



## **PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: (DES)ARTICULAÇÕES NA TRAJETÓRIA FORMATIVA INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Josemare Pereira dos Santos Pinheiro<sup>1</sup>  
Cláudia Moreira de Sousa Pires<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A aprendizagem da docência de Geografia tem amparo central nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nestes, os professores em formação devem desenvolver experiências que os instrumentalizem a implementar metodologias de ensino da Geografia. Contudo, esta relação se constitui, ao longo do tempo, em problemática na formação de professores também da Geografia. Visando compreender tal contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar como se articula a implementação das experiências pedagógicas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no processo formativo de professores na Licenciatura de Geografia do Campus V da UNEB. Para atingir tal objetivo, a partir de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, foram aplicados questionários aos professores em formação de Geografia do referido curso. Os principais resultados evidenciaram que há uma desarticulação entre esses componentes centrais na formação do professor de Geografia com reflexos diretos em dificuldades e limitações no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam servir de subsídios e contribuições para, a partir de efetiva articulação entre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, qualificar a formação de professores de Geografia.

**Palavras-chave:** Formação de professores de Geografia, Aprendizagem da docência, Ensino de Geografia, Formação inicial, Organização do trabalho docente.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho de pesquisa se insere no campo de discussões sobre o processo formativo de professores de Geografia. Destacadamente aborda a relação entre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado no percurso de aprender a ser professor/professora de Geografia.

A aprendizagem da docência vem sendo problematizada no âmbito da formação de professores, de um modo amplo, e de Geografia especificamente, centralmente a partir de duas questões: a relação, neste processo formativo, entre a instituição formadora – a

1 Doutora em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (UCSAL), Professora da Universidade do Estado da Bahia, [jpsantos@uneb.br](mailto:jpsantos@uneb.br);

2 Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB), Professora da Universidade do Estado da Bahia, [cmspires@uneb.br](mailto:cmspires@uneb.br).



Universidade e a Escola Pública e, a articulação na composição curricular para formação do professor.

Este trabalho orientou-se por esta última perspectiva, no sentido de entender como os componentes curriculares que substanciam o ser professor – aqui considerados Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – se efetivam no percurso formativo. A motivação para realizar o estudo surgiu pela condição de professoras de Estágio que somos, ao orientar experiências curriculares nos Estágios Supervisionados, quando afloraram nos estagiários dificuldades elementares de organização do trabalho pedagógico de Geografia, que deveriam /poderiam ser tratados nas diferentes etapas de Prática de Ensino e complementadas/reforçadas no Estágio. Assim, surgiu a inquietação em entender porque, mesmo tendo os componentes mencionados, geralmente chega-se ao momento de assumir a regência da sala de aula com tantas lacunas para o exercício da docência.

A partir destas considerações, o objetivo da pesquisa foi analisar como se articulam as experiências pedagógicas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no processo formativo de professores na Licenciatura em Geografia do *Campus V* da UNEB. De modo específico, buscou-se identificar como os professores de Geografia em formação percebem e incorporam em suas aprendizagens da docência os conhecimentos construídos em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Deste modo, a pesquisa apresenta algumas relevâncias, tais como permitir entender como potencializar aprendizagens da docência acontecidas nos referidos componentes com reflexos diretos na sala de aula de Geografia.

## **METODOLOGIA**

Na busca de um percurso metodológico mais ajustado para o alcance do objetivo proposto, adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, que se justifica pelo caráter interpretativo e dialógico.

Utilizou-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, tendo como participantes professores de Geografia em formação cursando o último semestre, neste caso o segundo semestre de 2019. Para estes foram aplicados questionários com questões problematizadoras relativas ao objeto de estudo. Deste modo, foram respondentes 21 estudantes/professores em formação.

Tendo por base a metodologia de análise textual discursiva, a organização das análises e dos resultados alcançados, foi demarcada no âmbito da categoria impressões e percepções dos professores de Geografia em formação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A composição deste referencial se dá por meio da discussão sobre a formação docente e seus desafios.

O início do século XXI foi marcado pela discussão sobre a qualidade da educação e passou-se a exigir, de lá para cá, cada vez mais qualificação dos profissionais em educação. Dessa forma, profissionais da educação e de muitos outros setores da sociedade vêm discutindo a concepção de educação, a função da escola, e a vida social e cultural e, portanto, o trabalho profissional do professor. Um novo papel de professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social.

Destaca-se que se há mudanças nas formas de ensinar, o mesmo ocorre com a aprendizagem. Para Costella (2014), neste novo milênio, o lugar de aprendizagem está compreendido na complexidade e diversidade das ações, posto que,

aprender é de cunho mais íntimo que ensinar, aprender é, acima de qualquer coisa, conhecer os processos que levam a mente a discutir com ela mesma, numa disputa de ações e reflexões que garantam o desenvolvimento de capacidades, sabendo o que fazer com as infinitas informações que o mundo apresenta. (COSTELLA, 2014, p. 188)

Aliado a entender sobre ensinar e aprender, manter-se sempre atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, são alguns dos principais desafios da profissão docente na contemporaneidade. Sendo assim, o que esperar da formação inicial para que esses objetivos sejam alcançados? A formação inicial deve oferecer instrumentos para o exercício pertinente à docência, possibilitando a construção de seus “saberes-fazer” docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

No entanto, muitos são os licenciados que, ao iniciar o exercício da profissão, têm dificuldade de encontrar “pontos de contato” entre teoria e a prática, ou seja, na hora da aula, mesmo com todo o conhecimento adquirido na universidade, muitas vezes não sabem como fazê-lo. Esta é uma velha questão do âmbito da licenciatura em Geografia, sobre a qual Aguiar (2014) afirma que é urgente a aproximação entre as ações desenvolvidas

pedagogicamente na universidade e as práticas docentes realizadas pelos professores de Geografia na educação básica, visto que é imprescindível um diálogo e o debate, tanto da questão epistemológica quanto da didática, haja vista que o currículo em ambas as instâncias institucionais parece estar desprovido de certezas.

Entretanto, apesar do avanço de experiências já realizadas sobre a profissionalização de docentes, ainda poucos são os progressos no que se refere à prática docente. Há certa distância entre conhecimento e atuação dos licenciados e as novas concepções de trabalho que se vem produzindo. Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma forma diferente.

Para Cavalcante (2014), na contemporaneidade, a formação de professores deve ser pensada a partir das necessidades das escolas e se fundamentar na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, de maneira que os professores tenham condição de elaborar suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defronta.

Conforme Lopes (2016), pensar a formação de professores não pode ser uma ação restrita, posto que não se trata mais somente de acumular técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas, mas de dominar um corpo de saberes, capazes de subsidiar discernimentos e tomadas de decisões com o objetivo de promover a melhor educação. Em Geografia, no processo de formação inicial, é preciso instrumentalizar os futuros professores para dar conta de um mundo complexo, dinâmico e político, cuja organização é carregada de intencionalidades.

É preciso que sejam mobilizados os conhecimentos da teoria da educação, necessários à compreensão do ensino como realidade social e que seja desenvolvida no educador a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, poderreconstruí-la, de forma mais significativa. Julga-se importante uma formação que favoreça ao professor uma atitude reflexiva em relação ao seu trabalho e as condições sociais que o influenciam para que, dessa forma, seja incrementada a capacidade de inovação.

É importante que se tenha em mente a natureza do trabalho educativo quando se pensa em introduzir mudanças no trabalho docente sem que elas tenham surgido dessa prática, pois é no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, conferindo-lhe um significado. Todas as suas ações orientam-se no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca do desenvolvimento total do aluno - e as externas sem qualquer vínculo com aquela realidade.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, que tem natureza desafiadora. Sua formação inicial deve visar a propiciar os conhecimentos, as habilidades

e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino nas escolas. Em concordância, Aguiar (2014) compreende o ato de ensinar como uma atividade desafiadora, pois, após formado e disposto a realizar essa tarefa, é necessário que o professor se coloque como pesquisador de sua *práxis*, refletindo e avaliando os objetivos estabelecidos, as práticas e os recursos, e ainda assim, haverá dias difíceis, em que prevalecerá o desestímulo e a desesperança, visto que em seu processo formativo foram poucos os docentes que o incentivaram a pensar sistematicamente nos conteúdos procedimentais e atitudinais em detrimento dos conceitos geográficos unicamente.

Ainda sobre as transformações na profissão docente, Gaite (1996), referindo-se aos países em desenvolvimento, afirma que as profundas transformações por que passa a profissão, hoje, associam-se ao efeito conjugado de diversos fatores: por um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de certa qualidade de escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino; por outro, a ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais.

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referências teórico-prático, o qual defina os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor. Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade—que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação— pode ser garantida da recuperação do significado social da profissão.

Isto significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, isto é, fazendo com que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática.

A identidade profissional remete aos saberes e competências exigidas para a profissão. Nos últimos anos, vários estudos vêm pesquisando os saberes e competências profissionais que fazem parte da profissionalidade do professor. Saberes são os conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional adequado da sua profissão. Os saberes estão contidos no termo “competências”, e “competência profissional” é vista como uma

capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações determinadas.

A escola precisa de uma nova dinâmica, objetivando impulsionar o ensino. O nível da educação é uma parte de todo o processo que está emperrado pelo desinteresse da própria escola. A complexibilidade do sistema educacional faz pensar que somente um diagnóstico específico, aprofundado, resultará em respostas convincentes. O professor depara-se com uma escola “atrasada” que, muitas vezes, não proporciona condições de trabalhos favoráveis, quando se sabe que o papel do professor é possibilitar um trabalho que enriqueça o conhecimento do aluno, com atividades de experimentação, pesquisa, conversas e vivências.

Assim, a prática deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social. Preparar para a vida significa instrumentalizar para atuar tanto na dimensão prática quanto na teórica. Na universidade, grande parte dos cursos está mais voltada para o desenvolvimento das investigações no campo teórico do que nas áreas de aplicação. Sendo assim, como a formação do professor não é uma preocupação central, porém acessória, a exigência de que, no ensino, a teoria e a prática devem caminhar juntas, não fica contemplada. A respeito dessa visão, Silva diz:

É preciso reconhecer que a formação do professor deverá dotá-lo de condições concretas para transmitir, produzir e socializar conhecimento. A formação deverá, portanto, assegurar ao futuro professor formas apropriadas de transmitir e de produzir conhecimentos, reconhecendo no aluno-sujeito “o homem que se faz, fazendo a história. (SILVA, 1998, p. 27)

Os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros e excedem os próprios limites dos cursos de formação acadêmica. Quando se iniciou a licenciatura, as disciplinas pedagógicas estavam justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre esses dois universos. Hoje, esse modelo não está totalmente separado.

A questão da qualidade da formação do professor está vinculada a dois aspectos: o ensinar e o pesquisar. Estes dois pontos nem sempre são bem enfatizados na estrutura de um curso de Licenciatura, representando um grande desafio para a formação de professores, especialmente para a forma como o currículo é organizado e implementado. Sobre esta implementação se trata na próxima seção, a partir das análises das narrativas dos professores em formação participantes desta pesquisa, nomeados, para fins de compreensão, por letras do alfabeto.

## REFLEXÕES E NARRATIVAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

De início interessou conhecer a concepção de Geografia e seu ensino dos participantes da pesquisa. Neste quesito ficou evidente que os professores em formação, em sua maioria, reconheceram a Geografia como uma ciência que possui uma dualidade e é ampla, no sentido de que ela abarca diversas características do espaço geográfico, além das transformações que ocorrem na sociedade. No entanto, quando se mencionou a dualidade, explicou-se como a Geografia é vista durante o processo de formação na universidade, seguindo duas características: a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, ou seja, visões da academia e a do contexto escolar. Pode-se perceber, pelo que foi apontado, que na academia são ministrados conteúdos que são de origem teórica, e no contexto das escolas, a Geografia serve como um instrumento para a compreensão de diversos segmentos da sociedade, o que na formação tem sido desvinculado, como abordado pelos respondentes. Segundo um dos professores em formação, a Geografia é,

uma ciência que estuda as características e os fenômenos que acontecem na superfície terrestre, correlacionando com a sociedade, é uma disciplina importante, pois permite ao aluno um olhar crítico em relação aos fenômenos naturais e sociais que acontecem ao seu redor, isto é, aprende a perceber o mundo com criticidade. (ESTUDANTE A, 2020)

Esta questão da dualidade apareceu também na própria forma de definir a Geografia de um participante da pesquisa, quando afirma que esta “configura-se como uma ciência que busca compreender os fenômenos que ocorrem na sociedade e no espaço físico” (ESTUDANTE D, 2020). Esta demarcação de sociedade e espaço físico demonstra a força que há, no entendimento do percurso formativo, esta separação, que muito tem se buscado combater no cotidiano do ensino da Geografia.

A partir da concepção de Geografia, buscamos aprofundar a questão da formação docente, perguntando sobre as expectativas em relação à dinâmica de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Foi possível averiguar que sete participantes não tiveram suas expectativas atingidas. Apenas um relatou que “sim, pois no início do curso já tive o conhecimento de que as práticas de ensino só trabalhavam teoria, então já sabia como seria” (ESTUDANTE J, 2020).

Segundo a totalidade dos professores em formação, a prática não os prepara para

encarar as salas de aula, muitos relataram que o momento de ir para as escolas se tornou um tanto apreensivo, trazendo-lhes inseguranças e medos. Um dos relatos é que a prática serviu para conhecer as leis que regem a educação, como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também formas de diferentes unidades de planejamento do trabalho pedagógico. É possível perceber que há uma lacuna, nessa questão, pois os professores em formação sentem falta de uma maior preparação para vivenciar a profissão docente durante a realização dos estágios nas escolas. As Práticas, em suas percepções, deveriam suprir essa lacuna, deixando os estudantes prontos para vivenciar o processo de realização dos estágios.

A insegurança e o medo da sala de aula foram pontos recorrentes nas falas dos participantes, atribuídos, em grande parte, as deficiências no trabalho desenvolvido nas práticas de ensino. O que foi colocado permite entender que não se observou no desenvolvimento das práticas – que no curso em questão são quatro – uma aproximação consistente com a realidade da escola e do ensino da Geografia, bem como foi apontada uma desarticulação/descontinuidade entre as quatro etapas, conforme uma licencianda “ não há uma comunicação entre as práticas, em cada uma trata-se muito apenas do teórico, de como poderia/deveria ser ensinada a Geografia, com repetições e esvaziamento de conteúdos” ( ESTUDANTE I, 2020).

Com relação ao estágio curricular (de regência), quando perguntados como foi possível realizá-los, sete respondentes disseram que conseguiram realizar seus estágios com êxito, posto que já haviam vivenciado a prática docente em estágios extracurriculares. Por isso, para estes, não houve choque em encarar a sala de aula. Este choque é abordado por Tardif (2014), quando afirma que, esses alunos passam um determinado período de tempo assistindo aulas de disciplinas com conteúdos proporcionais e em seguida eles começam a encarar as salas de aula com os estágios. Ainda para ele, a formação profissional ocasiona nos professores em formação custos, ou seja, eles são inseridos na profissão a ponto de levá-los aos choques de realidade, uma aprendizagem maior e na prática, além da descoberta de suas limitações e outras vivências através do cotidiano escolar (2014).

Outros respondentes expressaram que na sala de aula, com o estágio, puderam perceber os pontos onde deveriam melhorar, como é possível observar a seguir:

Isso ocorreu comigo, quando tive um contato com a sala de aula ao final do ano de 2017 em um estágio remunerado, em uma escola do município, onde dava aulas de Geografia e outras disciplinas, em um colégio de Ensino Fundamental II. Foi uma experiência que contribuiu muito para minha formação como futuro profissional da educação. Percebi onde deveria mudar também aprendi muitas

coisas, como por exemplo, estar pronto para situações adversas e ter sempre planos A, B, C, D e até Z. Até porque há situações em que o professor perde o controle da sala e os alunos não fazem determinadas atividades. Então quando voltei novamente para a sala de aula durante o primeiro estágio de ensino fundamental II, da academia, não houve um choque com a realidade dos alunos. Apesar de já conhecer a realidade da sala de aula, estava sempre seguindo as orientações dos professores do estágio supervisionado que tinham uma base para melhorar ainda mais o desempenho nas aulas. E para ter um planejamento melhor. (ESTUDANTE I, 2020)

Ainda foi possível observar que o estágio, a sua própria concretização, acabou sendo uma experiência formativa, no sentido de que as questões, os limites e os problemas apresentados no cotidiano precisavam ser ali pensados e resolvidos para a continuidade da experiência, como se pode extrair no trecho,

Foi um desafio, uma nova experiência em minha vida, e mesmo tendo já atuado como professora, tendo contato com a realidade das salas de aula, o estágio contribuiu muito para a minha construção como professora, me ajudando a enfrentar os desafios, que são muitos, que surgem no dia a dia das aulas. (ESTUDANTE M, 2020)

Assim, fica claro o quanto é importante que o professor em formação tenha um repertório de conhecimento sobre o que é ser professor(a) de Geografia, e que possa usá-lo quando a situação de sala de aula fugir ao que foi planejado.

Outra questão que ficou evidente foi sobre o que os professores em formação aprenderam em Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado. É possível destacar, segundo o entendimento dos respondentes, que as práticas de ensino e os estágios serviram para ampliar a vivência do ser professor. De um modo geral, especialmente quanto as práticas de ensino, enfatizaram que levam os discentes a aprender teorias, que embasam opções metodológicas para organização das aulas e sobre legislação educacional, mas muito pouco sobre a prática mesmo de sala de aula.

Essa é uma questão central na dinâmica do curso em questão, inclusive recorrente, posto que tem sido comum reivindicações dos estudantes quanto a maior clareza do que deve ser desenvolvido em Prática de Ensino, antes mesmo, para que serve essa prática. De acordo com Pimenta e Lima (2012), as práticas de ensino devem ser antecipadas para que possam preparar os discentes para que estes não se assustem com a realidade escolar, no momento de ir atuar nas salas de aula. E que as aulas de Prática sejam complementadas com debates antes e depois, para que os graduandos desenvolvam senso de cooperação e

não ansiedade. Desse modo, as práticas ensinam ou devem ensinar os professores em formação a utilizarem uma didática para cada turma, pois são diferentes realidades vivenciadas pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar das questões relativas ao percurso formativo de professores de Geografia, principalmente em seu aspecto específico da aprendizagem da organização e desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula é sempre de grande importância. Quando se busca, então, compreender a essência desta formação, com suas particularidades e especificidades, é ainda mais significativa e estimulador, como foi ao longo desse estudo. O que se objetivou, nesta investigação, foi sinalizar para a possibilidade de oferecer uma reflexão sobre os alinhamentos e descompassos no movimento formativo de professores de Geografia, evidenciando a visão daqueles em formação.

Os dados coletados aliados ao entendimento da realidade, desvelaram as razões que provocam problematizações na formação de professores de Geografia, confirmando a premissa que norteou o presente estudo: há desarticulações entre os componentes específicos de aprendizagem da docência, quais sejam Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Há que se considerar que quando se toca nessa questão, as reações dos envolvidos no processo de formação são variadas. Os que atuam como formadores, muitas vezes não admitem este apartamento ou aceitam, e inclusive reconhecem que trazem aspectos negativos para a formação. Aqueles que estão em formação, quase sempre atribuem a este descompasso os empecilhos e limites encontrados na atuação em sala de aula.

Na perspectiva destas categorias é que se enquadram o pensamento dos professores em formação pesquisados nesta investigação, que apontaram, cada um da sua parte, os elementos que constroem a desarticulação entre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Da parte dos professores em formação, ficou evidente que as expectativas construídas sobre aprender a ser professor(a) de Geografia na Educação Básica, não se concretizaram na organização de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, posto que avaliaram como desarticuladas as experiências implementadas. Para estes participantes, uma conexão entre

esta área, poderia resultar em substanciais aprendizagens da docência, ampliando a autonomia e as decorrentes possibilidades de iniciativas de ensino mais atrativas e interessantes para os alunos.

Por fim, o estudo indicou que é extremamente necessário repensar e refletir sobre as trajetórias construídas na formação de professores de Geografia do referido curso, sempre na expectativa de potencializar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Acrescenta-se que, devido à natureza qualitativa desta investigação, as conclusões não podem ser generalizadas, mas podem ser usadas para compreender situações semelhantes que ocorram em outros contextos. Além disso, para a continuidade dessa linha de investigação é importante a realização de novos estudos tendo como foco a organização curricular do percurso formativo de professores de Geografia.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. G. Didática da Geografia: um processo de ensino aprendizagem. In: CASTELLAR, Sônia Vanzella (org.). **Geografia escolar**: contextualizando a sala de aula. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. P. 119-128.
- CAVALCANTE, L. S. A Geografia Escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. P. 77-98.
- COSTELLA, R. Z. Ensinar o quê... para quê ...quando...desafios da geografia na contemporaneidade. In: WYPYCZYNSKI, Rosa Elisabete Militiz; TONII, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz (org.). **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. P. 188-245.
- GAITE, M. J. M. **Ensenhar Geografia de la teoria a la practica**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas(org.). **Formação e docência em Geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: Edufba, 2016. p. 21-40.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena: **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 48-63.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

