

O OLHAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS PROJETOS EDUCACIONAIS NAS METRÓPOLES DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO

Clézio dos Santos

Professor Adjunto do curso de Geografia – UFRRJ
clezio.santos@ig.com.br

RESUMO

A pesquisa está presa ao entendimento do ensino de geografia feita por meio de projetos educacionais nos cursos de Licenciatura em Geografia do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA) na metrópole de São Paulo e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em Nova Iguaçu na metrópole do Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar a experiência vivenciada nos cursos de formação de professores de geografia dentro de disciplinas que tem como foco o desenvolvimento de projetos educacionais na área de geografia em duas regiões metropolitanas distintas. A metodologia adotada está presa na pesquisa qualitativa e participativa, onde a coleta de dados se deu por meio de registros escritos feitos pelos(as) alunos(as) no formato de texto e comentários orais que eram transcritos nos cadernos dos(as) professores(as) responsáveis pelas disciplinas de prática de ensino de geografia nas duas instituições estudadas, destacando também a leitura de referências chaves e acima de tudo o relato das experiências vividas pelos(as) professores(as) e alunos(as). Os temas sobre a metrópole e o urbano estão sempre presentes nos projetos educacionais possibilitando o confronto entre as diferentes imagens e representações do urbano, sejam as cotidianas ou as científicas. A pesquisa apresenta como resultado uma reflexão do uso dos projetos no ensino de geografia tendo como base as experiências vivenciadas nas duas instituições e faz um convite a pensar os projetos articulando o potencial interdisciplinar do ambiente escolar como espaço educativo de dois cursos empenhados em formar professores de geografia comprometidos com os desafios do mundo atual.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de geografia. Projeto. Metrópole.

LOOK TEACHER OF GEOGRAPHY FROM THE EDUCATIONAL PROJECTS METROPOLIS SÃO PAULO AND RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

The survey is attached to the understanding of geography teaching done through educational projects in undergraduate degree in Geography from the Centro Universitário Fundação Santo André (FSA) in the metropolis of São Paulo and the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) in Nova Iguaçu in the metropolis of Rio de Janeiro. The goal is to present the lived experience in teacher training courses within the disciplines of geography that focuses on the development of educational projects in the field of geography in two different metropolitan areas. The methodology adopted is stuck in qualitative and participatory research where data collection was done through written records made by students in text format and oral comments that were transcribed in the books teachers responsible for the disciplines of geography teaching practice in both institutions, highlighting also the reading of key references and foremost the story of the experiences of the teachers and students. The themes of the urban metropolis and are always present in educational projects enabling the comparison between the different images and representations of the city, are the everyday or scientific. The research has resulted in a reflection of the use of projects in teaching geography based on the experiences of the two institutions and is an invitation to think about the potential interdisciplinary projects linking the school environment as an educational two courses engaged in training teachers of geography committed to the challenges of today's world.

Keywords: Teacher training. Teaching geography. Design. Metropolis.

Recebido em 19/08/2013
Aprovado para publicação em 20/11/2013

INTRODUÇÃO

A pesquisa faz parte do projeto denominado “A Formação de Professores e o Ensino de Geografia na Região Metropolitana do Rio de Janeiro: o caso da Baixada Fluminense” desenvolvido na linha de pesquisa *Práticas em Ensino de Geografia do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente: Geografia, Educação e Cidadania* (GEIA) do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Interdisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O projeto procura entender como vem sendo efetivada a formação dos professores de geografia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e nas demais regiões metropolitanas brasileiras.

O ensino de geografia é analisado por meio da proposta de projetos educacionais geográficos nos cursos formação de professores de geografia. Destacamos dois cursos de formação de professores denominados oficialmente de cursos de licenciatura em geografia nas duas maiores metrópoles brasileiras, a de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os cursos analisados são os de Licenciatura em Geografia do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA) localizado no município de Santo André na metrópole de São Paulo e o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Campus Nova Iguaçu no município de Nova Iguaçu na metrópole do Rio de Janeiro.

O objetivo do texto é apresentar a experiência vivenciada nos cursos de formação de professores de geografia dentro de disciplinas que tem como foco o desenvolvimento de projetos na área de geografia servindo de embasamento reflexivo para a formação desses profissionais. Além de sistematizar dados sobre a temática.

A metodologia adotada prender-se à pesquisa qualitativa e participativa, onde a coleta de dados se deu por meio de registros escritos feitos pelos(as) alunos(as) no formato de texto e comentários orais que eram transcritos nos cadernos dos(as) professores(as) responsáveis pelas disciplinas de prática de ensino de geografia nas duas instituições estudadas. As técnicas de coleta e análise consistiram em leitura dos registros dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), destacando os “achados” como elementos que mais ocorreram nos registros. Os textos dos(as) alunos(as) eram produzidos ao longo das disciplinas e entregues em dois momentos, um no momento da proposta do projeto e outro no momento final do término das disciplinas e entrega final do projeto de educação geográfica. As anotações dos(as) professores(as) eram analisadas nos cadernos pessoais. Destaca-se também enquanto escopo metodológico a leitura de referências chaves e acima de tudo o relato das experiências vividas feita por professores(as) e alunos(as). Os projetos educacionais se destacam como aparato metodológico e deste emergem os projetos educacionais em geografia e a necessidade dos Trabalhos de Campo e dos Estudos do Meio.

O texto é dividido em três partes, na primeira apresentamos a concepção de Educação que nossa pesquisa tem adotado uma visão que privilegia o processo de formação do profissional da Educação, especialmente o professor de geografia. Na segunda caracterizamos as instituições, os lugares e os espaços metropolitanos vivenciados em nossa pesquisa; e na última parte, a metrópole emerge como cotidiano e tema nos projetos educacionais no ensino de geografia como proposta e processo de formação do educador.

1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Entender a concepção de educação hoje, parte do pressuposto de que vivemos num mundo que passa por intensas e rápidas transformações de ordem social, econômica, política e cultural, dotando as sociedades humanas de alta complexidade, perceptível num fenômeno paradoxal que consiste, por um lado, na ampliação em escala planetária da globalização econômica e cultural e, por outro, no elevado grau de diferenciação e autonomia social e política dos grupos humanos e os conflitos e antagonismos daí decorrentes. Essa necessidade de entender a educação com esse olhar que apresentamos e compactuamos, dialoga diretamente com educadores de vários cursos de formação de professores, e especial os colegas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA).

Num tempo assim tecido, não é possível pensar a educação – e de maneira particular a educação escolar – como algo com dinâmica própria, uma dimensão sociocultural dotada de autonomia irrestrita e imune às interferências das determinações estruturais e conjunturais da

reprodução sócio-econômica do sistema capitalista. A educação é impactada por mecanismos, processos e práticas de produção e reposição da exploração e da dominação preponderantes na contemporaneidade.

Partindo de tais apontamentos do mundo atual, assume-se uma concepção que não a toma a educação como alavanca ou motor primordial das transformações sociais, contudo, a entende como um campo dotado de força capaz para contribuir direta e decisivamente para a compreensão da realidade e da complexidade que a fundamenta, assim como para a produção do novo. Para tanto é preciso que ela seja compreendida a partir das contradições que dão materialidade e sustentação ao sistema sócio-econômico vigente.

Se, por um lado, a educação é aqui concebida como fruto de determinações estruturais, ela também é apreendida como uma dimensão que contém um certo grau de autonomia que, combinada às contradições, se constitui num espaço-tempo que contribui com o “esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança, e de produção e reprodução de mudança.” (MORIM, 2000, p.17).

O que se quer afirmar é que a educação não forma um ser humano genérico, abstrato e universal, mas um ser humano inserido e interagindo com determinações e condições históricas de seu tempo, com suas contradições peculiares e as intenções aí existentes.

Em função desse tipo de percepção é que aqui se entende a educação como uma possibilidade de formar pessoas e cidadãos, situados num tempo e lugar, capazes de apreender e criticar a realidade, bem como propor e agir sobre essa mesma realidade.

Assim, a educação é aqui apreendida fundamentalmente como:

[...] a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. (BENEVIDES, 1998, p.34 e 35).

Para tanto, é preciso que a educação promova a formação intelectual e a informação do ser humano, isto é, colabore para o seu desenvolvimento ou capacidade de conhecer para escolher. Desta forma, “é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive pela literatura e as artes em geral.” (BENEVIDES, 1998, p.35).

A educação é concebida, portanto, como elemento vital para a conquista e reprodução constante da democracia e da cidadania, quer seja por que vinculada aos valores morais ou:

[...] uma didática dos valores republicanos e democráticos que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão”, quer seja, ainda, como contributo necessário a formação do comportamento, “no sentido de enraizar hábitos de tolerância ou solidariedade diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupos ao interesse geral, ao bem comum. (BENEVIDES, 1998, p.35).

2. INSTITUIÇÕES, LUGARES E CONTEXTOS METROPOLITANOS

Apresentamos a seguir a caracterização de cada instituição de formação de professores analisada, do lugar que se encontra a unidade formadora; e da relação desse lugar com o espaço metropolitano. A caracterização permite entender as características específicas e semelhantes dos espaços metropolitanos bem como a reflexão da proposta e do papel da formação de professores nestes espaços.

A Região Metropolitana de São Paulo

A Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), também conhecida como Grande São Paulo, reúne 39 municípios do estado de São Paulo em intenso processo de conurbação. O termo refere-se à extensão da capital paulista, formando com seus municípios vizinhos uma mancha urbana contínua. O mapa (Figura 01) localiza a mancha da RMSP no estado de São Paulo e o mapa (Figura 02) detalha os 39 municípios.

Figura 01 – Localização da Região Metropolitana no estado de São Paulo



Fonte: <http://pt.wikipedia.org>

Figura 02 - Região metropolitana de São Paulo



Fonte: www.mapasparacolorir.via12.com

São Paulo é a sexta maior cidade do planeta e sua região metropolitana, com cerca de 19.956.590 habitantes é a quarta maior aglomeração do mundo. Outras regiões próximas a São Paulo são também regiões metropolitanas do estado, como Campinas, Santos e São José dos Campos e outras cidades próximas compreendem aglomerações urbanas em processo de conurbação, como Sorocaba e Jundiaí. A população total dessas áreas somada à da capital de acordo com o IBGE (2010) – o chamado *Complexo Metropolitano Expandido* – ultrapassa 29 milhões de habitantes, aproximadamente 75% da população do estado inteiro. As regiões metropolitanas de Campinas e de São Paulo já formam a primeira macrometrópole do hemisfério sul, unindo 65 municípios que juntos abrigam 12% da população brasileira.

O ABC Paulista, Região do Grande ABC, ABC ou ainda ABCD é uma região tradicionalmente industrial do estado de São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo, porém com identidade própria. A sigla vem das três cidades, que originalmente formavam a região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C) - Diadema (D) é às

vezes incluída na sigla. É relativamente comum encontrar também ABCDRM que também inclui os municípios de Ribeirão Pires e Mauá. Essas três cidades possuíam nomes de santos, dados em ordem alfabética no ato de suas fundações, devido à influência da religião católica na região. Santo André é uma das três cidades e é o lugar que abriga a instituição analisada. O termo lugar é utilizado para determinar o território municipal.

O mapa (Figura 03) destaca a região do ABC Paulista com seus sete municípios: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

Figura 03 - Região do ABC Paulista



Fonte: Santos, 2011.

Santo André é um município da Região do Grande ABC, na Região Metropolitana de São Paulo, no estado de São Paulo, no Brasil. Sua população estimada em 2009 era de 673.396 habitantes. Ocupa uma área de 175 km², o que resulta numa densidade demográfica de 3.816,52 hab/km².

A formação de professores de geografia em Santo André na Metrópole de São Paulo

O Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), situado no município de mesmo nome, está inserido no ABC paulista região pertencente à na Região Metropolitana de São Paulo que apresenta grande relevância no cenário econômico, social e político do país. Nela se concentra um dos maiores parques industriais da América Latina e uma complexa estrutura urbana. Na atualidade, este perfil notadamente industrial da região, tem passado por significativas transformações, com a transferência de unidades de produção fabris para outras localidades e o crescimento do setor de serviços, demandando ações do poder público no sentido de minimizar os impactos negativos desta mudança, bem como de preparar intervenções urbanas que possam se adequar a esta nova situação, incentivando novos investimentos.

O Centro Universitário Fundação Santo André é mantido pela Fundação Santo André e abriga três faculdades, além do Colégio e da Pós-Graduação: Faculdade de Administração e Economia (FAECO); Faculdade de Engenharia (FAENG); e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

A transformação das Faculdades em Centro Universitário abriu perspectivas no sentido de maior desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão, a partir da implantação da jornada de tempo integral, bem como trouxe uma nova estrutura no âmbito das decisões acadêmicas e administrativas, que enseja a maior participação dos professores, alunos e funcionários nos destinos da Instituição, além de abrir canais para maior participação da comunidade.

O curso de licenciatura e bacharelado em Geografia do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), existente desde 1999, passou por uma distinta alteração em termos de matriz curricular visando adequar-se às mudanças ocorridas na educação e na sociedade brasileira. Um projeto histórico-crítico foi sendo delineado a partir de 2004, continuando voltado para o

estudante trabalhador, particularmente da Região do ABC paulista. A nova matriz curricular é marcada pela preocupação com a formação do licenciado (professor) e do bacharel (geógrafo) de forma conjunta, baseado na articulação entre teoria e prática, envolvendo pesquisa e ensino, reflexão e ação.

A partir do ano 2002, mudanças havidas nos cursos de Geografia e na formação de professores em nível nacional, ao lado das orientações emanadas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo impactaram o Colegiado do Curso de Geografia do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA). O Colegiado de Curso, após um período de pesquisa e debate sobre os temas, originados das orientações gerais, optou por alterações curriculares com a finalidade de formar o Professor de Geografia e o Geógrafo, em uma grade curricular que atrela as duas formações desde o primeiro ano até o último, defendendo que é importante um Professor de Geografia ser Geógrafo e um Geógrafo ser Professor de Geografia.

Podemos dizer que ao longo da existência do Curso na Instituição, a preocupação central é a de formar licenciados e bacharéis em Geografia, de forma crítica e propositiva, articulando teoria e prática. Em função de sua história e de sua inserção na região do ABC, o Curso mantém um diálogo privilegiado com esta região e muitos de seus egressos fixam-se nesse mesmo lócus, atuando em diversos campos, seja da educação como no campo técnico. No entanto, isso não quer dizer que a área de influência seja única e exclusivamente o ABC, pois vários dos profissionais formados no Centro Universitário Fundação Santo André (FSA) atuam em outros lugares da Região Metropolitana de São Paulo, destacando a Zona Leste e a Zona Sul do Município de São Paulo.

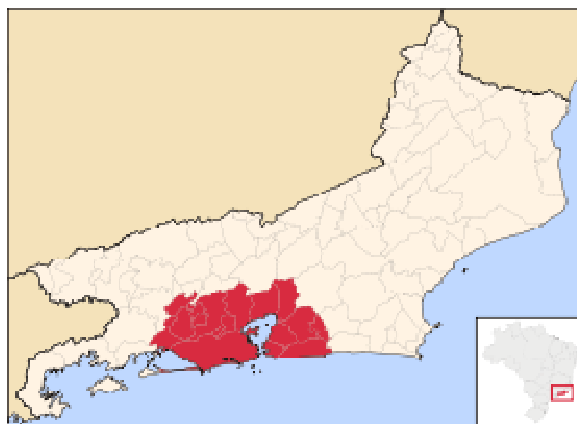
Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), também conhecida como Grande Rio, foi instituída pela Lei Complementar nº20, de 1º de julho de 1974, após a fusão dos antigos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, unindo as então regiões metropolitanas do Grande Rio Fluminense e da Grande Niterói. Com 11.812.482 habitantes (IBGE, 2008), é a segunda maior área metropolitana do Brasil, terceira da América do Sul e 20ª maior do mundo (Censo 2010).

Hoje, a região metropolitana do Rio de Janeiro é composta, segundo a Lei Complementar nº 105 de 2002, por 17 municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Mesquita e Tanguá. O mapa (figura 04) representa a mancha urbana da RMRJ no estado do Rio de Janeiro.

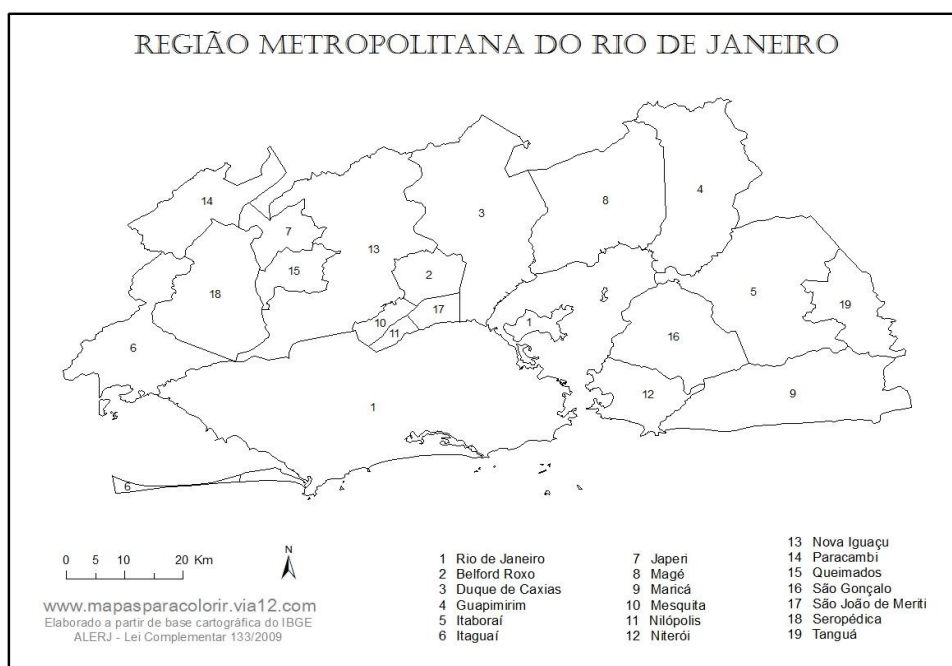
Seus limites sofreram alterações, em anos posteriores, com a exclusão dos municípios de Petrópolis e São José do Vale do Rio Preto (1993), Itaguaí, Mesquita, Mangaratiba (julho de 2002) e Maricá (outubro de 2001), que também faziam parte da Região Metropolitana, conforme a primeira legislação. Itaguaí, Maricá e Mesquita foram novamente incluídas no Grande Rio em outubro de 2009, estabilizando o número de municípios em dezenove que podem ser visualizados no mapa (figura 05).

Figura 04 - Localização da Região Metropolitana no estado do Rio de Janeiro



Fonte: <http://pt.wikipedia.org>

Figura 05 - Região Metropolitana do Rio Janeiro



Fonte: www.mapasparacolorir.via12.com

A Baixada Fluminense atualmente, refere-se principalmente à antiga região da "Baixada da Guanabara", cuja denominação caiu em desuso ainda no século XIX e engloba a área que vai de Itaguaí até o entorno da Baía de Guanabara (excluindo-se a região de Niterói-São Gonçalo), reunindo municípios com características sócio-culturais em comum. Grande parte desses municípios foram criados a partir de desmembramentos do município de Nova Iguaçu e da vila de Estrela (Duque de Caxias).

Essa região é considerada o eixo central do estado do Rio de Janeiro abrangendo a capital os municípios do entorno a leste e oeste da Baía de Guanabara, os sete municípios da região dos lagos e o município de Itaguaí. A região é interligada pela BR-101, a rodovia Washington Luís e a Via Dutra. Encontram-se também nesta região os portos do Rio de Janeiro, Niterói, Itaguaí, e o Porto do Forno em Arraial do Cabo, sendo estes um dos principais do país.

A região tem papel histórico fundamental na fundação do estado do Rio de Janeiro, na chegada das expedições de Américo Vespúcio em Arraial do Cabo em 1503, a primeira a chegar no território fluminense e a de Estácio de Sá no Rio de Janeiro. Essa região foi a primeira a ser ocupada além de invadida pelos franceses no século XVI formando uma região de exploração do pau-brasil do Rio de Janeiro a Cabo Frio, sendo essa cidade essencial para a fundação e a consolidação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

O mapa (Figura 06) representa a Região da Baixada Fluminense, destacando os municípios que são imediatamente identificados como baixada fluminense.

Figura 06 - Baixada Fluminense



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Baixada.png>

Nova Iguaçu é dos municípios da Baixada Fluminense, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Localiza-se a uma altitude de 25 metros. Com uma população estimada em 2010 em 795.212 habitantes, figura como o 4º município mais populoso do estado e o 21º município mais populoso do Brasil. Nova Iguaçu possui a terceira maior classe média do estado, ficando atrás de Rio de Janeiro e Niterói.

A formação de professores de geografia em Nova Iguaçu na Metrópole do Rio de Janeiro

Vinculado à política de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), proposta pelo Ministério de Educação, o Instituto Multidisciplinar (IM), no campus de Nova Iguaçu, teve as suas atividades iniciadas no mês de abril de 2006 com a missão de *contribuir para o atendimento das demandas de formação profissional e desenvolvimento social, político, econômico, científico, cultural e educacional da Baixada Fluminense, mediante a construção de projetos acadêmicos voltados à superação da exclusão social e à democratização do ensino superior*, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2011.

A implantação do Instituto Multidisciplinar sustenta-se na:

Premissa de educação superior pública, gratuita, com qualidade social e excelência acadêmica; bem como, no desenvolvimento de um locus de pesquisa e produção de conhecimento socialmente referenciado, na perspectiva dos interesses e necessidades da região em que se insere. (PDI-IM, 2006, p.8).

A proposta inicial de criação de um curso de Geografia no IM, apresentada pelo Departamento de Educação e Sociedade no II Seminário Interno do Instituto Multidisciplinar, realizado em maio de 2007, vincula-se ao cumprimento de tais metas, tendo sido elaborada com o objetivo não apenas de implantar mais um novo curso de graduação, mas essencialmente, desenvolver uma reflexão e proposta baseada em um curso que contribua para a articulação com as diferentes áreas do Instituto Multidisciplinar e ao mesmo tempo possibilite o desenvolvimento de novos diálogos com campos de conhecimento que configuram a tradição da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Fundamentada na busca pelo conhecimento sobre as relações entre a natureza e a sociedade e seus desdobramentos e inserida no domínio das Geociências e das Ciências Sociais, a Geografia situa-se na interface entre os espaços físicos e humanos submetidos a um constante processo de (re)configuração ao longo do tempo. Apresenta, portanto, um importante caráter multidisciplinar, já que a compreensão dos processos e resultantes da dinâmica natureza-sociedade requer o estabelecimento de diversas interfaces com diversos outros campos do conhecimento científico.

O curso de Geografia no Instituto Multidisciplinar busca atender inicialmente a demanda de formação de licenciados em Geografia e estabelecer uma parceria com o curso de Geografia no campus-sede na complementação da formação do bacharel, embora a oferta do bacharelado constitua um projeto futuro de expansão de oferta de modalidade no curso de Geografia do Instituto Multidisciplinar, mantendo e ampliando a articulação com o curso do campus-sede.

Destaca-se a importância dos saberes vinculados ao conhecimento geográfico e suas transformações não apenas restritas ao geógrafo-pesquisador, mas também ao professor-pesquisador que deverá buscar a sua aplicação na prática pedagógica.

O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ está localizado na Depressão da Guanabara, mais restritamente na porção do território denominada Baixada Fluminense, que abrange os Municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, abrangendo um contingente populacional de aproximadamente 3,5 milhões de habitantes. O Instituto Insere-se num contexto de ocupação e transformação de uma área favorecida pela sua localização entre a cidade do Rio de Janeiro e o seu interior, assim como pelas características particulares dessa região de baixada, com áreas constituídas por relevo plano ou suave que também facilitaram a ocupação e atividade humana.

A criação do curso de licenciatura em Geografia também está sustentada no estudo de demanda para a região da Baixada Fluminense. Existe uma carência real de professores que atuam nesta

região, em escolas públicas e particulares. Esta demanda é suprida, em parte, pelas Faculdades particulares de geografia que atuam na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Porém, o primeiro vestibular da UFRRJ demonstrou uma demanda maior, tivemos 10,63 candidatos por vaga.

O Professor-Pesquisador (Licenciatura Plena em Geografia) atuará diretamente no magistério no Ensino Básico (Fundamental, Médio e Técnico) nas redes Pública e Privada de ensino com campo de ação que envolve além da regência de classe, atividades como a elaboração de projetos de pesquisa, ensino e extensão, a preparação, o acompanhamento e a avaliação de atividades extra-classe (como trabalhos de campo, visitas técnicas) entre outras.

3. A METRÓPOLE NOS PROJETOS EDUCACIONAIS DE GEOGRAFIA

Embora se compreenda que a sala de aula e a escola nas quais o professor atua sejam os seus espaços privilegiados de reflexão e de intervenção, dotados de relativa autonomia, é preciso que sua formação leve em conta a dinâmica sociocultural e econômica e a identidade do lugar, da cidade, da metrópole na qual ele atua, pois esta realidade se materializa no interior dos espaços onde esse profissional trabalha e interage com diferentes sujeitos. Nesses mesmos espaços, ressignifica, produz e reconstrói a cidade, podendo formular e interferir nas diferentes políticas públicas de corte setorial em andamento.

A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Este ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema. Fundamenta-se nas idéias piagetianas sobre desenvolvimento e aprendizagem, inter-relacionadas com outros pensadores dentre os quais destacamos Paulo Freire com a relação “dialógica” entre natureza e cultura, fazendo com que os alunos se percebam como sujeitos e, portanto construtores de sua própria história e Lev Semenovitch Vygotsky com a linguagem e a construção social da consciência onde a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá.

Pensando no desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no âmbito da Geografia Escolar, os cursos de formação de professores de Geografia, devem envolver seus alunos em projetos de pesquisa nas escolas. O estágio em prática de ensino de Geografia, atividade fundamental na Formação de Professores, bem como grupos de estudos voltados para o Ensino de Geografia tem nos projetos com as escolas o seu campo de ação-reflexão.

Trata-se de uma nova cultura do aprendizado que não se fará por reformas ou novos métodos e conteúdos definidos por especialistas que pretendam impor melhorias ao sistema educacional vigente. É uma mudança radical, que deve tornar a escola capaz de:

1. Atender às demandas da sociedade atual;
2. Considerar as expectativas, potencialidades e necessidades dos alunos;
3. Criar espaço para que professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, com trocas recíprocas, solidariedade e liberdade responsável;
4. Desenvolver as capacidades de trabalhar em equipe, tomar decisões, comunicar-se com desenvoltura, formular e resolver problemas relacionados com situações contextuais;
5. Desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de forma que cada um possa reconstruir o conhecimento, integrando conteúdos e habilidades segundo o seu universo de conceitos, estratégias, crenças e valores;
6. Incorporar as novas tecnologias não apenas para expandir o acesso à informação atualizada, mas principalmente para promover uma nova cultura do aprendizado por meio da criação de ambientes que privilegiem a construção do conhecimento e a comunicação.

A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom-senso para fazer as intervenções no momento apropriado.

Trabalhar com projetos significa lidar com ambigüidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis a *priori* e emergentes no processo. Tudo isso se distingue de conjecturas pela intencionalidade explicitada em um plano que inicialmente é um esboço caracterizado pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível, sendo continuamente revisto, refletido e re-elaborado durante a execução.

O plano é a espinha dorsal das ações e vai se completando durante a execução na qual evidencia-se uma atividade que rompe com as barreiras disciplinares, torna permeável as suas fronteiras e caminha em direção a uma postura interdisciplinar para compreender e transformar a realidade em prol da melhoria da qualidade de vida pessoal, grupal e global.

O desenvolvimento de um projeto envolve um processo de construção, participação, cooperação e articulação, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter-relaciona em uma totalidade provisória perpassada pelas noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente.

O professor que trabalha com projetos de aprendizagem respeita os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

As questões de investigação são formuladas pelos sujeitos do conhecimento levando em conta suas dúvidas, curiosidades e indagações e, a partir de seus conhecimentos prévios, valores, crenças, interesses e experiências, interagem com os objetos de conhecimento, definem os caminhos a seguir em suas explorações, descobertas e apropriação de novos conhecimentos.

O professor é o consultor, articulador, mediador, orientador, especialista e facilitador do processo em desenvolvimento pelo aluno. A criação de um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros. Da mesma forma, o professor não terá inibições em reconhecer seus próprios conflitos, erros e limitações e em buscar sua depuração, numa atitude de parceria e humildade diante do conhecimento que caracteriza o trabalho interdisciplinar.

O trabalho interdisciplinar é tratado:

Na perspectiva de promover mudança na maneira de ver o ensino e a aprendizagem da Geografia e das demais disciplinas escolares, tendo o coletivo como fundamentais, podemos criar uma metodologia que tenha como princípio a interdisciplinaridade, ou um trabalho mais integrado, para superar a compartimentação entre os saberes e promover a apreensão entre os saberes e promover a apreensão de conteúdos vinculados à realidade dos alunos. (PONTUSCHKA, 2002, p.190-191).

Esse trabalho interdisciplinar proposto pressupõe a colaboração das várias ciências para o estudo de determinados temas que orientam as atividades pedagógicas, respeitando especificidades de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na história do desenvolvimento do conhecimento.

Respeitando-se os fragmentos dos saberes, procura-se entender a relação entre uma totalização a ser perseguida e sempre ampliada pela dinâmica de busca de novas relações. (DELIZOICO; ZANETIC, 1993, p.13).

Esta postura de trabalho interdisciplinar favorece a articulação horizontal entre as disciplinas numa relação de reciprocidade, e, ao mesmo tempo, induz a um aprofundamento vertical na identidade de cada disciplina, propiciando a superação da fragmentação disciplinar. Este é um caminho interessante para a Geografia Escolar, porém exige uma formação diferente de seus professores.

Ressaltamos que o planejamento, o engajamento dos alunos, a proposição de saberes, habilidades e competências e a avaliação delas antes, durante e após a “visita-ação” podem garantir êxito na medida em que vinculem prazer e aprendizado. A documentação dos projetos educacionais por meio de textos, vídeos, desenhos e fotografias, representam o registro formal e sistematizado da experiência e do aprendizado.

O desenvolvimento de um projeto envolve um processo de construção, participação, cooperação e articulação, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter-relaciona em uma totalidade provisória perpassada pelas noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente (MORAES, 1997).

O professor que trabalha com projetos de aprendizagem respeita os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

As questões de investigação são formuladas pelos sujeitos do conhecimento levando em conta suas dúvidas, curiosidades e indagações e, a partir de seus conhecimentos prévios, valores, crenças, interesses e experiências, interagem com os objetos de conhecimento, definem os caminhos a seguir em suas explorações, descobertas e apropriação de novos conhecimentos.

O professor é o consultor, articulador, mediador, orientador, especialista e facilitador do processo em desenvolvimento pelo aluno. A criação de um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros. Da mesma forma, o professor não terá inibições em reconhecer seus próprios conflitos, erros e limitações e em buscar sua depuração, numa atitude de parceria e humildade diante do conhecimento que caracteriza a postura interdisciplinar.

Quando falamos da participação da Geografia nos projetos escolares, de certa forma estamos nos referimos da forma como a Geografia Escolar tem trabalhado a Pedagogia de Projetos no cotidiano da escola e dentro da sala de aula.

Ao falarmos de Pedagogia de Projetos estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que se vem fazendo na maioria dos processos educacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação.

Segundo Ivani Fazenda (1994) a ideia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem.

A metodologia de projetos atinge assim a diversos pressupostos da aprendizagem: partir de uma *visão sincrética* do assunto, passar por uma etapa analítica e fechar com uma visão sintética do problema estudado; proporcionar experiências de contato, de uso e de análise das informações acessadas; partir de situações propostas pela prática, questioná-la e ampliá-la à luz da teoria e retornar à prática a fim de intervir na realidade, transformando-a; trabalhar objetivos relativos ao saber, ao saber fazer e ao saber ser.

Essa metodologia, caracterizada por sua flexibilidade e complexidade. Porém implica, exigências elevadas em relação aos educadores: passa a ser exigida deles uma grande cultura geral que

vai muito além de uma única área de formação tornando-se um desafio para os professores de geografia, bem como para qualquer professor.

Os professores de Geografia, junto dos colegas deverão ser observadores vigilantes constantes das aquisições dos alunos, acompanhando se realmente se realizou e promovendo atividades e recursos de ensino complementar, sempre que preciso que incentivem os desenvolvimentos necessários. O trabalho de campo e o estudo do meio podem ser poderosas metodologias de ensino-aprendizagem de projetos educacionais em Geografia.

O TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O trabalho de campo é um método didático conhecido e ao mesmo tempo um precioso recurso para a ação pedagógica, particularmente em disciplinas como Geografia, História e Biologia. Além dessa designação, ele também recebe outras denominações como: estudo do meio, visita ao campo, aula a campo, etc.

Na atualidade novas preocupações e sugestões metodológicas precisam ser consideradas. Estudantes nas escolas cumprem, muitas vezes, uma série de atividades teóricas, conceituais e genéricas que desconsideram o seu próprio ambiente natural e construído. A rua, o bairro, a vizinhança do aluno são dados sensoriais imediatos e também dados intelectuais sobre os quais é possível formar bases sólidas para a dedução e indução na constituição de um sólido conhecimento empírico e teórico da realidade. Nesse sentido, o trabalho de campo, uma vez bem planejado e construído com a incorporação dos alunos na elaboração se revela uma rica ferramenta de ensino em aulas de geografia, seja no ensino fundamental, médio ou superior.

É comum nas aulas de Geografia, os alunos estudarem lugares distantes e famosos como cidades globais – São Paulo, Rio de Janeiro, Londres e Los Angeles - ou exóticos e pouco habitados como as montanhas do Nepal e o deserto do Atacama no Chile. Os livros didáticos anseiam apresentar diversas paisagens e paragens do espaço mundial aos alunos. Há aspectos positivos nessa abordagem, mas pode ser danoso para o conhecimento, por abstrair o espaço local, de convivência e também de conflitos no qual o aluno está inserido e, pode ser ainda mais desestimulante caso o professor não tenha uma atitude pedagógica crítica e inovadora face às limitações do livro-texto. É comum ver paisagens e contextos sócio ambientais do aluno serem desconsiderados como uma fonte de descobertas, prazeres, curiosidades e perspectivas para novos saberes.

O contexto espacial do aluno deve ser analisado e estudado para que ele possa melhor compreender as suas raízes, os problemas locais e regionais no que tange a economia, cultura, vida política e as bases fisiográficas do seu meio – relevo e hidrografia, vegetação, clima etc. No entanto, Lana Cavalcanti (2002) adverte que, a observação é uma atividade seletiva, pois depende de requisitos do observador.

A seleção de elementos observados, por exemplo, é feita com base em instrumentos conceituais e na sensibilidade de quem observa. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. (CAVALCANTI, 2002, p. 82).

Na escola as aulas de geografia devem ensinar o aluno à “re-ver” o seu espaço cotidiano com um olhar mais atento. No dizer de Paulo Freire, passar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Do rearranjo dos elementos da natureza em face de ocupação humana, o capital imobiliário, o poder público, empresas diversas, as famílias e até o trânsito, passando pela poluição ambiental, tudo isso deve constar da compreensão do aluno sobre o seu espaço. Com estas demandas é possível fazer aqui um questionamento. Hoje as aulas de geografia e a escola levam o aluno a ter uma visão completa, complexa e dinâmica do seu habitat?

Portanto, o estudo do lugar no trabalho de campo deve ser resgatado nos projetos político-pedagógicos das escolas. Às vezes o aluno mora no mesmo bairro da escola, mas, não foi convidado a pensar sobre a dinâmica e o papel do seu bairro no espaço urbano da cidade em que vive. Ele pode conhecer empiricamente, ir aos lugares como mercearias, açougues, campo de futebol, praça, visitar os amigos, porém, pode desconhecer por completo a trama societária e conflituosa que produz e reproduz o espaço urbano e nele o seu próprio bairro. Talvez uma aula

a campo com a retirada dos alunos do espaço da escola fazendo-os caminhar pelo bairro e levando-os a reaprender olhar os espaços banais que eles julgavam conhecer já revele a importância do estudo da meio como ação pedagógica cidadã.

O ESTUDO DO MEIO NA GEOGRAFIA

O Estudo do Meio é uma prática metodológica que busca ampliar o trabalho de pesquisa desenvolvido a partir do tema gerador ou do eixo temático da série. Essa experiência permite que o aluno aprenda a buscar a informação não apenas nos livros, ou nas apostilas organizadas em unidades didáticas, mas em contextos vivos em que estão presentes, simultaneamente, a parte, o todo, a diversidade, as desigualdades, as contradições.

É uma prática que promove o enriquecimento do saber construído na sala de aula e que exige do aluno uma participação ativa na obtenção, seleção e interpretação das informações coletadas.

O Estudo do Meio propicia também uma experiência de convívio que enriquece, amplia e consolida as relações entre os alunos da série e deles com seus professores.

Segundo Balzan (1969), o Estudo do Meio é um verdadeiro patrimônio da Escola Renovada e muito difundido no meio escolar. Porém, o autor percebe que muitos dos Estudos do Meio, realizados em algumas escolas, fracassam com frequência, tornando essa prática um problema. O Autor explica que a opção pelo Estudo do Meio, justifica-se a partir do questionamento “O que pretendemos com a Educação?”. Respondendo essa pergunta é possível encontrar a finalidade de um Estudo do Meio:

[...] a simples inclusão de Estudo do Meio numa escola onde o grupo de professores não tenha bem claramente definido o que pretende com educação, onde não se tem proposições claras a traçar, não significa renovação. É uma técnica a mais, algo bonito, talvez, que levará a viagens, excursões, etc, mas que estará longe de se constituir num verdadeiro estudo do meio. (BALZAN, 1969, p.99).

Balzan (1969) explica, ainda, que a própria seqüência do Estudo do Meio, desde o planejamento inicial, a execução, a exploração de seus resultados e sua avaliação, constitui uma proposta científica de trabalho. Ou melhor: um método de trabalho. A escolha dessa maneira de apresentar os saberes envolve a negação da compartimentalização dos conhecimentos.

[...] a inclusão do Estudo do Meio, significa a aceitação da unidade da natureza e da unidade da cultura, as quais freqüentemente fragmentamos devido à nossa incapacidade de apreendê-las em conjunto. Portanto, incluir ou não o Estudo do Meio entre as atividades de uma escola, depende do que se pretende com essa escola. Desde que se pretenda de fato desenvolver plenamente a personalidade do educando, o Estudo do Meio passará a se constituir como uma atividade de excepcional importância na vida da escola. Será uma atividade extra-classe, mas, jamais extracurricular, porque é parte integrante de todo o processo educativo desencadeado pela escola. (BALZAN, 1969, p.100).

O planejamento e a participação dos alunos na elaboração da atividade de campo estimulam a iniciativa e a atividade intelectual deles. O roteiro, os lugares a serem visitados, a relação da visita com os conteúdos trabalhados nos livros, devem ser cuidadosamente selecionados e analisados. Há ainda outros fatores como a segurança e um maior aproveitamento do estudo do meio caso ele reúna várias disciplinas e seus professores.

Sem dúvida, há uma dificuldade estrutural nas escolas e mesmo nas Universidades para realização de Estudos do Meio e Trabalhos de Campo. Falta transporte, seguro, verbas e outros materiais como filmadoras, gravadores, pranchetas de desenho, binóculos entre outros itens importantes para os trabalhos em campo. A prática corrente é a união de professores e alunos esforçados que levantam dinheiro junto a pais ou patrocínios para pagar o deslocamento.

Embora seja louvável este esforço, muitos professores entendem a aula a campo como sendo uma viagem distante do cotidiano do aluno. Contudo, um passeio a pé pelo próprio bairro em que se localiza a escola ou então no centro da cidade por transporte público pode se revelar uma

excelente oportunidade pedagógica para analisar e refletir sobre as estruturas, formas e funções espaciais que os alunos vivem no seu cotidiano, mas cuja historicidade e dinâmica desconhecem.

É preciso tomar um cuidado especial para que o trabalho de campo não se torne apenas um passeio. O planejamento, o engajamento dos alunos, a proposição de saberes, habilidades e competências e a avaliação delas antes, durante e a após a “visita-ação” podem garantir êxito na medida em que vincula prazer e aprendizado.

Antes da saída a campo com os alunos, o professor de Geografia deve fazer uma visita ao lugar sempre que possível. O olhar dos alunos deve ser instrumentalizado ainda na escola durante a aula para a leitura da paisagem, do lugar, do espaço...

A documentação do trabalho em campo por meio de áudio, vídeo, desenho e fotografias, é uma ferramenta importante para a elaboração do relatório após a aula. Mais do que isso, representa o registro formal e sistematizado da experiência e do aprendizado.

A realidade é una e indivisível e tem a virtude de ser mais rica do que nossas percepções e conceitualizações sobre ela. São as disciplinas escolares e acadêmicas que parcelam o real. E com isso, de acordo com a epistemologia atual – Edgar Morin há perdas e ganhos. Para reduzir as perdas, a integração disciplinar tem sido uma prática corrente na escola a partir dos anos 90, no entanto muito negligenciada nos trabalhos de campo. Por exemplo, um passeio com os alunos no centro da cidade com os professores de Geografia, História, Ciências, Matemática, Artes e Letras pode ser muito rico.

O professor de História pode tratar do patrimônio cultural e histórico, das vias de circulação, como ruas e avenidas, discutindo o seu nascimento, evolução, tratar de estilos arquitetônicos entre outros elementos. Já o professor de Geografia poderia mostrar a produção e reprodução das paisagens urbanas ao conjugar formas atuais e pretéritas, a relação com o ambiente, os fluxos e fixos no urbano e a representação gráfica do espaço urbano por meio de croquis, mapas e desenhos, o professor de Artes poderia auxiliar na representação gráfica e contextualizá-las as diferentes formas de expressão. Em matemática “o mundo geométrico” poderia ser trabalhado nos trajetos e nas fotografias desses trabalhos de campo. Em língua portuguesa, a leitura e linguagem dos corpos físicos, bem como dos outdoors, propaganda, letreiros de lojas poderiam revelar curiosidades da linguagem estudada em sala, na verdade é a língua viva nas ruas. É claro que muito mais poderia ser feito, o exemplo aqui esboçado busca apenas ilustrar algumas das possibilidades do estudo do meio. Por fim, é importante estabelecer pesquisas para investigar e registrar essa prática pedagógica – o Trabalho de Campo.

Devemos refletir sobre o papel da integração interdisciplinar no Trabalho de Campo e no Estudo do Meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade é una e indivisível e tem a virtude de ser mais rica do que nossas percepções e a construção de conceitos sobre ela. São as disciplinas escolares e acadêmicas que parcelam o real e com isso, de acordo com a epistemologia atual de Edgar Morin (2000) há perdas e ganhos. Para reduzir as perdas, a integração disciplinar tem sido uma prática corrente na escola a partir dos anos 90.

A pedagogia de projetos é um convite à interdisciplinaridade e acima de tudo uma grande mudança na escola, portanto, as disciplinas escolares só têm a ganhar, porém necessita do envolvimento direto do professor, um professor comprometido com a pesquisa com a curiosidade do e sobre o mundo. Essa postura exige uma formação comprometida com a prática pedagógica do cotidiano da escola e o curso de formação de professores deve possibilitar tal postura.

A formação de professores nas regiões metropolitanas seja a de São Paulo, a do Rio de Janeiro, ou de outra região metropolitana, deve estar sintonizado com a local onde moram. Sendo fundamental a figura do professor reflexivo como uma postura a ser seguida, bem como a concretização da pesquisa-ação nas aulas de geografia como forma de efetivação de um professor comprometido com sua prática pedagógica.

A pesquisa é um convite a pensar em projetos no ensino de geografia articulando o potencial interdisciplinar do ambiente escolar como espaço educativo e apresenta experiências realizadas

nas metrópoles brasileiras em cursos empenhados em formar professores de geografia comprometidos com os desafios do mundo atual cuja educação deve ser concebida como elemento vital para a conquista e reprodução constante da democracia e da cidadania.

As categorias geográficas devem ser ensinadas tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional, e, em especial, ao papel da Geografia, proporcionam uma melhoria da qualidade do ensino, essenciais para a construção da cidadania nas regiões metropolitanas, bem como todo o território brasileiro e latino-americano.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D.; DARSIE, Marta M.P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 27-46.
- BALZAN, N. Estudo do meio. São Paulo, 1969
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1998.
- CAVALCANTI, Lana S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, Papirus, 1998.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÊ. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura e bacharelado em geografia**. Santo André, FAFIL; FSA, 2006.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÊ. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Santo André, FAFIL;FSA, 2008.
- DELIZOICOV, D. & ZANETIC, J. In PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.) **Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo, Loyola, 1993.
- FAZENDA, Ivani. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, Papirus, 1994.
- FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação. In: **Observação, Registro. Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. Série Seminários. SP: Maio, 1995: 13-17.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-77.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, Papirus, 1997.
- MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.) **Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo, Loyola, 1993.
- PONTUSCHKA, Nídia N. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.) **Geografia em Perceptiva: ensino e pesquisa**. São Paulo, Contexto, 2002.
- SANTOS, Clézio (Org.). **Da Sala de Aula ao Estudo do Meio: Alternativas para o Ensino de Geografia**. São Paulo, Clube de autores, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto de Desenvolvimento Institucional do IM**. Nova Iguaçu, IM; UFRRJ, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em geografia**. Nova Iguaçu, IM; UFRRJ, 2010.