produção do conhecimento que articule as especificidades de sua área do saber – as disciplinas do currículo – com as necessidades e objetivos do curso do qual é parte integrante.

CAPÍTULO 2

2.1 A geografia na escola: do contexto histórico da geografia como disciplina

Até o fim do século XIX, antes de surgir o discurso geográfico nas universidades europeias, a geografia era vista como um saber político, a serviço dos dirigentes do Estado a fim de utilizarem-se de seus conhecimentos nas operações expansionistas e militares. A Geografia como disciplina escolar e os sistemas públicos de ensino tiveram seus precedentes no século XIX, nessa época as escolas estavam direcionadas às classes burguesas e seus ensinamentos vinculados às instituições religiosas.

Tendo em vista que o ensino estava direcionado exclusivamente às classes dominantes com as ideias iluministas que difundem o direito à formação cultural para as massas, visando à transformação na sociedade e igualdade entre os homens e seus ideais de vida, “a escola pública passa a ser defendida como um meio capaz de difundir os conhecimentos necessários à formação de todos os cidadãos”. (PEREIRA, 1989:21).

A burguesia idealiza seus interesses com a escolarização pública a fim de manter a sua hegemonia e expandir suas ações e ideias capitalistas. É assim que a escola desde sua gênese representa o papel de reprodutora dos interesses daqueles que dominam o Estado. Podemos com isto avaliar que as disciplinas escolares que compõem a grade curricular deste sistema de ensino tornam-se um instrumento importante nas mãos daqueles que detêm o poder. Então qual o verdadeiro motivo da escolarização de que segundo Pereira, a escola emergiu como propósito de transmitir os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos pelo homem, assim eles sairiam do estado de ignorância em que se encontravam e ao mesmo tempo se enquadrariam nas concepções da sociedade burguesa.

2.2 Da evolução da geografia no Brasil

Os estudos geográficos no Brasil só se caracterizam após a revolução de trinta, quando as transformações de ordem socioeconômica tornaram-se mais visíveis, isto é, quando a oligarquia agrária exportadora perdeu um pouco de o fluente poder, oportunizando uma nova burguesia e a classe média urbana a exercerem certa influência sobre o governo, ainda no período auge de dominação oligárquica qual “Teve papel expressivo na produção de artigos sobre pesquisa de caráter geográfico, chegando aos

alunos do antigo ginásio e colégio via professores de Geografia, desde a escola fundamental até a Universidade, pelos livros didáticos e orientações metodológicas, fundamentados em material e publicações produzidos por esse órgão”. (PONTUSCHKA, 2001:115).

A partir dos anos 60, as tendências lablachianas e as demais correntes que delas se desdobram passaram a ser chamadas de Geografia Tradicional, cujo estudo baseava-se na descrição das paisagens naturais e humanas, porém de forma desintegrada, levando os alunos à memorização, sem estabelecer relações ou generalizações. Contudo, essa dicotomia entre sociedades e natureza persiste ainda no ensino, o que não condiz com o contexto vivenciado atualmente em que se prega uma Geografia. Foi na década de 70 que o movimento de renovação na Geografia consolidou-se nos meios acadêmicos brasileiros, realçando a vertente da chamada Geografia Críticos, em virtude de seu caráter e objetivos frente às novas necessidades.

No contexto de rupturas, ganharam destaque às obras de eminentes geógrafos da USP, como Milton Santos e Antônio Carlos Robert Moraes por pregarem uma ideologia diferente daquela adotada pela Geografia Tradicional, a qual passou a ser contestada nos seus estudos científicos e ideológicos em várias frentes de estudo que adotaram a dialética como método de análise da realidade.

2.3 Da desvalorização da geografia enquanto disciplina

Sabemos que a Geografia enquanto matéria de ensino da educação básica e, portanto, prática social, nem sempre gozou (e talvez ainda não goze) de uma boa imagem junto aos alunos, aos professores e à comunidade. Em geral, a Geografia escolar, sobretudo nos anos de 1970 a 1980, era (e ainda é) considerada uma matéria “decoreba”, “chata”, enfadonha, sem uma utilidade prática que justificasse sua razão de ser na escola.

Concorre para a configuração deste quadro, além dos problemas específicos da Geografia escolar, como a criação dos Estudos Sociais e a minimização da formação do professor de ensino básico, os problemas relacionados à educação formal no contexto brasileiro. A crise da escola brasileira, agravada pela reformulação pós 1964, atingiu todas as matérias de ensino presentes no currículo da educação formal, sobretudo as disciplinas relacionadas às humanidades. Nesse contexto, a Geografia, assim como a História, a Sociologia e a Filosofia, tiveram sua participação e por consequência sua importância

sensivelmente reduzida no processo educativo escolar. Em função da conjugação dos elementos da crise da Geografia escolar e da crise da escola, a situação desta disciplina é mais grave e complexa do que a situação de qualquer outra matéria da educação formal, considerando que

[...] se por um lado todos os professores, em geral, perderam prestígio e rendimento, por outro lado é inegável que o professor de Geografia foi um dos mais atingidos não porque passou a ganhar menos do que os demais, e sim porque houve uma diminuição da carga horária da disciplina e uma depreciação no seu *status* dentro da escola. Não aprovar um aluno em Geografia, por exemplo, era-nos 1950 ou 1960 algo tão normal ou aceitável quanto em Matemática; mas a partir dos anos 1970, pouco a pouco, foi se tornando socialmente intolerável, uma verdadeira afronta aos valores vigentes (‘como alguém pode pensar em reter um aluno nessa disciplina tão sem importância?’, ouvíamos, com frequência, no período em que lecionamos no ensino médio; e muitos depoimentos de professores que lecionam atualmente nesse nível deixam claro que esse tratamento desigual das disciplinas ainda é uma realidade nas escolas brasileiras) [...]. (VESENTINI, 2006b, p. 236)

Com a redemocratização do país, as mudanças na política educacional e o movimento de renovação da Geografia que já se processava desde os anos de 1970, a valorização e a melhoria do ensino de Geografia entraram na pauta de reivindicações dos geógrafos preocupados com o viés escolar de sua área de conhecimento, dos sistemas de ensino e dos professores da educação básica. Iniciativas e tentativas de mudanças começaram a aparecer, sobretudo, no que diz respeito à restituição da Geografia enquanto área específica e autônoma no currículo da escola oficial e à renovação/revitalização das práticas de ensino-aprendizagem desta matéria na educação básica. Estas tentativas se efetivaram por meio da crítica e da luta contra a disciplina Estudos Sociais, das reformas curriculares e, sobretudo, por meio da crítica ao ensino tradicional da Geografia, aspecto decorrente da crítica ao modo dito tradicional de pensar e fazer Geografia.

No entanto, as aludidas iniciativas não provocaram as mudanças necessárias à efetiva transformação da situação em que se encontrava (e ainda se encontra) a Geografia escolar. Em face da natureza das iniciativas engendradas no âmbito da política nacional, das reformas educacionais e da Geografia escolar, esta disciplina ainda ocupa um lugar secundário e desprestigiado na escola de educação básica. Nesse sentido, a reforma curricular não provocou transformações significativas no cotidiano das aulas de Geografia, pois o processo de mudança estava sendo lento (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007), de modo que o fim da disciplina Estudos Sociais e a restituição da

Geografia no currículo da educação básica não significou o fim dos problemas enfrentados por esta matéria.

2.4 Da crise da geografia escolar

A origem dessa situação está associada à natureza da Geografia enquanto matéria de ensino das escolas oficiais e às transformações ocorridas no âmbito da instituição escolar, provocadas pelas mudanças no modo de produção e reprodução do capital, o que gerou a “crise da escola”.

A Geografia escolar ao longo de sua trajetória enquanto componente curricular da educação formal sempre apresentou um quadro marcado pela dificuldade de legitimação e consolidação de seus princípios educacionais, delineando a chamada “crise da Geografia escolar” (BRABANT, 2001; VESENTINI, 2001, 2006a, 2007).

A crise da Geografia escolar diz respeito, basicamente, à finalidade do ensino dessa matéria na escola oficial, ou seja, ao papel da Geografia na educação/formação da sociedade. Desde sua gênese como disciplina escolar, a Geografia desempenhou uma função ideológica associada à constituição da nacionalidade dos grandes estados. Nesse sentido, a função primordial da Geografia escolar é difundir uma ideologia patriótica e nacionalista, com o fim de “Inculcar a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s); enaltecer o ‘nosso’ Estado-nação” (VESENTINI, 2001, p. 32). Nesta perspectiva, a história da Geografia na escola tem sido uma história de valorização dos grandes projetos governamentais, “... de modo a ir construindo na mente das crianças conceitos de Estado, nação, governo, território, país, como realidades definidas e definitivas do ponto de vista do Estado capitalista” (OLIVEIRA, 2001, p. 135).

Com a mudança das finalidades da escola e da educação formal, em que o patriotismo e o nacionalismo ideológico sedem lugar a projetos mais modernos, consubstanciados pela globalização das economias, a Geografia escolar passa a enfrentar dificuldades quanto à definição de seus objetivos e princípios educacionais e, conseqüentemente, de seu papel na educação/formação do homem, de modo que se pode dizer que a crise da geografia na escola se resume essencialmente na crise de sua

finalidade. Ensino com função ideológica, sua eficácia se vê contestada por discursos mais ‘modernos’ (economia, sociologia, etc.).

Assim, “a geografia torna-se vítima de um duplo processo de crise ligada ao seu conteúdo e ao seu lugar na instituição escolar em via de reestruturação” (BRABANT, 2001, p. 21). Enquanto instituição social, a escola sempre é convocada a se adaptar e incorporar as novas demandas sociais de seu tempo, transformando e (re) definindo seus princípios e objetivos educacionais.

Nas sociedades do capital, diante da complexidade das mudanças impostas às escolas, esse momento de transformação e (re) definição de seus princípios e objetivos educacionais provocou uma crise que coloca em evidência as contradições do modelo capitalista liberal de (re) produção social em relação à educação escolar, considerando que numa visão global, que vai do primário ao superior, o poder procura reestruturar o conjunto da instituição escolar com a preocupação de clarificar os diferentes patamares de seleção. Alegando o interesse por parte dos alunos (dar-lhes ‘diplomas-patamares’ diretamente utilizáveis no mercado de trabalho), adapta-se a velha escola da IIIª República inchada pelas gerações do pós-guerra, às necessidades de uma sociedade industrial onde a divisão do trabalho implica a seleção dos trabalhadores.

A escola se especializa, se organiza, corre nos múltiplos canais que irrigam a organização da produção. Em consequência, tudo o que representava o orgulho da universidade liberal – letras clássicas, depois ciências humanas – para a formação de uma elite constituindo a totalidade do público escolar e universitário, não convém mais à função de triagem de uma escola de massa.

A escola não tem mais por objetivo esclarecer a futura elite, através de formação polivalente equilibrada. A especialização, concebida como adaptação dos homens ao parcelamento das tarefas, impõe descartar as velhas referências literárias de outrora (BRABANT, 2001, p. 21-22). Essas circunstâncias que caracterizam a crise da escola e tendem a se dissolver nas dificuldades específicas da Geografia escolar, agravando ainda mais a situação desta disciplina (BRABANT, 2001).

Marginalizada no momento da adaptação da escola às necessidades profissionais, a geografia está minada por sua aparente incapacidade de dar conta das lutas onde o espaço está em jogo. (BRABANT, 2001, p. 22). A consequência mais direta dessa situação é a dificuldade da Geografia em justificar sua presença na escola e legitimar seus princípios e objetivos educacionais. Assim, a crise da Geografia na escola está na base da situação atual

do ensino de Geografia, delineando uma trajetória marcada pela desvalorização e marginalização desta disciplina no currículo da educação básica. Não é difícil reconhecer no discurso de alunos e professores e mesmo da sociedade em geral os sinais desta crise que, em última análise, constitui um grande entrave ao desenvolvimento da Geografia escolar.

2.5 Das dificuldades enfrentadas no processo educativo

Assim, problemas de diversas ordens continuam dificultando a prática do ensino de Geografia na escola de educação básica: precárias condições de trabalho (falta de equipamentos e recursos materiais didáticos), baixos salários, carga horária excessiva, excesso de alunos por sala, entre outros.

A conjugação destes aspectos, juntamente com a desvalorização da Geografia escolar, das dificuldades apresentadas no processo educativo e das “deficiências” da formação dos professores forma o quadro que caracteriza a situação desta disciplina na escola de educação básica.

Este último aspecto, relacionado à formação de professores, coloca em evidência uma questão central da problemática educacional na atualidade, cuja compreensão e equacionamento entram constantemente no debate sobre a escola e o ensino como a solução para os problemas enfrentados nestas instâncias. No caso da Geografia escolar, os problemas relacionados à formação de seus professores concorrem diretamente para a situação desta disciplina na escola básica, considerando que

[...] a formação dos professores de Geografia é frequentemente problemática, pois existem muitos cursos superiores dessa ciência (e também de algumas outras) que não têm condições mínimas de funcionamento – isto é, corpo docente qualificado, com mestrado e doutorado, laboratórios e bibliotecas razoáveis, ônibus para excursões etc. – e, para completar, qualquer um julga que pode lecionar essa disciplina: uma boa parte dos docentes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio não possui uma formação na área, sendo estudantes (de diversos cursos) ou sociólogos, historiadores, advogados, engenheiros, geólogos, teólogos etc. Esse é um dos fatores – juntamente com a sobrecarga de aulas e os baixos salários, elementos que fazem que o professorado em geral disponha de pouco tempo para preparar cuidadosamente as suas aulas lições – que explicam por que a geografia escolar tradicional ainda predomina nas escolas brasileiras de nível médio ou fundamental. Aqueles que possuem uma formação específica em geografia, comumente, já estudaram a renovação geográfica a partir dos anos 80, cursaram as disciplinas história do pensamento geográfico, geografia política e tantas outras, e, sem dúvida, têm clara noção de que a geografia escolar não é uma mera reprodução de nomes de rios ou bacias hidrográficas, planaltos ou depressões, cidades ou tipos de cultivo.

Mas aqueles que não possuem uma formação específica na área, apesar de algumas exceções (isto é, aquelas raríssimas pessoas esforçadas que procuram se atualizar, for atrás de uma bibliografia de apoio etc.), ainda permanecem com essa visão estereotipada da geografia como um saber enciclopédico e que somente exige memorização. (VESENTINI, 2007, p. 235-236).

Neste contexto, a situação da Geografia que se ensina na escola de educação básica, mesmo após as reformulações curriculares dos anos 1980 e, até mesmo, das reformas educacionais dos anos 1990, pouco mudou e o que mudou não alterou a estrutura que sustenta a crise da Geografia escolar.

CAPÍTULO 3

3.1 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES

A universidade em geral e os cursos de licenciatura em particular têm um papel relevante no contexto da educação brasileira contemporânea, na medida em que a educação superior forma profissionais das diferentes áreas que irão atuar com as disciplinas escolares no ensino fundamental e médio.

Conforme Pontuschka (1999, p. 132), o conhecimento produzido na Universidade, fundado em pesquisa de campo e de laboratório e em pesquisa bibliográfica, deve ser dominado pelo graduado a fim de constituir-se em instrumental teórico a ser elaborado, aplicado e recriado para transformar-se em saber escolar.

No caso específico da Licenciatura em Geografia, inúmeras atividades são realizadas no decorrer dos quatro anos que a graduação exige: aulas teóricas e práticas, estágio supervisionado no Ensino Fundamental e Médio, participação em eventos científicos e construção de monografias, entre outras; todas elas amparadas em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

O objetivo precípua de todas essas atividades é que os egressos consigam de fato compreender os fundamentos do campo específico da Geografia e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, a fim de que possam realizar com competência a transposição didática no momento em que forem atuar na educação básica.

A disciplina escolar Geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na Academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos Pareceres da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (PONTUSCHKA, 1999, p.111).

Em geral, as universidades tomam as escolas como lócus e objeto de suas pesquisas, subsidiando a produção de um conhecimento que fomentará o debate e a reflexão sobre as questões que envolvem a escola e o ensino, o que resultará em novas ou revitalizadas formulações. Mas, na maioria das vezes, essas formulações não chegam às escolas, muito menos servem de subsídio ao planejamento e implementação de políticas voltadas para a educação escolar, tendo em vista que os agentes e órgãos reguladores dos

sistemas de ensino operam em outra instância, com outros interesses. Assim, o movimento de renovação do ensino de Geografia serviu, acima de tudo, para mudar, renovar, transformar o pensamento relativo ao modo de ensinar Geografia na escola básica, revisando, (re) formulando, (re) criando e/ou revitalizando suas concepções teóricas e metodológicas. Não obstante, há indicativos de mudanças positivas, mesmo que ainda sejam muito tímidas, reservadas ao cotidiano (muitas vezes solitário) das salas de aula, em que muitos professores promovem, a cada dia, um novo ensino de Geografia.

Não se trata de negar a importância do conhecimento, nem a evidência de que ele se acumule, muito menos de descartá-lo. Mas trata-se de conferir-lhe sentido, vida e, disso, só o sujeito é capaz. Porque sendo capaz de reflexão, é dotado também da possibilidade de questionar a lógica da identidade e de lutar contra o estabelecido, o institucionalizado [...], como afirma Vânia Vlach.

De todos estes adultos transmissores de saber vale a pena falar do pedagogo. [...] O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida. (Carlos Brandão)
 “[...] a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir os horizontes” (BRZEZINSKI, 1996, p. 31).
 [...] Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. [...] Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder.” (GIROUX; MACLAREN, 2002, p.137).

Entende-se assim que a Geografia deve ser ensinada desde as Séries Iniciais, pois essa disciplina escolar permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala de análise.

Dessa forma tem uma contribuição a oferecer: a de alfabetizar geograficamente os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler, compreender o meio, uma vez que o educando deve atuar de maneira cidadã na sociedade. Dessa forma afirma Bernardes Santos que indaga sobre quais os caminhos pelos quais a Geografia poderá se inserir no exame crítico de nossa época? Que geógrafos queremos formar? Sem essas reflexões poderemos aceitar, sem perceber, um profissionalismo estrito, preocupado com um saber do aqui e do agora, submisso a modelos educacionais hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia vem acompanhando a evolução do homem, a partir do momento que ela surgiu enquanto disciplina escolar. A forma tradicional de como ela foi e continua sendo desenvolvida, baseada na descrição das paisagens naturais, com uma prática pedagógica preocupada exclusivamente com a memorização dos conteúdos transmitidos. Isto é compreensível, se levarmos em conta que a institucionalização da Geografia nas escolas públicas foi originada pela necessidade da burguesia em conquistar a sua hegemonia.

Com as transformações ocorridas em todo o mundo, bem como no Brasil, a Geografia buscou acompanhar essas tendências apesar de ainda está muito atrelado aos moldes tradicionais enquanto disciplina e com isso, necessitasse estar sempre em debate e reflexões por parte daqueles que a estudam, com isso procurou-se fazer um estudo focado no levantamento bibliográfico apoiado em grandes nomes que muito contribuíram e ainda contribuem para a compreensão e a valorização desta ciência, levando em consideração a maneira em que se encontra atrelada na vida de todos nós.

REFERÊNCIAS

- BRABANT, J-M. **Crise da Geografia, crise da escola**. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 15-23.
- CALLAI, H.C. **A formação do profissional de Geografia**. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 1999. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **O ensino de Geografia a e a formação docente**.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 104 p.
- NOVAES, I.F. - **A Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Desafios da e para formação do docente**. 2005
- PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.
- PONTUSCHKA, N.N., e OLIVEIRA, A. U. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006b, p. 234- 234. **Geografia crítica e ensino**. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 30-38.

SANTOS, M.; BERNARDES, A. **Tarefas da Geografia brasileira num mundo em transformação: um momento de sua trajetória.** Revista Ciência Geográfica, AGB/Bauru, v. 13. p. 4-22. maio/ago. 1999.

SILVA, F.C.R. **Formação do Professor de Geografia no Brasil: Configurações Político-Institucionais e Repercussões no Ensino**, 2010.

TRINDADE, G. A. **Tendência(s) das Monografias do Curso de Licenciatura em Geografia**, R. RA E GA, Curitiba, n. 20, p. 143-156, 2010. Editora UFPR

TRINDADE, G. A.; OLIVEIRA, C. G. **Geografia: reflexões sobre ensino e currículo.** In: ENPEG, 7., 2003, Vitória. Anais... UFES, 14 a 18 set. 2003. p. 198-204.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2007, p. 219-248.