

**ONDE SE CONSTRÓI
A IDENTIDADE
FORMATIVA DO
GEÓGRAFO E DO
PROFESSOR DE
GEOGRAFIA? OU
AINDA, É POSSÍVEL
FAZER GEOGRAFIA
NOS CURSOS DE
GEOGRAFIA?**

**ABOUT BUILDING THE
IDENTITY OF THE
FORMATIVE
GEOGRAPHER AND
PROFESSOR OF
GEOGRAPHY? OR, YOU
CAN MAKE GEOGRAPHY
COURSES IN
GEOGRAPHY?**

**SOBRE LA
CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD DEL
GEÓGRAFO DE
FORMACIÓN Y PROFESOR
DE GEOGRAFÍA? O
BIEN, PUEDE HACER
CURSOS DE GEOGRAFÍA
EN LA GEOGRAFÍA?**

**JORGE LUIZ
BARCELLOS DA SILVA***

PUC-SP
jbarcellos@puensp.br

**REGINA RIZZO
RAMIRES***

PUC-SP
reramires@puensp.br

* Professor do Departamento
de Geografia PUCSP

Resumo: O presente texto tem como objetivo relatar e ponderar sobre as dificuldades e desafios da prática nas formações em Geografia, analisando as importantes mudanças referentes aos campos profissionais tanto de bacharéis quanto de professores de geografia. O eixo central da análise proposta é avaliação do andamento da implantação de uma nova proposta curricular em Geografia, realizada no Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desde o início do ano de 2006. Pretende-se analisar o significado e os riscos resultantes do rompimento com estruturas disciplinares historicamente consolidadas nos cursos de formação em geografia, analisando as novas áreas de pesquisa decorrentes desse processo e, também, o modo como conhecimentos tão importantes na discussão geográfica podem ser incorporados por novas áreas de trabalho e reflexão em geografia, dando-lhes mais evidência.

palavras chaves: identidade; bacharel em geografia; professor de geografia

Abstract: The purpose of this paper is to provide an account of and assess the difficulties and challenges of practice in the education and professional training in Geography, by analyzing the significant changes taking place in the professional fields both for graduates and teachers of Geography.. The pivotal axis of the analysis proposed herein is to evaluate the progress of a new curricular proposal in Geography that is being implemented, conducted by the Geography Department in the Pontifical Catholic University of Sao Paulo, which started in early 2006. It is intended to analyze the meaning and the risks resulting from breaking up with disciplinary structures historically consolidated in geography education/training courses, focusing on the new research arising from this process and, also, how knowledge that is so important in the geographic debate may be incorporated by new areas of work and reflection in geography, highlighting them even more.

key words: identity; geography graduate; education and training of geography teachers

Resumen: El presente texto tiene como objetivo relatar y ponderar sobre las dificultades y los desafíos de la práctica en las formaciones en Geografía, analizando los importantes cambios referentes a los campos profesionales tanto de bachilleres cuanto de profesores de geografía. El eje central del análisis propuesta es la valuación del trámite de la implantación de una nueva propuesta curricular en Geografía, realizada en el Departamento de Geografía de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desde el inicio del año de 2006. La intención es analizar el significado y los riesgos resultantes del rompimiento con estructuras disciplinarias historicamente consolidadas en los cursos de formación en geografía, analizando las nuevas áreas de investigación debido a este proceso y también el modo como conocimientos tan importantes en la discusión geográfica pueden ser incorporados por nuevas áreas de trabajo y reflexión en geografia para darles a ellos más evidencia.

palabras llaves: identidad; bachiller en geografia; formación de profesores de geografia

Ponderar sobre as dificuldades e desafios de formar professores e bacharéis em Geografia tem sido o mote das discussões que empenhamos nos últimos anos.

Embora essa seja uma preocupação antiga, explicitada no debate da chamada comunidade geográfica há décadas, por meio dos inúmeros eventos – encontros, simpósios, colóquios, etc. – que se dispõem a aprofundar a leitura das particularidades formativas entre ambos, é somente a partir das determinações legais do Ministério da Educação³ que novos desenhos curriculares vão ser implementados em todo o país, permitindo caminhos particulares de formação nas mais diversas instituições de ensino superior brasileiras.

Isso significou ao mesmo tempo a resposta necessária ao enquadramento legal, mas também a oportunidade de enfrentar o debate e assumir-se a existência de diferenças formativas entre professores e bacharéis em Geografia.

Nesse sentido, a primeira questão a que se refere o título deste artigo, ganha evidência: Onde se constrói a identidade formativa do geógrafo e do professor de Geografia?

A resposta imediata é: nos diferentes processos de pesquisa em que ambos se especificam. Com objetivos diferenciados, visto que os campos de trabalho de um de outro implicam em também distintos modos de se apropriar e, por conseguinte, de aplicar o conhecimento geográfico.

Por outro lado, para não cair na armadilha do imediatismo da resposta, há que se ponderar também sobre a relação entre a identidade profissional de ambos e as esferas sociais a que estão inseridos, contemplando aí o mercado de trabalho e também o seu perfil curricular, atrelado à sua instituição formadora, marcada literalmente nos brasões ou logotipos de seus diplomas, conferindo uma posição no ordenamento acadêmico⁴.

Muitas universidades, desejosas de empenhar reformulações em seus currículos, aproveitaram o precedente aberto pela legislação federal para aprofundar a discussão e encaminhar seus projetos específicos. Nesse contexto, também na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP - tal demanda mobilizou (e continua mobilizando) importante esforço de construção de propostas formativas em Geografia⁵.

Assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar uma análise do momento atual de implantação dos novos currículos de formação, nas especificidades da licenciatura e do bacharelado, pelo departamento de Geografia da PUCSP, salientando os pressupostos político-pedagógicos que vem norteando essa empreitada e, considerando ainda, o momento ímpar de conclusão do curso, pela primeira turma ingressante no novo currículo, ocorrida no final de 2008.

Antes de tudo, no entanto, faz-se necessário um recorte histórico para contextualizar os referidos projetos de reforma na dinâmica própria da Universidade.

Em setembro de 2004 os Conselhos de Ensino e Pesquisa (CEPE) e Superior da Universidade (CONSUN) aprovaram o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Tal documento formaliza várias concepções que, articuladas, indicam as diretrizes para os cursos de graduação na universidade.

Por um lado expressa um esforço coletivo que concebe que as rápidas transformações verificadas nas sociedades contemporâneas imprimem novas lógicas de elaboração de conhecimento e de tecnologias, motivando o reconhecimento de novas áreas de pesquisa e trabalho e, mediadas ou não pela pressão de mercado, incidem diretamente sobre os procedimentos formativos acadêmico-profissionais. Leia-se, necessidade de repensar as graduações de modo geral (cursos, áreas, tempos de formação, relações ensino-aprendizagem, emprego de tecnologias, etc.) alicerçadas em projetos pedagógicos flexíveis para dar conta de tal demanda.

³ - Ver Resolução CNE/CP 1/2002 – Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Nível Superior e Resolução CNE/CES 14/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Geografia

⁴ - Julio E.D.Pereira (2000), se dedica a discutir “a situação de menor status acadêmico das licenciaturas nas universidades brasileiras e das conseqüentes dificuldades enfrentadas por esses cursos para implementação de mudanças significativas” p.137.

⁵ - Em artigo anterior (SILVA e RAMIRES, 2007) abordamos os aspectos gerais que orientaram a construção do referido projeto, enfatizando basicamente as características fundantes das propostas formativas, sem adentrar à explicitação dos detalhes das novas grades, pois o projeto, uma vez aprovado nas instâncias normativas da Universidade, acabara de ser implantado.

Por outro lado, indo ao encontro das preocupações acima, o PPI responde às demarcações do contexto legal da educação de nível superior no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, etc.), permitindo valorizar características marcantes da formação na PUCSP, construídas historicamente, anteriores à própria flexibilidade preconizada pela lei. (PPI, 2004: 9)

Paralelamente a esse movimento de construção de referenciais político-pedagógicos para o âmbito das graduações, esteve em curso outro projeto de extrema importância para o delineamento das concepções de formação na Universidade, denominado Projeto Institucional de Formação de Professores do Ensino Básico (PIFPEB).

O ponto de clivagem que culminou na formação da comissão PIFPEB é a Resolução CNE/CP 14/02 (*op.cit.*) que preconiza a obrigatoriedade da formação de professores do ensino básico com estatuto próprio, diferenciado do bacharelado, desde o início do curso.

Nesse caso, incidia sobre a Universidade o peso da decisão político-pedagógica de alocar, alocar e conceber novas formações em licenciatura, rompendo com a tradição histórica onde esta se configurava como apêndice do bacharelado. Situação idêntica a da maior parte das universidades do país⁶.

A explicação acima, longe de ser uma mera descrição processual, é ponto de partida para a compreensão da concepção de formação de professores que se construiu no coletivo do PIFPEB, cuja comissão empenhou anos de trabalho e discussão nos diversos colegiados da universidade, visando qualificar e legitimar a proposta resultante, materializada em uma matriz formativa.

Dentre as inúmeras construções desse processo, três são fundamentais para a análise que nos propomos aqui e que detalharemos a diante.

A primeira é a determinação de que as áreas do conhecimento que correspondem às disciplinas dos parâmetros curriculares nacionais dos vários níveis da educação básica sejam as bases para a vinculação do processo de formação por considerá-las fundamentais para o desenvolvimento e a prática da pesquisa educativa. A segunda, relacionada à primeira, é a opção por alocar os cursos nas diferentes Faculdades, retirando da Faculdade de Educação a responsabilidade exclusiva pela certificação da licenciatura. Por fim, o terceiro ponto fundamental dessa concepção é a opção de construção da formação de professores atrelada à formação de bacharéis, preservando identidades formativas ao mesmo tempo em que a trajetória se articula na maior parte da grade curricular.

Para operacionalizar os currículos nessa estrutura que é ao mesmo tempo diferenciada, porém conectada, foram estabelecidos como mecanismos de gestão pedagógica, três núcleos de planejamento: Núcleo de Área (reúne as disciplinas/atividades que objetivam ensinar os fundamentos teórico-metodológicos que identificam sua especificidade epistemológica); Núcleo de Formação de Professores (disciplinas/atividades que objetivam oferecer tanto os conteúdos que se desdobrem dos fundamentos apresentados pelo Núcleo de Área, quanto àqueles que se desdobrem da reflexão pedagógica, objetivando a ressignificação dos chamados conteúdos específicos no processo de ensino aprendizagem escolar.

No interior do Núcleo de Formação de Professores ocorrem atividades exclusivas da formação de professores (AEFP) e atividades conjuntas de formação de professores (ACFP) essas últimas oferecidas também aos bacharelados.

Análogo ao núcleo acima, há o Núcleo de Bacharelado, cujo aprofundamento esperado relaciona-se aos diferentes campos profissionais e de pesquisa na área do conhecimento. Também observa a uma estrutura de especificidade (Atividades Exclusivas do Bacharelado) e

⁶ Nesse campo formativo, a fórmula caracterizadora da PUC-SP, assim como em considerável parte do ensino superior brasileiro, era a de se apoiar no modelo "3 + 1". Isto é, após o término de um determinado conjunto de disciplinas do bacharelado, costumeiramente, no início do quarto ano, o aluno passava a cursar um grupo de disciplinas alocado na Faculdade de Educação, cujo teor se relacionava às questões pedagógicas mais gerais, distanciadas das especificidades de se estudar e apreender Geografia. No que tange à PUCSP e em grande parte dos cursos superiores voltados a formação de professores criou-se uma situação na qual a reflexão e sistematização sobre o que ensinamos e a adequação dos conteúdos às questões pedagógicas, era feita somente na última etapa do processo, quando o aluno entra em contato com uma disciplina que, em princípio, propões sistematizar a discussão, envolvendo os fundamentos e as práticas do professor. Dessa maneira, num ínterim de um ano, o discente deveria passar a ter as condições de equacionar as grandes questões que marcam as atividades do professor de Geografia. O resultado desse processo refletia um profissional alheado da possibilidade de fundamentar e operacionalizar as suas práticas.

outra de articulação (Atividades Conjuntas do Bacharelado - oferecidas também aos licenciandos).

Assim, a título de exemplo, indicamos a matriz de distribuição dos núcleos na grade horária do bacharelado:

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1º ano	NA	AEB	ACFP	NA	NA	ACB
2º ANO	AEB	NA	NA	AEB	NA	ACB
3º ANO	ACFP	NA	NA	NA	AEB	NA
4º ANO	NA	NA	AEB	ACB	ACFP	AEB

*NA = Núcleo de área; AEB = Atividades Específicas do Bacharelado; ACFP = Atividades comuns de Formação de Professores; ACB = Atividades comuns do Bacharelado

Observe-se que as atividades exclusivas geridas pelo núcleo específico (destacadas em negrito) ocorrem em dias fixos na semana. A justificativa para o rigor na grade é a possibilidade de integralização dos currículos, garantindo a dupla formação (licenciatura + bacharelado ou vice-versa), na medida em que com o término de uma formação, a outra se reorganiza para complementar os espaços disciplinares e de pesquisa específicos, alocados um em cada dia da semana.

Assim, voltamos a afirmar que o processo de construção coletiva, no caso com outros 13 cursos de formação articulada de bacharéis e licenciados, no interior da Universidade, concebeu pelo projeto PIFPEB, uma visão de formação, buscando garantir na diferença de objetivos formativos, percursos que dialogam e interagem, pressupondo que ambos os campos de atuação profissional são referências de enriquecimento mútuo.

Postas essas considerações iniciais, a respeito, portanto, da estrutura institucional a que as propostas de formação obedeceram no Departamento de Geografia, nos debruçamos a explicitar os aspectos internos da grade curricular resultante para a formação de geógrafos e professores de geografia.

Em primeiro lugar, indicando os caminhos da resposta à nossa primeira indagação inicial, entendemos que a materialização na grade curricular de percursos de aproximação com as teorias e práticas relativas ao pensar em Geografia não são, por si só garantidoras de uma boa formação. Há que se levar em conta que os nexos só se realizam mediante a pesquisa. Investigação esta fundamentada em pressupostos epistemológicos, respaldados por olhares historicamente consolidados, amplamente discutidos na área do conhecimento, mas, no entanto, sem engessamentos que inviabilizem novas formas do pensar. Encarando o processo como desafio.

Assim, imbuídos desse pressuposto, nos colocamos a refletir e discutir a respeito das concepções de Geografia que poderíamos contemplar. Inquietados pelas justificativas apresentadas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Geografia (*op. cit*), nos colocamos diante da emergência de atrelar ao currículo a abordagem de novos procedimentos teórico-metodológicos que dessem conta de apreender as transformações que as relações entre sociedade e ambiente constroem, expressando assim diferentes arranjos espaciais, os quais demandam outros recortes explicativos.

Colocamo-nos, portanto, diante de um grande desafio que é o de romper com espaços disciplinares a décadas estabilizados nos cursos de geografia. Cientes do significado (e dos riscos) desse rompimento, assumimos que daí deveriam derivar outras áreas de pesquisa, ao mesmo tempo em que, sem desprezar conhecimentos consolidados historicamente, estes deveriam ser incorporados (em alguns casos dando até maior visibilidade) por novas áreas de trabalho e reflexão em Geografia.

Tomemos aqui alguns exemplos, localizados no Núcleo de Área (NA), que é aquele que abarca bacharelados e licenciados simultaneamente.

Diante dos dilemas próprios da dinâmica das sociedades que constroem e evidenciam

diferentes paisagens identificadas com as cidades, os campos e suas articulações, nos colocamos a questionar os parâmetros clássicos de distinção entre cidade e campo. Vimos buscando identificar que a inter-relação entre o urbano e o agrário apresenta uma dimensão espacial a ser explicitada de maneira a contemplar leituras das geografias que surgem desse processo.

Assim, fomentados por essa leitura, compartilhada e discutida, entendemos que dois espaços disciplinares importantes deveriam se constituir. Estes denominados nesse currículo “Geografia da produção e da circulação” e “Dimensões geográficas da cidade e do campo”, passaram a ser referências para o início do processo formativo, nos primeiros semestres do curso.

Essa nova proposição se consubstancia a partir da discussão articulada (campo-cidade e a superação da dicotomia) em direção a uma leitura mais focada, ou seja, separada didaticamente, não como conteúdo dado, mas como eixo de pesquisa. Nesse sentido, o aprofundamento da questão vem na seqüência com momentos disciplinares distintos, alicerçados na prática da pesquisa⁷: “Fundamentos analíticos para o planejamento territorial”; “Geografia Agrária Aplicada” e “Geografia Urbana Aplicada”. Essa postura descrita inverte a lógica aplicada nos currículos tradicionais da ciência geográfica.

Outro exemplo importante, que explicita o rearranjo, envolve os espaços disciplinares “Análise Geográfica” (1º semestre), “Sociedades e Cartografias” (1º semestre), “Fundadores da Geografia” (4º semestre) e “Paisagem, Território e Região” (5º semestre).

Novamente, avaliando criticamente a tradição formativa em geografia e, principalmente, analisando nossa própria prática como docentes, podendo assim aferir diferentes demandas⁸, consolidamos com as propostas acima uma concepção que dissipa o encaminhamento enraizado no historicismo, qual seja, o de iniciar os cursos de geografia a partir das pretensas “histórias do pensamento geográfico” ou ainda da apresentação dos “fundamentos teórico-metodológicos da geografia”.

Deste modo, para dar um encaminhamento ao olhar crítico, ousamos propor que os alunos que iniciam o curso devam exercitar a observação, o registro e a sistematização de diversos processos presentes na realidade (formas de produção e organização espacial da sociedade) fazendo uso de categorias estruturais do discurso geográfico: espaço, paisagem, território, região, lugar, etc. A essas práticas denominamos “Análise Geográfica” e “A construção do conhecimento e o sentido do discurso geográfico na escola”, os quais apontam para a necessidade de aprofundamentos teóricos a serem contemplados principalmente em outros espaços disciplinares que abordam contextualizadamente recortes históricos que dão fundamentação a essas categorizações.

No caso de Sociedades e Cartografias, o objetivo central é colocar em discussão os significados que as representações cartográficas foram assumindo como linguagem, possibilitando por meio de suas estruturas simbólicas construir identificações e apropriações dos lugares por diferentes sociedades. E como, nesse processo, o cartografar e explicar o mundo foi se aderindo a outras maneiras discursivas de explicação, criando relações intrínsecas entre as categorias e grafias do espaço, tão importantes na construção de uma visão geográfica de mundo de tempos tão remotos até os dias de hoje.

Em Fundadores da Geografia, pretende-se reforçar o papel que diferentes pensadores, a seu tempo, tiveram no sentido de lançar luzes sobre a dimensão geográfica do mundo e, cujo mérito foi o de dar as bases para a consolidação do que hoje concebemos com o área científica do conhecimento geográfico e sua institucionalização. Permitindo inclusive identificar a origem das chamadas grandes áreas de formação em geografia, que se consolidaram nos tradicionais currículos de Geografia ao longo dos séculos XIX e XX.

⁷ Um ponto importante a esclarecer é que incorporados a essas práticas de pesquisa estão os trabalhos de campo, os quais passaram a ter uma ancoragem disciplinar sem, no entanto, perder o caráter *integrador e sistematizador que qualquer pesquisa de campo contempla*.

⁸ Vale dizer que muitos aspectos relevantes se entrelaçam na construção da proposta curricular. Por exemplo, como considerar os indivíduos que vivenciarão o processo de ensino-aprendizagem no currículo e nos percursos propostos? Evidentemente, há um perfil de alunado que constitui o que genericamente chamamos de demanda para os cursos de geografia da PUCSP. Assim, no tocante aos alunos ingressantes, temos em sua grande maioria pessoas de faixa etária entre 18 e 25 anos e, com raras exceções, vindas diretamente do ensino médio. Portanto, com pouca ou nenhuma experiência universitária. Este dado é importante na medida em que identificamos nesses alunos uma relação com o discurso geográfico mediado quase que exclusivamente pela geografia escolar.

Indo a diante, na disciplina Paisagem, Território e Região, mais do que entender o processo de construção social dos conceitos, busca-se aqui aprofundar a relação entre a produção do conhecimento e o domínio das categorias que identificam o discurso geográfico. Objetiva-se dessa forma o reconhecimento dos fundamentos do estatuto epistemológico da Geografia e estabelecimento de exercícios, visando mediar a relação entre aparência e essência na produção do discurso geográfico

Os exemplos acima têm o intuito de explicitar o movimento próprio do pensar em geografia, relacionado a uma proposta que visa formar profissionais nessa área. Outros tantos exemplos seriam pertinentes aqui, mas estenderiam demasiadamente nossa explanação.

Por esse motivo, comprometidos com a proposta que apresentamos, discutiremos aqui a segunda questão colocada no título deste artigo: “É possível fazer geografia nos cursos de geografia?”.

É legítimo aduzirmos que sim, se superadas muitas dificuldades. Materiais, conceituais, políticas.

Quando nos deparamos com a necessidade do fazer em geografia como prática formativa, temos que desdobrar a pergunta acima em outras tantas, e assim nos colocar diante de alguns posicionamentos: a serviço de que pensamos a formação de profissionais em geografia, sejam eles professores e/ou bacharéis? Queremos mesmo nos curvar ao discurso das competências?

Não podemos nos furtar, nesse raciocínio, do olhar abrangente sobre a sociedade em que vivemos e que, como já apontamos anteriormente, nos coloca diante de rápidas e profundas mudanças. E, evidentemente, sabemos que nossa escolha curricular denuncia nosso posicionamento nesse emaranhado social.

Ora, se pensarmos que a sociedade capitalista, por meio dos seus diversos âmbitos institucionais, acaba por manter e reproduzir a estrutura econômica, a universidade, assim como toda escola, efetiva a manutenção da ordem econômica por meio do currículo: a organização dos conteúdos, os métodos e tecnologias de abordagem dos mesmos, o elenco de disciplinas, os procedimentos de avaliação, e os objetivos a serem alcançados no final.

O grande desafio que se impõe é perceber, na perspectiva do encalcamento ideológico, como sugere APPLE (2006), analisando Althusser⁹, que as configurações recentes que o capitalismo vem assumindo, pela via do neoliberalismo em escala global, produzem rearranjos sócio-territoriais que nos impedem de identificar com clareza a “origem” ideológica dos processos formativos vigentes. E, nesse sentido, a falta de clareza a respeito de quem é o agente produtor da ideologia (que genericamente chamamos mercado) escamoteia a origem do discurso da competência e, por conseguinte, o foco da luta por mudanças ou novas perspectivas formativas.

Essa análise, como podemos apreender da abordagem de CHAUI (2007), quando se refere ao discurso do conhecimento indica a figura do especialista. Ou ainda, daquele que divulga saberes...

Isso posto, estamos diante do enfrentamento de nossa própria proposta formativa. De um lado, bacharelados vinculando-se à pesquisa acadêmica, comprometida com sua ramificação nos campos profissionais. Portanto, um exercício no qual o aprendizado procura o ambiente externo onde a “realidade profissional do geógrafo” está assentada.

De outro, licenciandos enveredando igualmente pela pesquisa acadêmica, profundamente comprometida com o pensar pedagógico, mas também respaldada pelo olhar externo, do processo educativo “real” empenhado nas escolas onde se realizam seus projetos de estágio...

Resta-nos dizer que o fazer em geografia, no desenrolar desse projeto pedagógico, tem se realizado fundamentalmente no plano do diálogo articulado entre as duas formações, principalmente nos espaços comuns que ao longo da formação permitem reaproximações entre as práticas e, em tese, têm o objetivo de estimular a construção de olhares interdisciplinares sobre a realidade.

Finalmente, frisamos a necessidade de registrar que a concepção curricular que apresentamos é resultante de um processo aberto de discussão entre docentes da Universidade, o

⁹ referindo-se a “Aparelhos ideológicos do Estado”

qual oportunizou tomadas de posição, desafios e muitas discordâncias, e cujo resultado se materializa na grade curricular. Portanto, por essa sua natureza, tal proposta carrega a marca da diversidade de leituras geográficas e identifica tempo-espacialmente seu desenho político-pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. – **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZZI, Sandra – Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (org) – **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. pp 35/59

CHAUÍ, Marilena – **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2007. 12^a ed.

MOREIRA, Ruy – **O círculo e a espiral – para a crítica da geografia que se ensina**. Niterói: Edições AGB Niterói, 2004.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz – “As licenciaturas e as lutas concorrenciais no campo universitário”. In: **Formação de professores. Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp 137/159.

PIMENTA, Selma Garrido – Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org) – **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. pp 15/34

SILVA, Jorge L. B. e RAMIRES, Regina R. – “Formações em geografia – identidades e articulações” in: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, 2007. pp 123/136.

LEGISLAÇÃO

MEC - Resolução CNE/CP 2/2002 – Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Nível Superior

MEC - Resolução CNE/CES 14/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Geografia

DOCUMENTOS INTERNOS DA PUCSP

Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – Diretrizes para a Graduação - Deliberação 11/2004

Projeto Institucional para Formação de Professores da Educação Básica (PIFPEB) – Deliberação 04/2005

Recebido para publicação dia 05 de fevereiro de 2009

