

POR UMA EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, QUE SUPERE A LÓGICA MERCADOLÓGICA DE FORMAÇÃO.

Kalinka Ribeiro Aragão de Melo¹

RESUMO

As discussões acerca da formação de professores ganham forma ao longo dos anos, pautadas por concepções sobre educação, reformas educacionais, em conformidade com um projeto de sociedade, que baliza projetos de educação. Assim, o presente trabalho objetiva compreender como se estrutura a formação de professores de Geografia, orientada por uma lógica mercadológica de formação; analisar os possíveis caminhos de uma epistemologia de formação de professores de Geografia, emancipadora e autônoma. Ao lançar um olhar a essa realidade, apontamos as seguintes questões: Como se estrutura a formação de professores de Geografia a partir da lógica mercadológica de formação? Quais seriam as possibilidades de uma formação emancipadora e autônoma? Para tanto, lançamos mão, neste estudo, de uma pesquisa qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico de autores que dialogam com o tema em questão. Assim, temos como base teórico-metodológica, Amorim (1985), Cavalcanti (2024), Chaveiro (2024), Santos (2000), Silva (2018), Stefenon (2020). O estudo em questão se justifica, na medida em que há de se ter análises comprometidas em entender as raízes desse projeto de sociedade e de educação, que afetam tão diretamente a formação de professores e consequentemente a formação de professores de Geografia. Em tempos em que a formação de professores tem sido alvo de políticas educacionais que privilegiam a prática em detrimento de uma formação teórica sólida, facilitada por cursos aligeirados, generalizações, análises, reflexões e aprofundamento teórico acerca deste tema se faz necessário. O contraponto desse cenário indica a possibilidade de uma abordagem que supere a lógica mercadológica de formação. Para tanto, defendemos uma epistemologia de formação de professores com uma base teórico-metodológica crítica. Nessa perspectiva a análise do espaço geográfico, da realidade social, ocorre fundamentada pela apropriação de conhecimentos que articulem saberes, disciplinares, específicos da ciência em questão, bem como de saberes pedagógicos, epistemológicos, considerando a dimensão histórica, social e cultural, por isso crítica na medida que, se submete a várias determinações.

Palavras-chave: Formação de professores, Epistemologia, Formação emancipadora.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da formação de professores ganham forma ao longo dos anos, pautadas por concepções sobre educação, reformas educacionais, em conformidade com um projeto de sociedade que baliza projetos de educação. Assim, pesquisar a formação docente, no Brasil, nos impõe um exercício de uma breve incursão sobre os aspectos que configuram as concepções sobre formação. De acordo com Pereira (2006, p. 15),

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – IESA –Universidade Federal de Goiás – UFG, kribeiroaragademelo@gmail.com.

O tema de formação passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estavam em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Pereira (2006) descreve em seu estudo como foi se configurando a formação de professores nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Na década de 1970, observou-se que a ênfase estava na instrumentalização técnica, em que os professores pudessem se apropriar de componentes do processo de ensino e aprendizagem. Já na década de 1980, essa visão de educação e de formação passou a ser questionada. Nessa década, a discussão sobre formação destacou o “caráter político da prática pedagógica e os compromissos com as classes populares” (Pereira, 2006, p. 18). A expansão das redes de ensino e o aumento do número de matrículas demandaram o aumento do número de professores que, conseqüentemente, pressionaram para o aumento dos cursos de Licenciatura.

Os anos 1990 foram fortemente marcados pelas mudanças no cenário internacional. A formação de professores volta-se para uma discussão recorrente da relação entre teoria e prática, isto é, a formação continuada e “a formação do professor pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (Pereira, 2006, p. 41). Marcadamente, poderíamos considerar, de acordo com Oliveira (2019), como um ponto de observação, no que tange ao avanço dessas mudanças na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos realizada na Tailândia em 1990, a qual aponta um novo modelo de agenda educativa global, caracterizando-se como um modelo de organização gerencialista, que com a justificativa de modernização do Estado, incorpora a administração pública e as políticas educacionais nas esferas de gestão elementos da administração privada. Mecanismos de controle e regulação vão se estruturando por meio das avaliações em larga escala, da política de responsabilização, bem como da ideia de eficácia e eficiência. Enfim, essa nova forma de gestão pressupõe um tipo de sociedade, um tipo de trabalhador, um modelo de escola e um projeto de formação de professores adequado a essa realidade. Assim, de acordo com Santos, Menezes e Bento (2020, p. 87), “para pensar a formação de professores de Geografia é preciso realizar uma análise do contexto da formação de professores em sua totalidade.”

Nesse contexto de observação, especificamente a Geografia, enquanto disciplina escolar se apresenta no início do século passado, pautando a formação de um cidadão com base em uma ideologia do nacionalismo patriótico (Cavalcanti, 1998). Dessa forma,

foram considerados de suma importância para a construção da nacionalidade, tendo a disciplina o objetivo de disseminar o patriotismo. Além disso, possui característica que a distingue das outras disciplinas, ou seja, antes de se consolidar como área de ensino ou pesquisa em nível superior, ela já era disciplina obrigatória nos currículos do ensino primário e secundário. Isso significa dizer que a Geografia ensinada nas escolas era de responsabilidade de professores que não possuíam formação na área, e a formação de professores de Geografia, em nível universitário, só teve início em 1934 com a implantação do curso de Geografia na Universidade de São Paulo (USP) (Shimizu; Pezzato, 2017, p. 8).

É importante destacar como a Geografia foi instrumentalizada, apontando o seu caráter ideológico. De acordo com Cavalcanti (1998), esta função ideológica reaparece mais tarde, quando a disciplina se estrutura na transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo. Já na década de 80, ampliaram-se as discussões sobre os fundamentos da Geografia e o seu papel na sociedade bem como apontamentos teóricos e metodológicos. Nesse itinerário, as discussões teórico-metodológicas, ficaram a cargo da Geografia tradicional ou clássica, mais tarde da Nova Geografia, posteriormente da Geografia Nova e o enfoque cultural. Todo esse movimento tensiona uma formação de professores que leva em conta, em cada contexto, a abordagem da Geografia a partir das considerações epistemológicas de cada uma delas.

Posto isso, o estudo em questão se justifica na medida em que há de se ter análises comprometidas em entender as raízes desse projeto de sociedade e de educação, que afetam tão diretamente a formação de professores e, conseqüentemente, de professores de Geografia. Em tempos em que a formação de professores tem sido alvo de políticas educacionais que privilegiam a prática em detrimento de uma formação teórica sólida, facilitada por cursos aligeirados e por generalizações é preciso observar que,

O discurso sobre mercadorização e a subordinação da educação aos interesses do capital foi atualizado numa versão renovada da perspectiva do capital humano, ampliando a expropriação do conhecimento, dificultando o acesso dos indivíduos aos conhecimentos elaborados. A empresa deveria se apropriar do conhecimento e utilizá-lo de forma eficiente para formatar seus funcionários; por isso, só interessaria o conhecimento útil ao capital (Avila; Titton; Evangelista, 2019, p. 31).

Nesse sentido, é preciso nos fundamentar para organizar a resistência necessária para a superação dessa realidade, propondo uma formação com base teórico-metodológica que aponte para uma abordagem crítica de formação. Segundo Santos (2000), é importante conhecer essas bases e destrinchar a ideologia que as organiza. Assim, o presente trabalho objetiva compreender como se estrutura a formação de professores de Geografia, orientada por uma lógica mercadológica de formação; e analisar os possíveis caminhos de uma

epistemologia de formação de professores de Geografia, emancipadora e autônoma. Ao lançar um olhar sobre essa realidade, apontamos as seguintes questões: como se estrutura a formação de professores de Geografia a partir da lógica mercadológica de formação? e quais seriam as possibilidades de uma formação emancipadora e autônoma? Para tanto, lançamos mão, neste estudo, de uma pesquisa qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico de autores que dialogam com o tema em questão.

METODOLOGIA

Quando lançamos o olhar da investigação sobre a formação de professores de Geografia, há uma preocupação de se tornarem claros os caminhos de se aproximar desse objeto. Assim, entendemos que a formação de professores de Geografia faz parte de um contexto, onde aspectos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, precisam ser observados, analisados, para que possamos compreender sua configuração, apontando possibilidades para sua reconfiguração. Na perspectiva de elucidar conceitos, ampliar a discussão e estruturar as análises necessárias, empreendemos uma pesquisa qualitativa bibliográfica. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.183),

a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundária, abrange toda bibliografia, já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, até os meios de comunicação orais: rádios, gravações em fita magnética e áudio visuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Assim, nos orientamos a partir da base teórico-metodológica de, Amorim (1985), Cavalcanti (2024), Chaveiro (2024), Santos (2000), Silva (2018), Stefenon (2020), substanciando o diálogo como realidade observada. Nessa direção, a pesquisa bibliográfica, permite nos apropriarmos de literaturas anteriores que, de acordo com Silva, Oliveira e Silva (2021), considerando a dimensão teórica no processo de compreensão da realidade, possamos analisar, refletir e produzir novos conhecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

1-A formação de Professores a serviço do capital

Os ditames legais que direcionam as políticas educacionais no Brasil, quais sejam: LDB, BNCC e BNC formação, têm orientado a configuração da formação inicial e continuada de professores. Vale lembrar que essa legislação atende a acordos internacionais que estão vinculados a interesses econômicos articulados às políticas globais neoliberais. Assim,

As recomendações e pressões internacionais de organismos como, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, mantiveram sua importância na configuração do cenário educacional brasileiro, que entre outras coisas aponta a relevância da formação de professores (Melo; Almeida; Escobar; Sato, 2020, p. 5).

A formação de professores não pode ser pensada fora desse movimento, onde ocorre uma evidente adequação dos sistemas educacionais e das instituições formadoras às demandas do capital. Há de se pensar, de acordo com Chaveiro (2024, p.145), que

o controle estratégico do estado na forma de gerenciamento dos saberes gerou a força dos agentes subliminares. A esfera da luta epistemológica, da reflexão intelectual e, inclusive, da crítica engajada, cedeu lugar aos ídolos da produtividade.

Observar esse cenário é importante, já que objetivamos compreender como se estrutura a formação de professores de Geografia, orientada por uma lógica mercadológica de formação, pois ele baliza esse tipo de formação. Um bom exemplo dessa configuração é o aumento nos últimos anos de cursos de licenciaturas em instituições públicas e privadas, soma-se a esse movimento a estruturação de cursos EAD, isso pode ser observado quando, segundo Avila, Titon e Evangelista (2019), a modalidade EAD, de 2011 a 2015, saiu de 180.908 matrículas para 350.032, gerando uma redução de matrículas em IES públicas. Os autores observaram que houve mais concluintes em EAD de instituições privadas, 79.296, do que em instituições presenciais, em torno de 67.941, e 10.577 em EAD de instituições públicas. Assim,

ao transformar os IFET em instituições de formação docente, em especial naquelas áreas em que havia falta crônica de docentes, a intenção manifesta de romper com a formação lastreada numa ampla base teórica-prática – própria das instituições – tem possibilidade de objetivação. utilizou-se da experiência com educação profissional e técnica para formatar também a formação docente às diretrizes dos Institutos desta modalidade. O que se destaca na concepção e nas diretrizes dos institutos é que seus cursos se subordinarão ao pragmatismo das demandas de mercado, ditadas pelos arranjos produtivos locais (Avila; Titon; Evangelista 2019, p. 41).

A preocupação quanto a esse modelo de formação é que se fundamenta na ideia da educação como economia de serviço, desvinculada do direito e ganha contornos, discursos, que respondem ao jogo de mercado. Isso fica explícito, como apontam Seki, Souza e Evangelista (2019), quando se faz uma ligeira busca na internet por cursos à distância com as seguintes chamadas de marketing: ‘preço promocional’, ‘formação mais curta do mercado’, ‘flexibilização para estudar’. O formato é da livre concorrência, o vocabulário parece ser de mercado, a formação a partir dessa lógica responde às necessidades urgentes desse mercado, com cursos aligeirados que entregam o mínimo necessário para a inserção nesse mercado. Sendo assim,

Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização [...] a reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dos resultados esperados (Freitas 2018, p. 109).

Entendemos, portanto, que o enfoque tecnicista assume papel importante na configuração dessa formação, potencializado pelas novas tecnologias, pelas redes sociais e pelo empreendedorismo da educação. Articulada às políticas gerencialista de controle, avaliações de desempenho e apostilamentos, a formação inicial e continuada de professores, a partir dessa lógica, habilita profissionais para serem meros executores de tarefas, a formação de professores a serviço do capital. A formação de professores de Geografia está inserida nesse contexto e é afetada por ele.

Entende-se a Geografia como conhecimento que pode, segundo Stefenon (2020), constituir um conjunto de saberes que configuram conhecimentos geográficos poderosos, na medida em que propiciam visões críticas e reflexivas sobre o mundo, compreendendo processos, estruturas, formas e funções e suas possíveis intervenções na realidade. Por isso, é tão afetada nesse contexto que invisibiliza a ciência, dissolvida agora em uma área de conhecimento, em um currículo que contempla o mínimo, com muitas generalizações, com materiais didáticos que trazem discussões superficiais e atreladas aos componentes curriculares, que permeiam a área do conhecimento e que, conseqüentemente, com uma formação de professores de Geografia que consolide essa estrutura, respondendo à lógica mercadológica de formação. Assim, no próximo tópico, trataremos da possibilidade de uma formação que, em certa medida, supere essa lógica de formação apresentada até aqui.

2- Epistemologia da formação de professores de Geografia.

Nesta seção, vamos nos ater em apontar elementos que são estruturantes para uma epistemologia de formação de professores que se apresente como emancipadora e autônoma. No sentido de evitar confusões conceituais, apresentamos de início algumas referências sobre epistemologia. De acordo com Abbagnano (2012, p. 392), epistemologia é um

termo de origem grega que apresenta duas acepções de fundo. Num primeiro sentido (como o inglês Epistemology), é sinônimo de gnosiologia ou de teoria do conhecimento. Num segundo sentido, é sinônimo de filosofia da ciência. Os dois significados estão estreitamente interligados, pois o problema do conhecimento, na filosofia moderna e contemporânea, entrelaça-se (e muitas vezes se confunde) com o da ciência.

De acordo com Silva (2018, p. 13), a epistemologia “é o ramo da Filosofia que estuda a origem e as possibilidades do conhecimento humano, buscando respostas para questões que, nesse contexto histórico, se colocam como importantes problemas para a educação escolar.”

Assim, surgem algumas questões, quais sejam: o que é o conhecimento? como podemos alcançá-lo? Nesta direção, Silva (2018) nos sugere uma análise para entender como o professor aprende o seu fazer, e sobre o que é essencial em sua formação, que se expressa em sua prática. Nesse sentido, é importante entender a epistemologia que baliza a formação de professores, e especificamente, a formação de professores de Geografia, pois essa fundamentará o seu trabalho na escola.

A epistemologia, como já nos referimos anteriormente, se atém às questões que os pesquisadores buscam resolver, entre elas, as várias maneiras de abordagem da Geografia. Nesse sentido, Claval (2002, p. 37) apresenta os seguintes caminhos:

A perspectiva naturalista estuda a inserção dos grupos humanos no meio ambiente; o ponto de vista funcionalista estuda como os mesmos conseguem se estruturar organizando o espaço para vencer o obstáculo da distância. O enfoque cultural se recusa a considerar a natureza, a sociedade, a cultura e o espaço como realidades prontas, dados que se imporiam aos homens como do exterior. [...] O que lhe importa é compreender o sentido que as pessoas à sua existência.

Atentos à importância dessas abordagens, considerando os contextos aos quais as mesmas se estruturam, e tendo claro que o pensamento geográfico pode se configurar de diferentes pontos de vista, que não se excluem, buscamos nos esquivar do que Amorim Filho (1985) chama de tirania paradigmática, isto é, paradigmas dominantes que orientavam as atividades e formação de geógrafos. Cientes que o debate e a formação ganham e se enriquecem com essa pluralidade de temas e epistemologias, pois o campo de análise se amplia. Não desprezamos as contribuições das abordagens citadas, porém a nossa proposta se

fundamenta em considerar uma abordagem crítica como elemento importante na estruturação de percursos e construção de conhecimentos relevantes para formação de professores de Geografia.

Quando em uma abordagem crítica, e em uma formação fundamentada nessa perspectiva, esperamos que se consiga trilhar um caminho de análise que, de acordo com Silva (2018), possa “revelar as contradições e mediações dessa prática; utilizar conceitos e categorias teóricas e recupere uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e do trabalho docente.” Ao articularmos esses elementos, nos colocamos diante de possibilidades de formação considerando a relação teoria e prática, que a esses moldes se constitui como práxis², e, por isso, segundo Vasquez (1977), é tomada de uma consciência que se volta sobre si, que qualifica a consciência. Aqui, destacamos a importância da formação continuada que articula espaços de formação e o espaço da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores de Geografia, para além desse movimento, ainda deve estar atenta aos processos formativos que considerem não somente os saberes disciplinares, como o da Geografia, mas também as dimensões pedagógica, curricular, epistemológica e de políticas educacionais (Cavalcanti, 2024). Defendemos, então, que a formação de professores de Geografia supere a lógica mercadológica de formação, a partir da compreensão do campo conceitual científico da Geografia, identificando o obstáculo epistemológico e se apropriando de categorias, princípios e linguagens cartográficas, que irão influenciar em sua vida intelectual (Castellar 2019) e que, amparados na estrutura de análise, que privilegie a relação entre teoria e prática, constituída como práxis, se fundamente em uma formação com base teórica sólida.

Assim, a compreensão da estrutura social e espacial e sua evolução, configuradas na formação de professores de Geografia, devem estar fundamentadas em uma interpretação do processo dialético entre formas, funções, estruturas, considerando sua dimensão histórica (Santos, 1992). Esses elementos possibilitam uma abordagem crítica da realidade, como fundamento para uma epistemologia de formação de professores de Geografia.

²A práxis se nos apresenta como atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Vásquez, 1977, p. 208).

Em tempo, quando pensamos na formação de professores, seja inicial ou a continuada, que tenha como princípio uma práxis transformadora, precisamos, de acordo com Cavalcanti (2020), considerar o professor como um ser político que mobiliza saberes, de forma intencional e que age para transformar sua prática, na medida em que a problematiza, lançando mão de alternativas teóricas e práticas. Nessa perspectiva, a formação objetiva que, os professores alcancem autonomia intelectual e autoria em seu trabalho, a partir de sua realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão proposta no texto em questão apresenta uma contextualização histórica da formação docente, além de apontamentos sobre a formação de professores a partir de uma lógica mercadológica. O contexto das políticas neoliberais que articula políticas gerencialistas de controle, avaliação de desempenho, apostilamentos, formação inicial e continuada de professores de Geografia, a partir da lógica de mercado, forma profissionais para serem meros executores de tarefas.

O contraponto desse cenário indica a possibilidade de uma abordagem que supere a lógica mercadológica de formação. Para tanto, defendemos uma epistemologia de formação de professores com uma base teórica-metodológica crítica. Nessa perspectiva, a análise do espaço geográfico, da realidade social, ocorre fundamentada pela apropriação de conhecimentos que articulem saberes disciplinares, específicos da ciência em questão, bem como de saberes pedagógicos, epistemológicos, considerando a dimensão histórica, social e cultural, por isso crítica, na medida em que se submete a várias determinações.

Há muito que se discute sobre formação de professores e, especificamente, sobre formação de professores de Geografia. Contudo, trouxemos aqui elementos que não podem ser desprezados para se pensar em uma formação de professores, emancipatória e autônoma.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6ª ed. – São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AMORIM FILHO, O.B. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia**. Belo Horizonte, IGC-UFMG, 1985.

AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker (Org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2019, p. 31-41.

CASTELLAR, S.M.V. **Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia**. Revista Signos Geográfico, v. 1, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O professor de Geografia e princípios da formação para a condução de ação docente voltada a aprendizagens transformadoras**. APOGEO: revista da Associação de Professores de Geografia, v. 55, p. 65-76, 2020.

CHAVEIRO, E. F. **Metabolismo do saber geográfico**. Inédito, 2024, 6 p.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Org.). **Elementos de Epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2002. p. 37.

DA SILVA, M. M.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA DA SILVA, G. **A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos**. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 91-103, 25 dez. 2021

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. Capecó: Argos, 2012.

MELO, K. R. A.; ALMEIDA, N. C.; ESCOBAR, A. B.; SATO, B. A. Formação docente, caminhos apontados pelas políticas públicas. In: XII EIFORPECS, 2020, Uberlândia. ANAIS XII EIFORPECS. Uberlândia: **CULTURATRIX - PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS, v. 1 2020**.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da Profissão do Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisa, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Luline Silva Carvalho; MENEZES, Priscylla Karoline; BENTO, Izabella Percini. Formação inicial de professores de Geografia e o contexto das orientações curriculares atuais. In: ROSA, Claudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro

Lima (Org.). **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas**. Goiânia –GO: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 87.

SANTOS, Milton. Estrutura, processo, função e forma como categorias do método Geográfico. In: SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo, Nobel, 1985, p. 49-59

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro. Record, 2000.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. 72 horas em 16 minutos: Qual escola para o professor brasileiro? In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker (Org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. –Campinas, SP: Mercado das letras, 2019, p.108.

SHIMIZU, Rita de Cássia Gromoni; PEZZATO, João Pedro. Formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013. **Educação em revista** – UFMG. Belo Horizonte, v. 33, p.1 a 26, 2017.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

STEFENON, Daniel Luiz. Geografias poderosas: reflexões sobre igualdade, diversidade e o papel do conhecimento na escola. In: ROSA, Claudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (Org.). **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas**. Goiânia –GO: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 2.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**; 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

