

OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DO EDUCADOR EM GEOGRAFIA

LUANA GASPAR DO NASCIMENTO LOPES
Professora e Mestranda em Geografia pela
Universidade Federal do Espírito Santo
lua.lopes@uol.com.br

RESUMO

Este artigo trata da relação da Educação com a Geografia, e as dimensões pedagógicas existentes neste processo. Além disso, objetiva refletir sobre o papel da universidade na formação do educador.

Palavras chaves: educação; ensino de Geografia; formação do educador

ABSTRACT

This article is focused at the existing relation between education and the Geography, and at the existing pedagogic dimensions involved in the process. Moreover, this article aims to reflect on the role of the university in training of educators.

Keywords: education; teaching of Geography; training of educators

"[...] não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo. (CALVINO, 1994).

INTRODUÇÃO

É sabido que a falta de base no que se diz respeito aos aspectos da Geografia, principalmente, física é uma inadequação da graduação, ocasionando no âmbito escolar deficiências na formação de professores e, por conseguinte na ministração de aulas no ensino fundamental e médio.

Então, esse questionamento nos remete a outra análise: não é concebível que no âmbito da Ciência Geográfica haja mais relevo a área de pesquisa, em detrimento da licenciatura. Pois, o Geógrafo precisa fazer uma reflexão crítica sobre o seu papel, libertando-se do "tradicionalismo da priorização de áreas" que não funciona e nada acrescenta a Geografia.

Desta forma, pretende-se nesse artigo refletir sobre a graduação e conjecturar sobre as implicações na vida acadêmica dos graduandos. Nesse contexto, não é possível deixar de relacionar o ensino ministrado pelos licenciados em Geografia enquanto profissionais da educação do tipo de formação acadêmicas que tiveram.

OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Uma revisita à história da formação docente possibilita visualizar que essa é uma discussão antiga. No entanto, tal formação tem se pautado basicamente em dois paradigmas que a norteiam e merecem destaque: o paradigma da racionalidade técnica e o paradigma do professor reflexivo.

O paradigma da racionalidade técnica concebe a formação de professores de maneira extremamente tecnicistas e como meros repassadores e reprodutores de um conhecimento pré-existente que na maioria das vezes se situa descolado da sua prática e da realidade em que o aluno está inserido.

O outro paradigma da formação docente é o do professor reflexivo, o qual concebe a formação de professores que tenham impregnados em sua prática a investigação, o questionamento e a reflexão e que sejam capazes de solucionar os problemas que cotidianamente se impõem ao trabalho docente, mas que são vencidos e solucionados com uma dose extra de criatividade e perspicácia.

O paradigma da racionalidade técnica ou da chamada “mecanização docente” ganhou destaque principalmente entre os séculos XVIII e XIX, onde se verifica uma forte e acentuada importância da técnica, em virtude da emergência do capitalismo industrial, acentuado com as Revoluções Industriais ocorridas nos séculos supracitados, e passam a exigir grande número de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias. Assim, o estigma mecanizado e alienado desse tipo de pensamento foi largamente difundido, já que atendia em cheio aos interesses da sociedade capitalista, urbana e industrial que despontava naquele período.

É importante salientar que nessa linha de pensamento calcada na racionalidade técnica, o professor se coloca numa espécie de altar, pois se considera como o único ser possuidor de conhecimentos e assim todo saber que *a priori* o aluno traz consigo é desprezado e numa atitude desleal, ele é podado e moldado mediante aos interesses de um sistema vigente, ávido em formar cidadãos não-pensantes e completamente alienados e que também reproduzam essa forma de pensar.

A racionalidade técnica colada ao tecnicismo exacerbado torna o ensino maçante e enfadonho, considerando-se que a investigação, o questionamento e a reflexão são meios poderosíssimos para se lutar contra as dificuldades impostas na profissão docente e constituem-se em armas fundamentais contra as formas de ensino angustiantes, tristes, monótonas e sem objetivo que muitas vezes teimam em se instalar no cotidiano da sala de aula. Em decorrência, formam-se professores despreparados e prepotentes que não se permitem refletir sobre suas ações e sua prática e acabam por encurvar-se aos pressupostos do tecnicismo, do tradicionalismo e da mera reprodução de conhecimento, como quem segue a uma religião. Nesse contexto, cabe destacar a consideração de Donald Schon a essa posição de superioridade em que se coloca o professor no paradigma da racionalidade técnica:

“Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu

interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano.” (SCHON, 2000, p.15).

Dessa maneira, Schon (2000) destaca que os problemas da prática não se apresentam de forma clara e que podem ser resolvidos meramente com a aplicação sistemática da teoria e de técnicas oriundas do conhecimento científico. Ele ainda destaca que somente a prática em meio a uma situação problemática pode possibilitar a familiarização junto às teorias e técnicas que podem ser utilizadas para a resolução de uma determinada problemática.

No entanto, os cursos de formação inicial ainda não encontram-se preparados para atender a demanda da formação de profissionais que não sejam alienados e apenas reprodutores de conhecimento, mas que sejam catalisadores para concretização do processo ensino-aprendizagem.

“As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático de preferência científico.” (SCHON, 2000 p.19).

Verifica-se nas universidades, segundo Schon (2000), que o ensino não estava voltado para o preparo para o enfrentamento de situações demandadas pela prática e que a pesquisa acadêmica, muitas vezes, não rende conhecimento profissional que possa ser utilizado e ainda argumenta que na maioria das vezes os estudantes são levados de forma muitas vezes errônea, a dicotomizar a teoria da prática, ou seja, estabelecer uma separação entre a chamada competência profissional (teoria) e o conhecimento profissional (prática), como ele mesmo denomina.

“A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim, o que podemos aprender a partir de um exame curioso do talento artístico, ou seja, as competências através das quais os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica.” (SCHON, 2000 p. 22).

As origens do paradigma do professor reflexivo têm suas origens em meados do século XX, pautado em Dewey e suas idéias acerca do pensamento reflexivo aliado ao processo educativo. Dewey nos seus mais diversos estudos defendeu a importância do pensamento reflexivo e sobre o papel da reflexão. Segundo tal autor nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido de pensarmos sobre essas coisas, mas o pensamento de análise só é possível quando há uma problemática real a ser solucionada. Assim a capacidade para a reflexão surge quando há um problema a se resolver, quando há um obstáculo a ser ultrapassado. A existência do pensamento crítico ou reflexivo só se faz face à realidade que se impõe.

No entanto, é a partir da década de 80 com Donald Schon, que essa tendência reflexiva se acentua. As idéias de Schon foram influenciadas basicamente

pelo pensamento de Dewey e elas tem tido uma importância muito grande no campo educacional já que defendem a emancipação do professor de um sistema e de um modelo pronto e acabado de educação, pois se desligando desse tipo de visão soberba, pequena e extremamente egoísta, o professor terá o poder de decidir, de ser criativo, de refletir e acima de tudo ter prazer naquilo que faz e certamente à obtenção de êxito na concretização do processo ensino-aprendizagem.

“A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, em situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.” (ALARCÃO, 2004 p. 41).

A partir desse pressuposto se torna importante comentar que o processo de reflexão é acima de qualquer coisa instigador, pois leva o professor a questionar sua prática, repensar sobre suas ações e refletir sobre elas projetando-as sobre novos substratos e problemáticas. Assim ele entrará num processo de conhecimento profissional (Schön, 2000) com o aperfeiçoamento da sua prática, e a partir daí sim, a aproximação com a sua competência profissional, a bagagem teórica, o conhecimento científico.

De forma costumeira, cotidianamente vemos a valorização da chamada ¹ “competência profissional” em detrimento do ² “conhecimento profissional”. Essa posição dicotomizada entre teoria e prática reflete na formação de profissionais unilaterais, verticalizados, prepotentes e alienados de uma realidade social e que muitas vezes se colocam como únicos detentores do conhecimento, impondo o seu saber científico, teórico e empírico acima dos demais saberes e por fim minando e destruindo os saberes advindos dos discentes, oriundos da realidade em que eles vivem, ou seja, do meio social em que eles estão inseridos, e que claramente deveriam ser levados em consideração, não apenas para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, como também o aperfeiçoamento do conhecimento profissional e assim uma melhor e mais completa formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, torna-se importante ressaltar que só haverá êxito no processo ensino-aprendizagem um ensino prático e reflexivo onde o professor esteja inserido na realidade social do seu campo de atuação, deixando seu pedestal e se dirigindo ao “pântano” para se deparar e tentar solucionar as problemáticas que realmente são relevantes e que não podem ser resolvidas com a mera aplicação de um arcabouço teórico, mas que depende do engajamento, do comprometimento daqueles que se dispuseram num trabalho de conscientização e de amor àquilo que se faz descer ao “pântano”.

¹ Competência profissional diz respeito aos conhecimentos técnicos, científicos e empíricos e que dão o embasamento do arcabouço teórico do profissional.

² Conhecimento profissional diz respeito à experiência adquirida por um determinado profissional na solução de problemas que se impõem na realidade, é a experiência através da prática.

Nesse sentido, Schön (2000) ressalta que um ensino prático e reflexivo deve estabelecer suas próprias tradições, não apenas aquelas associadas a formatos, meios, ferramentas, materiais e tipos de projetos, mas também aquelas que incorporam expectativas para as interações entre instrutor e estudante. Suas tradições devem incluir sua linguagem característica, seu repertório de precedentes e exemplos e seu sistema apreciativo. E este último deve incluir valores e normas que conduzam a reflexões públicas e recíprocas sobre compreensões e sentimentos que, geralmente, são mantidos privados e tácitos.

Podemos com convicção dizer que o processo de reflexão se torna primordial para o conhecimento profissional do professor, já que é mediante a sua prática que ele se familiariza com diversas problemáticas e situações do cotidiano impostas muitas vezes por uma realidade social que está alheia ou descolada do seu arcabouço técnico e científico. Nesse ponto se torna importante relatar que o conhecimento profissional não está descolado da competência profissional. A teoria não está descolada na prática, mas ambas caminham juntas e só será um professor reflexivo aquele que porventura conseguir juntar numa relação importante e necessária a teoria (competência profissional) e a prática (conhecimento profissional).

A formação de um profissional reflexivo só se torna real e efetiva com cursos de formação inicial de boa qualidade e que tenham no cerne dessa formação a preocupação com a reflexão e com objetivo sempre latente de formar pesquisadores e investigadores que tenham na sua essência a busca incessante do aperfeiçoamento das suas competências e da sua prática. É nessa linha de pensamento que pautamos a presente pesquisa, onde averiguando se há no referido cursos a preocupação eminente com a formação de profissionais reflexivos e que consigam ser capazes de manter um equilíbrio na relação teoria e prática ³

Quando falamos em formação inicial estamos nos referindo à educação universitária ou superior, já que é nesse espaço considerado intelectual que, via de regra, ocorre a formação de futuros profissionais para o ingresso no mercado de trabalho e principalmente na sociedade. No caso da formação do profissional da educação para atuação nos níveis de ensino fundamental e médio ela se faz pelos cursos de licenciatura.

A universidade tal como concebemos se insere na sociedade como o lugar, a fonte da produção científica, do conhecimento, da tecnologia e da cultura. E, portanto, assume um papel importantíssimo, pois não forma apenas profissionais que irão atuar em diferentes áreas do conhecimento, mas acima de tudo forma cidadãos que terão de responder aos anseios de uma sociedade ávida pela inclusão desses profissionais no seu contexto e na sua funcionalidade.

“Se deve lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser lugar da pesquisa buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos.

³ De acordo com o paradigma do professor reflexivo a formação docente deve ser contínua. Nessa linha de pensamento se deve pensar a formação do professor reflexivo como um processo constante e que não se restringe a formação inicial.

Essa concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos e eximi-la de tal papel e contribuir para a deterioração da qualidade do ensino universitário.” (FÁVERO, 1995 p.54).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o curso de licenciatura obtém a primazia da formação de profissionais que terão como função ministrar aulas nos níveis fundamental e médio, destarte se torna primordial a formação de verdadeiros educadores que não sejam apenas reprodutores de conhecimentos já existentes, mas que acima de tudo tenham impregnados na sua pratica o ato de refletir, de pensar e de se engajar. O processo de engajamento requer como principio uma boa formação, comprometimento e amor àquilo que se faz, pois é a partir desse processo que surgem os verdadeiros educadores cientes de sua função social dentro da sociedade e de sua funcionalidade. O verdadeiro educador é um agente transformador e dinâmico no meio em que vive, pois é através dele que outros sujeitos sociais poderão se sentir instigado pela reflexão e pelo ato de pensar a trilhar pelo caminho da busca incessante de conhecimento e tornarem-se também agentes transformadores e dinâmicos do espaço.

Nesse contexto, Fávero (1995) comenta que uma das formas da universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. E essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de maquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto a universidade além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais. No caso de uma universidade pública mais que habilitar, ela deve formar para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão critica da realidade.

Nessa direção, a universidade e os cursos de formação devem ser pensados não apenas como uma instituição onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos específicos oriundos de cada área, mas devem ser pensada como lugar de formação de conhecimentos que preparam para a vida e para a inserção na sociedade. É o espaço da conscientização e da reflexão.

É o espaço da ciência, da especialização, da pesquisa, das interrogações e de suas respostas. Mas é importante ressaltar que isso só é possível com cursos que permitam o desenvolvimento reflexivo dentro da academia e para isso e necessário participação e engajamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem bem como o incentivo à pesquisa e a participação em eventos de aperfeiçoamento profissional, alem é claro do gozo pleno de boa infra-estrutura que garanta uma formação de bom nível e uma futura inserção de profissionais qualificados. Não existe transformação social com reflexão sem uma educação qualitativa.

“Por isso, a prestação do ensino em um ambiente em que não se faz pesquisa, em uma universidade sem laboratórios, com bibliotecas precárias e, sobretudo, sem o indispensável pessoal qualificado (professores e alunos em regime de tempo parcial ou professores horistas) para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto. Não passara de um ensino livresco, de

uma repetição muitas vezes monótona daquilo que os outros produziram ou escreveram”. (FÁVERO 1995, p.57)

Dessa forma, podemos dizer que ainda é perceptível a existência de dicotomias entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura e isso, de certa forma, prejudica a formação dos profissionais reflexivos, o que acaba por perpetuar a exacerbação de uma racionalidade técnica que não permite uma aproximação da realidade social, mas sim, o seu distanciamento. Nesse contexto, pode-se afirmar que é impossível exigir desses profissionais um exercício contínuo de reflexão, pois se tornam profissionais com visão fechada e que acabam por fazer, de certa forma, uma “educação de gabinete”⁴ onde conhecimentos técnicos e científicos são jogados pelos professores no alto de seu saber, não para serem detidos e sim, apenas, reproduzidos. Assim percebe-se a reprodução desenfreada da alienação e do tecnicismo apenas para atender uma demanda profissional e que nada tem a ver com a formação de cidadãos.

É interessante salientar que na Geografia também se percebe uma visão dicotomizada, onde a Geografia se divide em Geografia Humana e Geografia Física. Mediante isso perguntamos: Quais as conseqüências dessa possível dicotomia na formação de professores de Geografia? Será que no curso de Geografia, os graduandos no bacharelado e na licenciatura, recebem a mesma formação e tratamento e que ambos irão se formar como pesquisadores na área de Geografia apesar das habilitações serem diferentes?

É interessante, ressaltar que o tema central da análise aqui descrita – Geografia – é abordada sob a ótica da problemática da dualidade entre Geografia Física e Geografia Humana. Assim, a falta de unicidade da Geografia reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, na formação inicial. Essa problemática tem conseqüências muito maiores do que aparenta, pois há uma intrínseca relação entre formação inicial e prática profissional.

Dessa forma, não é concebível que no âmbito da Geografia essa dicotomia ganhe relevo e torne-se mais importante do que a própria geografia. Como se fosse possível para o geógrafo desmembrar a Geografia em áreas e ignorar a inter-relação dos componentes do espaço geográfico.

Não obstante, em decorrência desse quadro, a formação inicial em Geografia é permeada pelas críticas, mormente devido à atuação dos geógrafos e à prática de ensino dessa disciplina escolar. Nesse contexto, urge a necessidade de uma formação inicial em Geografia alicerçada no “saber geográfico” e no “fazer geográfico”, pois essas duas vertentes precisam estar em inter-relação. Conclui-se, então, ser cada vez mais necessário à superação da dicotomia geográfica.

Nesse contexto, aproximando-se do ponto crucial desse artigo, aprofunda-se na análise do momento em que a postura enquanto geógrafo adquire grande relevância. No tocante a prática Geográfica, que está presente na postura de alguns professores, tem relação intrínseca com o paradigma que abrange sua própria crise epistemológica, evidenciada na dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física. Emerge-se então na mais intrigante questão do artigo em tela: cabe ao

⁴ Educação de gabinete foi uma expressão utilizada nessa pesquisa para denominar um tipo de educação onde o conhecimento empírico e científico por muitas vezes é tido como único requisito para o confronto com a realidade e que tem suas bases na racionalidade técnica em detrimento da prática e do processo reflexivo.

professor entender as especificidades inerentes a Geografia e desconstruir o caráter de fragmentação que a envolve, de forma a intervir no processo de ensino-aprendizagem valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma extensão humana e física.

Nesse sentido, torna-se primordial a formação de verdadeiros educadores que não sejam apenas reprodutores de conhecimentos já existentes, mas que acima de tudo tenham impregnados na sua prática o ato de refletir, de pensar e de se engajar. O processo de engajamento requer como princípio uma boa formação, comprometimento e amor àquilo que se faz, pois é a partir desse processo que surgem os verdadeiros educadores cientes de sua função social dentro da sociedade e de sua funcionalidade.

O verdadeiro educador é um agente transformador e dinâmico no meio em que vive, pois é através dele que outros sujeitos sociais poderão se sentir instigados pela reflexão e pelo ato de pensar a trilhar pelo caminho da busca incessante de conhecimento e tornarem-se também agentes transformadores e dinâmicos do espaço.

Assim, a formação inicial reflexiva do professor de Geografia deve focar-se na interpretação do objeto de estudo da Ciência Geográfica - o espaço geográfico – contudo, precisa-se sistematizar os conteúdos de modo que supere as dicotomias e possibilite analisar o espaço como um todo e não em partes, pois assim será uma análise reflexiva e não superficial e que possibilitará inter-relações entre seus componentes.

O espaço geográfico hoje, como nos legou Santos (2002) é concebido como um conjunto de sistemas de objetos, de sistemas de ações e de sistemas de informações, ultrapassa a mera visão da materialidade como teatro de ação, mas é condição para a ação, e é a partir desse entendimento que surge o homem livre que igualmente se afirmará no grupo. Visto dessa forma, o ensino da Geografia terá por finalidade formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. É inconcebível uma educação feita mercadoria, porque ela reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. *“Essa educação setorial, profissional e consumista só (re) produz gente deseducada para a vida”* (SANTOS, 1997).

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 reflexividade 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.

Para Luckesi (1987, p.26), *“formar o educador seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai executar”*. Nesse sentido é importante concordar quando o autor aponta que não basta apenas as aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos do conhecimento, mas torna-se necessária principalmente uma atitude didaticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional.

Todavia, uma outra questão complexa também que diz respeito aos processos propriamente ditos de aprendizagem, é presentemente tratar de analisar como se aprende. Nesse contexto, torna-se evidente o quão complexo é o processo

de aprender. Assim, a aprendizagem é um processo que, por acepção, implica em transformações. Enquanto algumas delas podem ser vistas como graduais, outras claramente envolvem rupturas. São mudanças quantitativas e também qualitativas. Não obstante, são mudanças relativas *ao que* se pensa, mas também e, sobretudo mudanças relacionadas com *como* se pensa. Essas transformações no ensino aprendizagem são imprescindíveis à medida que se tem por escopo formar um "profissional reflexivo".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** – 3ª ed, São Paulo: Cortez, 2004.

CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FÁVERO, M.L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: Alves, Nilda (org.). **Formação de professores- Pensar e fazer**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 53-72, 1995.

LIBÂNEO, J.C.; Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido, 2002

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In CANDAU V. M.(org). **A Didática em Questão**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, M.; **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo, Edusp. 2002

SCHON, D.; **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.