

1.

Os anos de estudo e a experiência no trabalho com educação básica e com estagiários, estimularam algumas reflexões e problematizações sobre a formação inicial (graduação), o ensino de geografia e a educação de professores.

Estar numa Instituição de Ensino Superior, vinculada à Educação Básica, ambiente de ensino, pesquisa e extensão e, também, de práticas de estágios, possibilitou acompanhar os caminhos da formação de professores de Geografia, através dos estágios, das leituras, das políticas de formação, dos profissionais formadores, das discussões sindicais e dos Encontros de Geografia.

Nestas experiências de acompanhamento, de participação e orientação na educação destes estagiários foram observados alguns pontos que levaram a algumas indagações sobre a formação inicial (graduação) dos professores de Geografia: como é pensada a formação do professor?; qual a preparação teórico-pedagógica discutida e formativa na Graduação?; qual o perfil do profissional que forma professores?; qual o perfil pensado para a formação dos profissionais em Geografia, em especial o professor?; como os professores da Graduação pensam os professores da educação básica, formados por eles?; como se pensa ensino, pesquisa e extensão e como isto se articula para a formação na graduação?; que modelo profissional e de ambiente de aula **passa** para os estudantes?

Mesmo considerando que o curso Geografia prepara um profissional com amplas possibilidades de trabalho, prepara também o profissional da educação que, além da formação técnica necessita de formação pedagógica³ para atender as demandas, cada vez mais complexas, da sociedade, considerando a formação do sujeito numa perspectiva mais plena em sua constituição como tal. Esta formação e pedagógica estão intimamente relacionadas e não podem ser trabalhadas de forma estanque.

¹ Doutoranda do PPGGeografia – UFSC, professora do CA-UFSC.

² Professora do Departamento de Geografia da UFSC.

³ A questão pedagógica aqui não só se refere ao campo da pedagogia, mas mais amplo, atende a uma necessidade para todas as atividades humanas. Vários autores, entre eles. Paulo Freire e Mészáros discutem exaustivamente esta questões.

2.

É comum a formação do professor ser realizada de forma fragmentada e desprovida de um lócus definido. Em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) parte da formação é realizada nos cursos específicos e outra parte em faculdades de educação, juntamente com outros cursos. As chamadas disciplinas pedagógicas são trabalhadas de forma aleatória, desarticulada da formação geral. O pedagógico é visto, de maneira geral, pelas instituições e por profissionais, como algo menos importante, desvinculado da prática da pesquisa e da docência (PINHEIRO, 2006, p. 94)⁴. Limitam a idéia de pedagógico às técnicas de ensino e não como prática profissional ética e coletiva mais ampla. Para Bazzo,

(...) ao tratar de problemas e questões advindas de uma prática social - a educação, escolar ou não, a Pedagogia envolve-se em questões de ordem axiológica e política. Conseqüentemente, além do conhecimento específico sobre os processos escolares e educativos, lidando com os conteúdos de disciplinas como a didática e as metodologias, passando pelas estratégias de ensino e pelas teorias da aprendizagem, a pedagogia trabalha principalmente com valores individuais e sociais, num emaranhado de questões do mundo da política e do poder (2007, p. 41).

Algumas pesquisas revelam uma desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente. Esta questão aparece como um dos principais problemas nas avaliações dos cursos da graduação, realizadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, nos anos 90. De lá para cá estas questões permanecem ainda em pauta, um pouco mais agravadas pelo contexto da Universidade Pública, agravadas ainda mais pelas condições de trabalho do professor. Quase todos os trabalhos que avaliam a prática do professor da educação fundamental e média, poderiam ser tratados sobre a prática dos professores do ensino superior, responsáveis pela formação inicial destes profissionais.

Muitos trabalhos sobre a educação de professores apontam a ausência do desenvolvimento do espírito de pesquisa para que este passe a ser um dos fundamentos para a educação do professor. Esta visão fragmentada da Educação hierarquiza as profissões e favorece a lógica do capital. Para Mészáros:

Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, da imposição da conformidade e, em vez disso, mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes (2005, p. 57-58).

⁴ Artigo publicado no livro Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia, de CAVALCANTI, Lana (org.), Goiania: Ed. Vieira, 2006. **EXCLUIR ESTA NOTA (INSERIR NAS REF.)**

Ao falar sobre educação de professores, esta deve partir do princípio que deve haver uma construção contínua, nos vários níveis de formação, que será a base para o exercício da profissão. Se nesta educação, a prática de pesquisa não estiver presente, o conhecimento como um processo em construção não se efetiva. Esta é a educação, chamada por P. Freire de “educação bancária” e que se reproduz em todos os níveis de ensino. Segundo Maturama

Tomando essa concepção como referência, cabe uma segunda consideração – educar professores para ensinar Geografia pressupõe educar para que esses educadores eduquem, ou seja, configurem um mundo e confirmem, em seu viver, o mundo que viveram em sua educação (apud SUERTEGARAY, 2002, p. 110).

A dualidade presente na educação formal traz conseqüências para os demais níveis de ensino. Bacharelado e Licenciatura, conhecer e transmitir, pesquisar e ensinar ainda estão presentes nos diversos níveis de ensino. No caso específico do ensino e pesquisa, por exemplo, ainda há muito o que trabalhar.

Para Gramsci (ano de publicação?/referências), educar é colocar fim à separação *Homo faber* e *Homo sapiens*, é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Poderia exagerar utilizando esta afirmação para o trabalho dos professores de Geografia, nos três níveis de ensino. Os que pensam e os que fazem.

Esta formação, que sem dúvida é contínua, passa por um processo inicial que deve estimular e apontar caminhos para exercer plenamente a condição de educador. Apesar de suas especificidades, o trabalho intelectual do professor não deve ser hierarquizado, e crescer em importância conforme o nível de educação em que trabalha. Deve ser estimulado para que a formação de professores busque o nível mais alto, e mantenha o tripé ensino, pesquisa e extensão. Professor intelectual, pesquisador, produtor de conhecimentos: Educador que vai estimular e desenvolver o mesmo padrão por onde passar. Mézarós reflete que

(...) “a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (2005, p. 10).

O professor, em todos os níveis de atuação, tem um papel social na formação dos educandos. A profissão não se realiza somente na sala de aula, mas na perspectiva que este profissional tem no seu ambiente de trabalho, que favorece ou não um trabalho que envolva ensino e pesquisa.

Nesta perspectiva, a formação de professores necessita passar por um processo planejado que, gradualmente, constitua-se em um todo, teórico e pedagógico, conectado

a realidade de atuação profissional e necessariamente se realizando a partir das necessidades da realidade social. Neste sentido, educar tem significado mais amplo do que preparar para o mercado de trabalho. Educar não é somente transferência de conhecimento, mas conscientização e testemunho de vida.

É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (MESZAROS, 2005, p. 13).

O comprometimento de cada professor neste processo é questão fundamental para que, ao final – no estágio e exercício da profissão –, a formação tenha dado ao licenciando, instrumentos básicos necessários para compreender a complexidade das relações que constituem o exercício profissional e sua responsabilidade social, bem como entender seu trabalho em formação permanente. Que o professor desenvolva “asas” para continuamente buscar a melhoria de seu trabalho tendo consciência do seu papel social.

Os estudantes, em final de curso, na prática do estágio, apresentam dificuldades em articular os conteúdos e muitas vezes desconhecem partes dos programas a serem trabalhados na educação básica. Não se sentem motivados para o exercício da profissão. Consideram que pesquisa é ato exclusivo e inerente a atividade profissional do geógrafo, fora da sala de aula. E isto faz parte da sua formação. Esta afirmativa, preliminar, baseia-se em depoimentos dos estudantes em final de curso de graduação.

3.

Em 1978, em Fortaleza, realizou-se um encontro da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que marcou a história do pensamento geográfico no Brasil. Desencadeou-se um movimento de renovação que buscava saídas para superar a subordinação à ditadura militar e a dependência do modelo quantitativo que, juntos, haviam limitado o desenvolvimento desta área do conhecimento, como um campo do saber social.

Há pelo menos nestas duas últimas décadas, muitos debates sobre o futuro da geografia, como disciplina, foram realizados nas universidades e na sociedade. No 12º Encontro Nacional dos Geógrafos Brasileiros em 2008, também promovido pela AGB, foi lançado um manifesto sobre o papel ativo dos geógrafos no processo de transformação da sociedade e a sua relação com a maneira pela qual a disciplina e seu

objeto de estudo são conceituados. O manifesto teve a intenção de provocar uma discussão nas escolas e Instituições de Ensino Superior – IES - para que, ao longo do tempo, pudesse influenciar a reformulação curricular nos cursos de Geografia.

Um movimento renovador que, ao longo do tempo, ao esbarrar nas dificuldades impostas pelas políticas do Estado para a educação, muitas vezes foi contido.

Cada vez mais a constituição do território passou a ser um fator essencial na produção da história, principalmente neste período da globalização neoliberal. Para M. Santos

Lugares e regiões tornaram-se tão fundamentais para explicar a produção, o comércio, a política, que se tornou impossível deixar de reconhecer o seu papel na elaboração do destino dos países e do mundo. O espaço geográfico torna-se algo de todo de grande autonomia no processo histórico, e é exatamente este fato – esta maturidade histórica – que leva a uma reafirmação da geografia no rol dos saberes. (2002, p. 99)

Desta forma, houve a superação da chamada Geografia descritiva. Tornou-se necessário um esforço no sentido de entender e detalhar as inter-relações e influências com a sociedade, seu papel essencial sobre a vida do indivíduo e do corpo social. Isto significou rever profundamente os fundamentos e os métodos da Geografia. Apesar das resistências e limites do trabalho intelectual, a Geografia avançou significativamente, buscando cumprir esta nova tarefa.

A noção de território como receptáculo das ações humanas, vazio, foi dando lugar à compreensão da relação estrutural, funcional e processual entre sociedade e espaço geográfico, como processo histórico, em contínua construção. Segundo M. Santos,

(...) o território é visto como palco, mas também como figurante, sociedade e território sendo simultaneamente ator e objeto da ação. Só desse modo a geografia pode alcançar um enfoque totalizador que autorize uma intervenção política interessando à maior parte da população (idem, 2002, p. 100).

Este autor, entre outros, contribuiu significativamente para esta renovação, refletindo sobre a dinâmica do território e assim revelando grandes problemas nacionais. É no território que se manifesta a unificação dos diversos processos sociais, econômicos e políticos.

As informações que chegam à sociedade conduzem a um modelo de vida, embora sejam informações superficiais, insuficientes ou incompletas, formando opiniões relativas, sobre um determinado tema.

A geografia tomou novos rumos para a compreensão da sociedade e do mundo. Na atualidade, toda a formação aponta e se destina para a especialização. O professor de Geografia do ensino fundamental e médio, ao contrário, trabalha com todos os “ramos” do conhecimento geográfico: astronomia, geologia, geomorfologia, clima, vegetação, hidrografia, população, geografia agrária, indústria, meio ambiente, movimentos sociais, entre outras. Com isso, o nível de informação que ele possui e, também, a forma como inter-relaciona estes temas, é de fundamental importância para não fragmentar o conhecimento. Este exercício, nem sempre praticado, é que possibilita a compreensão da complexa relação sócio-econômica e espacial quer local, regional ou globalmente do processo histórico que possibilitou o surgimento desta nova ordem.

Os anos 1990 trouxeram uma série de transformações nos meios de comunicação e de informação. A modificação dos ritmos de trabalho, a produção do conhecimento, a abundância de informações disponíveis nos diversos meios, nem sempre de diferentes fontes, e ao mesmo tempo a complexidade das relações econômicas globais, que se manifestam localmente, através da implementação de políticas que preparam o território para as novas modernidades, tornam ainda mais difícil a compreensão do mundo em que se está vivendo. Isto se reflete na organização do espaço, do trabalho, da produção, da formação e, especificamente, na formação dos educadores e na prática da sala de aula. SADER levanta algumas questões relevantes para nosso tempo,

será que os homens perderam a capacidade de compreensão e de transformação do mundo que eles mesmos criaram? Se é certo que os homens não criam o mundo que querem, no momento em que o desejam, é certo que o mundo é resultado das ações humanas, entre si e na relação com a natureza (2000, p. 8).

O século XX iniciou com uma expectativa em relação à consolidação das idéias socialistas e terminou com a hegemonia capitalista em sua forma mais concentrada e profundamente desigual. O fascínio da tecnologia e a implementação da globalização, num primeiro momento, impactou a sociedade impedindo, de certa forma, a compreensão do significado dos acontecimentos.

Passado o primeiro impacto da revolução técnico-científica, as conseqüências do neoliberalismo e do mundo global já são sentidas e analisadas com mais pertinência.

A complexidade das relações subjacentes a este modelo é percebida, e pode ser observada, no cotidiano, seja no âmbito social, seja no político e no econômico.

(...) a história é feita pelos homens não como desejam, mas como decidem fazê-la, a partir das condições materiais e culturais que encontram; espaço aberto, cujos destinos continuam a ser decididos pela luta social, política e cultural entre os homens, individual e coletivamente (...) (SADER, 2000, p. 11).

Os temas da atualidade, que envolvem o trabalho do professor, passam pela compreensão do funcionamento do sistema-mundo, para depois entender as estruturas locais e suas relações. Isso ultrapassa, ou perpassa todos os ramos da geografia, já que a relação do homem com a natureza está implícita na acumulação de capital e miséria da sociedade. Para Santos

A história do homem sobre a Terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza (...). O homem se torna fator geológico, geomorfológico, climático e a grande mudança vem do fato de que os cataclismos naturais são um incidente, um momento, enquanto hoje a ação antrópica tem efeitos continuados, e cumulativos, graças ao modelo da vida adotado pela humanidade (1994, p. 17).

No trabalho do professor de educação básica, isso só se torna possível na medida em que haja o entendimento das estruturas que se estabeleceram historicamente e que continuam organizando o espaço e a sociedade. Esta inter-relação tão intrincada, embora já tão debatida na Geografia nestas últimas décadas, ainda se traduz com dificuldade na prática do professor, não só devido aos aspectos já tão conhecidos como falta de condições de trabalho e baixos salários, mas pela própria superação destas condições para aprimorar sua formação.

Os antagonismos de classes, conseqüentes das transformações do mundo do trabalho e do aprofundamento das atividades do capital financeiro, desterritorializa a produção, nos moldes tradicionais. Ao mesmo tempo, vão sendo implementadas no território as condições necessárias para se concretizar as ações globais. Neste processo, os Estados tornam-se meros representantes locais, que garantem a estabilidade do sistema global. Para Milton Santos,

Se a geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial aliada à sociedade local pode servir como fundamento da compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. (...) o espaço, ele mesmo, é social (2005, p. 22).

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para compreender estes complexos processos que se estabelecem em nível global, tornou-se um instrumento da acumulação de capital e de consenso que reproduz o sistema de classes e a lógica do sistema. A educação é mais uma mercadoria para o capital. Nesta perspectiva, é na

formação que estas discussões se difundem, por reflexões ou apatias, formando os futuros profissionais.

Apesar de este debate estar presente na academia, a formação dos professores tem mostrado fragilidade para compreender e estabelecer os vínculos entre local e global. Na sala de aula, ambiente repleto e rico com a presença das contradições da própria sociedade, traduzir estes elementos conceituais em prática no ensino para a compreensão da realidade sócio-espacial, muitas vezes torna-se difícil, quando não impossível de se realizar. E este limite é dado pela visão/posição/formação do professor e também dos estudantes.

A Escola não é efetivamente o único lugar onde se aprimora e/ou se constrói conhecimentos. O exercício da profissão nos mostra as barreiras para que esta prática se efetive. A pesquisa não é estimulada ou mesmo inserida como processo de formação dos educandos. A Escola ainda prepara, de maneira geral, para a reprodução da força de trabalho. E a política educacional tem apontado este mesmo caminho para a Universidade.

As pesquisas em educação mostram a prática dos professores nos demais níveis de ensino, sob o olhar dos pesquisadores, geralmente professores de Educação Superior. Este olhar, distanciado da vivência da sala de aula, dos problemas concretos, tal como a ausência de incentivos e condições de “fazer acontecer” o pleno exercício do conhecimento, elemento essencial na formação dos jovens e adolescentes, passa a ser um lugar comum, não revelador das fragilidades cotidianas. Entre elas, a própria formação inicial, para compreender profundamente o processo histórico que, ao ser construído pelos homens, levou a determinadas situações, nem sempre planejadas, mas que se tornaram uma rede de ações com conseqüências para a sociedade. As pautas emergenciais para a humanidade aparecem nesta perspectiva: ações humanas que se reverterem contra a sociedade mundial - aquecimento global, desenvolvimento não sustentável, fome, migrações, desemprego, violências, medos, entre outros. Mézarós afirma que

(...) “vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos” (2005, p. 16).

A compressão do espaço-tempo, característica da globalização, aprofunda as diferenças de classes. A reorganização dos territórios locais define claramente os

espaços dos que usufruem e consomem as inovações da modernidade, daqueles que não têm acesso a elas.

Bauman (2007) contribui, neste sentido, para refletir sobre o tema tempo e classe. Procura mostrar as rápidas transformações que polarizam as classes: a que tem acesso e os mantidos à margem, presos às territorialidades: os *glebae adscripti*⁵. Para os primeiros, o processo de desterritorialização e aceleração do tempo, participação no processo de modernização. Aos demais o arraigamento à localidade, a territorialidade sem possibilidade de movimentação pelos espaços da modernidade. A desterritorialização leva à busca de soluções individuais, e rompe com espaço de vivências, trocas de informações, conversas e solidariedade, inerentes a espaços públicos.

À medida que a polarização de classes se intensifica, observa-se uma intensificação, também, da violência. Tais reações se manifestam de forma diferente nos diversos lugares, mas, ao mesmo tempo, são o ponto de explosão das inúmeras exclusões pelas quais passam as pessoas.

Por outro lado, a compressão de espaço-tempo passa a idéia de mobilidade. Mesmo que o sentido de mobilidade esteja na imobilidade: ficar em frente à televisão ou navegando na internet, ou ainda não ter condições para se mudar, locomover ou mesmo viajar. Para BAUMAN,

Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou a revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E no entanto os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” – transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social (1999, p. 8).

O lugar é a representação de todas estas desigualdades. Compreendê-lo nas suas intrincadas relações é uma prática que têm que estar aliada à educação dos professores. O espaço próximo é a possibilidade da reflexão e compreensão da efetividade das ações globais, nas redes que formam um sistema.

⁵ *Glebae adscripti* – alusão à expressão utilizada na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) designada aos camponeses russos que estavam “amarrados do solo”, como nas fases finais do Império Romano ou durante a era da servidão feudal; eles eram proibidos de portar passaporte interno, instituído para trânsito na URSS, para evitar que fugissem para as cidades.

Estas são algumas das ponderações que instigam a pesquisa. Um plano de formação de professores começa a ser discutido e implementado no Brasil, com um chamamento às Instituições Federais de Ensino (escolas técnicas e colégios de aplicação) para implementar um sistema nacional para a educação básica e formação de professores. Consideramos que um sistema nacional deva ser pensado em todos os níveis, para que haja uma integração entre eles e que, na formação continuada, isto esteja presente. Ensino e Pesquisa trabalhados de forma integrada e permanentemente estimulada para a prática profissional. Para superar uma constatação de Coltrinari, quando diz que

“Fica a impressão de que em algum ponto da pesquisa e da informação cotidiana há um vazio em que deveria estar a ponte construída pelo ensino” (1999, p. 40).

As reflexões acima buscam entender a formação inicial dos professores de geografia buscar alternativas significativas para a prática da Geografia nas escolas. Formar um profissional que tenha na formação e na continuidade de seu trabalho a capacidade de exercitar ensino e pesquisa entendendo isto como inerente ao trabalho do educador. Enfim, formar um profissional que, ao entrar em qualquer área possibilitada na sua formação, tenha o pedagógico como um elemento importante na sua prática profissional.

Bibliografia

AB’SABER, Aziz Nacib. **O que é ser Geógrafo**: memórias profissionais de Aziz Ab’Saber em depoimento a Cynara Menezes. RJ: Record, 2007.

BAUMAN, Z. **Vidas Desperdiçadas**. RJ: Zahar, 2005

_____. **Tempos líquidos**. RJ: Zahar, 2007.

CALLAI, Helena. Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem, 1995. Tese (Doutorado em Geografia), FFLCH – USP, SP.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografias e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Formação de Professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Ed. Vieira, 2006.

_____. **Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço**. In: PONTUSCHKA, Nidia; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 255-260.

CASROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLTRINARI, L. **A Geografia física e as mudanças ambientais**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. *Novos caminhos da geografia*. SP: Contexto, 1999.

KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos da Geografia Crítica**. Tese (Doutorado em Geografia) - FFLCH - USP, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, Ed. Loyola, 2003, 12ª ed.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. SP: Boitempo, 2005. 77p.

MONTEIRO, Carlos Augusto. **A questão ambiental na geografia do Brasil**. Florianópolis: Cadernos Geográficos do departamento de Geociências, UFSC. n. 5, 2003.

MORAES, Denis (org.). **Combates e Utopias**. Rj: Record, 2004. 376p.

PINHEIRO, Antonio Carlos. In: CAVALCANTI, Lana (org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 91 – 108.

PONTUSCHKA, Nídia e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. SP: Contexto, 2002

PONTUSCHKA, Nídia. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 1994.

_____. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. SP:Loyola, 1993.

_____. **A geografia: pesquisa e ensino**. In: CARLOS, Ana Fani A. *Novos caminhos da Geografia*. SP: Contexto, 1999.

SAID, Edward. **Representações do intelectual**. SP: Cia das Letras, 2005.z

SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não autorizada**. SP: Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do Homem**. SP: Edusp, 2004.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. SP: Hucitec, 1994

_____. **O país distorcido**. SP: Publifolha, 2002.

_____. **Território e Sociedade**. SP: Perseu Abramo, 2000.

SUETERGARAY, Dirce Maria. **A Pesquisa e educação de professores**. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Arioaldo U. *Geografia em Perspectiva*. SP: Contexto, 2002, p. 109-114.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos CEDES**, Ago. 2005, vol. 25, n. 66, p. 249-259.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia. Contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. SP: Unesp, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.