



A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria Edwirges Gomes da Silva ¹
Josandra Araújo Barreto de Melo ²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da importância do Programa Institucional Residência Pedagógica para o aprimoramento da experiência de Estágio Supervisionado na formação inicial docente em Geografia. O referido programa possui como objetivo principal o aperfeiçoamento dos estágios supervisionados, sendo esses, etapas obrigatórias nos cursos de formação inicial de professores, destinados a possibilitar ao licenciando o contato com seu futuro campo de prática profissional, a partir da segunda metade do curso. Nesse sentido, tomamos como referência o contexto formativo dos componentes de Estágio Supervisionado em Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba, campus I, e as vivências durante a participação como residente de Geografia no ensino fundamental, possibilitada a partir da Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia/UEPB, quota 2018-2020. Concluímos que a importância do PRP não se limita ao aprimoramento do estágio supervisionado para a formação do futuro professor, mas, repercute no desenvolvimento e ressignificação de conhecimentos, saberes e habilidades necessárias à atividade docente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Estágio supervisionado, Formação inicial docente, Professor de Geografia.

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor de Geografia é pressuposto fundamental para a prática de ensino de Geografia na educação básica. Analisada no contexto formativo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, a formação inicial tem como objetivo principal a formação de professores de Geografia com conhecimentos, saberes, habilidades e competências para o exercício docente do magistério no ensino fundamental e médio.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mariaedwirges109@gmail.com;

² Professora Doutora lotada no Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ajosandra@yahoo.com.br.



O currículo do referido curso é composto por componentes curriculares relacionados à ciência geográfica, a educação e a educação geográfica, no qual os componentes de estágios supervisionados, caracterizados como o momento de contato do licenciando com a prática pedagógica nas escolas, são ofertados nos semestres finais, sendo três estágios com carga horária somada equivalente a 405 horas de um total de 3.200 horas destinadas à todas atividades do curso, ou seja, 13 % da carga horária total.

Sabendo-se da importância do contato do licenciando durante sua formação com a escola, para a aprendizagem da profissão e para a compreensão da docência como uma atividade teórica e prática, dinâmica e complexa, os estágios supervisionados apresentam alguns desafios que dificultam alcançar significativamente os objetivos desejados, a exemplo do período curto de vivência nas escolas, a concepção estágio ora como prática esvaziada de teoria, pela imitação das práticas institucionalizadas, ora apenas como um componente obrigatório a ser cumprido no curso para obtenção do diploma (PIMENTA; LIMA, 2011).

Portanto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do Programa Institucional Residência Pedagógica para o aprimoramento da experiência de Estágio Supervisionado e, sobretudo, para a formação inicial do professor de Geografia, tendo em vista a contribuição do referido programa para relação teórica-prática na formação docente, para o desenvolvimento da identidade profissional docente, na ressignificação de conhecimentos e saberes a partir da experiência docente, bem como no estímulo a atitude investigativa da prática, coadunando para formação do professor-pesquisador.

Nesse sentido, referenciando-se nos componentes curriculares de Estágios Supervisionados em Geografia, fomentados no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba, campus I, e nas vivências e experiências durante a participação no programa Residência pedagógica, quota 2018-2020, na Escola Municipal Padre Antonino, localizada no bairro Bodocongó em Campina Grande-PB, este trabalho apresenta uma discussão sobre a formação do professor de Geografia, elucidando a experiência do Programa Residência Pedagógica e do Estágio Supervisionado no diálogo entre teoria e prática.

Com isso, pretendemos contribuir com professores, preceptores, licenciandos e demais interessados na temática com uma breve reflexão com base na realidade experienciada, tendo em vista, que se trata de um programa recente e se faz importante



discuti-lo para a compreensão dos desafios e as possibilidades que lhes são inerentes, considerando também as singularidades de cada contexto.

ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Professor é uma profissão a qual cabe ressaltar que não se limita a transmissão de conteúdos em uma atividade meramente tecnicista, pelo contrário, este profissional, em sua prática cotidiana, exerce um trabalho intelectual, dinâmico e complexo, relacionando-se constantemente com outras culturas, sujeitos e com as subjetividades que compõem o universo do seu campo trabalho, a escola.

De acordo com Pimenta (2002, p. 178), “a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”. Assim, a docência, entendida como prática social, reafirma que o trabalho docente não se limita a sala de aula, mas é educar, formar sujeitos sociais e, nesse sentido, “educar entendemos que seja criar condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela” (CALLAI, 2003, p. 34).

Nesse contexto, pensar a formação inicial de professores considerando sua importância, a complexidade e os aspectos singulares da prática docente na escola, nos direciona a necessidade de uma formação holística, que possibilite a efetivação da relação dialética e indissociável entre os componentes de teoria e prática, como sendo elementos essenciais para o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências profissionais, relacionados à formação teórico-metodológico e didático-pedagógica do professor e que se fazem necessários para a prática pedagógica, em sua totalidade.

No tocante à formação inicial do professor de Geografia, Cavalcanti (2002, p. 113) considera:

Na formação inicial, nos cursos universitários, considero necessário que seja garantido aos alunos o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da Geografia, para que compreendam que a presença da Geografia na escola não é neutro, não é gratuita; ao contrário, ela deve estar presente na escola com propósitos políticos e pedagógicos bem definidos e



conscientes. Outro elemento tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação.

Tal assertiva nos proporciona refletir a formação inicial do professor de Geografia, não apenas como o momento destinado à habilitação profissional em que o futuro professor aprende os conteúdos, os métodos e técnicas a serem utilizadas no ensino da disciplina na educação básica, mas como o espaço-tempo destinado à profissionalização docente, a tomada de consciência acerca da importância social desta profissão e, desse modo, coadunando para construção da identidade profissional docente.

Sendo assim, se faz fundamental que esta formação proporcione aos futuros professores experimentar a realidade da prática docente no espaço escolar, na perspectiva investigativa de pesquisa, para compreensão do cenário real ao qual irá adentrar, levando-se em conta seus desafios e possibilidades. Esse é o momento ideal para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes docentes, que só podem ser desenvolvidos a partir das experiências individuais, em sala de aula.

Como saber particular e concreto, impossível de ser descolado do indivíduo, o saber da experiência tem potencial na construção da identidade acerca da profissão docente. Contribui, ainda, na superação de uma dicotomia que tem marcado historicamente a formação docente no Brasil e no mundo entre teoria e prática. O saber da experiência só pode ser construído em contexto, sendo, portanto, uma reflexão sobre e na prática (GIROTTI, 2016. p. 7).

O momento destinado à esse contato direto do futuro professor com a escola durante os cursos de licenciatura, geralmente, se dão pelos estágios supervisionados, nos semestres finais da graduação. Esses momentos são de grande valia para a formação do professor, principalmente, quando desenvolvidos na perspectiva da autocrítica e da reflexão na e da ação. Sua importância dá-se por várias razões, dentre as quais concordamos com as autoras Almeida e Pimenta (2014) que afirmam ser a partir das vivências individuais nos estágios que os conhecimentos e saberes construídos ao longo do curso vão sendo ressignificados pelos estagiários.

Nesse sentido, percebemos que o estágio supervisionado não pode ser concebido numa visão limitada, como o momento de prática. Ao contrário, deve ser essencialmente relacionado às teorias, trata-se de romper com uma visão dicotômica que circunda os cursos de formação de professores em contradição à prática docente. Como bem afirma



Pimenta (2002), a prática pedagógica, entendida em sua *práxis*, é uma atividade teórica-prática, envolve o pensar e o fazer docente, demanda o constante diálogo entre ação e reflexão e, portanto, a formação docente deve ser direcionada a ela.

Cavalcanti (2002) considera que ao haver o distanciamento entre as disciplinas de conteúdos específicos consideradas teóricas e as de cunho didático-pedagógico, tidas como práticos nas licenciaturas a formação do professor torna-se deficiente quanto às demandas sociais da profissão. Seguindo esse pensamento, Callai (2003) discute a formação do professor de Geografia na perspectiva do profissional com domínio teórico e do profissional com domínio didático-pedagógico e as dificuldades de ambos enfrentam no exercício da prática docente em sala de aula, segundo a autora “Os primeiros têm grandes desafios de encarar a dinâmica, o segundo grupo tem grande dificuldades de trabalhar muitos dos conteúdos exigidos” (p. 33), e ambos recorrem a soluções comuns que, nesse contexto, corroboram para a perda da autonomia docente, impactando, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Assim como considera Cavalcanti (2002, p. 112), entendemos que “o professor tem importantes tarefas a cumprir e sua formação deveria estar voltada para isso”, e nesse sentido, também atentamos sobre a dificuldade de formar professores do ponto de vista crítico e reflexivo, diante do atual contexto brasileiro em que as reformas trabalhistas e as concepções do modelo econômico neoliberal exercem demasiada influência sobre a educação, por intermédio do currículo acadêmico e escolar.

Neste sentido, os programas de formação de professores cumprem um importante papel social, podendo contribuir para a inserção dos futuros professores na lógica da ordem ou para promover a análise crítica da realidade com o objetivo de torná-la melhor (ROSA, 2006. p. 20).

Ademais, para pensar uma formação crítica do professor de Geografia a compreensão de que a atividade docente envolve variáveis que não se limitam àquelas relacionadas à sala de aula, por exemplo, é essencial para mobilizar os futuros professores para articulação entre pesquisa e ensino, num exercício constante da dúvida e problematização da própria prática. A partir da articulação entre essas premissas, ter-se-ia condições para o desenvolvimento de uma formação que atendesse, de fato, a necessidade de profissionais autônomos, críticos e reflexivos, que compreendam a realidade em que atua e seu papel sobre ela.



A formação do profissional do docente que pesquisa sua prática tecendo um movimento crítico e dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, ensino e pesquisa urge para a melhoria na qualidade da educação. É importante que saibamos a relevância da profissão docente, principalmente, do papel social que o professor exerce na sociedade, no sentido de buscar torná-la melhor, mais justa e menos desigual por meio da formação de cidadãos para o exercício da cidadania.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consiste na combinação entre a pesquisa bibliográfica e da pesquisa qualitativa. No embasamento teórico, nos referenciamos em autores tais como Freire (1996), Pimenta (2002), Cavalcanti (2002), Callai (2003), Rosa (2006), Giroto (2016), entre outros, os quais se fizeram basilares à fundamentação das discussões que compõem o corpo desta escrita.

Quanto à pesquisa qualitativa, Minayo (2001) entende que esse tipo de pesquisa possibilita compreender fenômenos muito particulares, pois trabalha com a subjetividade e o universo dos significados. Assim, este trabalho considera as experiências decorridas da participação no Programa Institucional Residência pedagógica (RP), quota 2018-2020, e nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e II, ocorridas no semestre final de 2019 e no início de 2020, nas dependências da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, em Campina grande-PB.

Quadro 1: Cronograma das atividades desenvolvidas na vigência do Programa Residência pedagógica.

Residência Pedagógica				
2018	2019			2020
Conhecimento da proposta de efetivação do programa; Encontros com todos	Atividades desenvolvidas na Escola	Atividades desenvolvidas na Universidade	Participação em eventos acadêmicos e escolares	Elaboração e entrega do Relatório final; Encerramento

membros participantes; Aprofundamento teórico; Planejamento das ações a serem realizadas; Conhecimento do espaço escolar; Reuniões com Preceptor; Observação e ambientação na sala de aula.	Planejamento escolar; Reuniões; Regência de aulas; Implementação das propostas de intervenção didático-metodológica; Avaliação; Participação em eventos escolares e acadêmicos; Apresentação dos resultados obtidos na experiência docente; Apresentação e publicação de Artigo científicos; Encerramento das atividades na Escola.	das atividades do programa.		
90	190	55	55	50
Carga horária total: 440 horas				

Fonte: SILVA, M. E. G. 2020.

Como a proposta do programa Residência pedagógica abrange o desenvolvimento de regência e da intervenção didático-colaborativa no contexto da educação básica, seu desenvolvimento deu-se com turmas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, matriculados na Escola Municipal Padre Antonino, localizada no Bairro de Bodocongó na zona oeste da cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Na escola, a dinâmica do programa ocorre, inicialmente, com o momento de ambientação e conhecimento do espaço escolar, das salas de aula e de documentos escolares, posteriormente, realiza-se a observação das aulas de Geografia do professor preceptor e a aplicação de questionário de sondagem com os alunos da turma observada. Diante de tais resultados, ocorre o planejamento das futuras ações com o intermédio dos professores orientador e preceptor do programa, de modo que, a partir desse momento dá-se início a atividade de regência de aulas (100 h.), com planejamento semanal das aulas, elaboração de recursos didáticos, elaboração e aplicação de avaliações, participação das reuniões com pais e professores bimestralmente, participação em eventos escolares internos e externos ao espaço escolar, pesquisa-ação, planejamento e implementação de um projeto de intervenção didático-colaborativa com alunos da turma em que se atua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional Residência Pedagógica (PRP) é uma das propostas que integram a Política Nacional de Formação de Professores (CAPES, 2018). O programa



em questão possui como um de seus principais objetivos o aperfeiçoamento dos Estágios Supervisionados dos cursos de formação de professores no país. Em aspectos práticos, sua atuação dá-se contemplando estudantes matriculados na segunda metade dos cursos de licenciatura (residentes), professores em atuação na educação básica (preceptores) e professores universitários (orientadores), como bolsistas para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que, por sua vez, constituem-se como basilares para formação (inicial e contínua) de professores frente às atuais demandas e nuances da educação a nível local e nacional.

Com a proposta do PRP visando o aperfeiçoamento da formação inicial de professores Geografia na Universidade Estadual da Paraíba, a experiência dos licenciandos quanto aos estágios supervisionados tem sido aprimorada, em múltiplos aspectos. Dentre as contribuições do programa para os estágios supervisionados e, concomitantemente, à formação inicial dos professores destacamos que há um período maior de vivência nas escolas, tem-se a ampliação da carga horária destinada a atividade de regência, nota-se o estímulo a pesquisas relacionadas à educação que, no que se refere a Geografia escolar, apesar de ter sido impulsionada nos últimos anos, ainda há muito a ser pesquisado para o esclarecimento das possibilidades e desafios presentes na educação geográfica, além disso, a compreensão dos desafios da profissão docente, os saberes necessários à prática e também contribuições às escolas receptoras do programa.

Isto significa que, para além das observações e da regência de aulas nas escolas de educação básica, como costuma ser possibilitado nos componentes de estágio docência dos cursos de licenciatura, o licenciando, cotado como residente em Geografia, tem condições para melhor desenvolver-se enquanto futuro professor, construindo em sua prática e no convívio com alunos, professores e demais profissionais que atuam na escola, atitudes, conhecimentos e saberes docentes, os quais são fundamentais para o pensar e fazer com competência do futuro profissional no magistério.

A partir do primeiro contato do residente com a escola, motivado pela investigação, o espírito de pesquisa e na ânsia de conhecer a profissão e os contextos ao qual ela se insere, surgem questionamentos, dúvidas e problemáticas. Como é a rotina do professor na escola? Quais desafios esse professor encontra no processo de ensino-aprendizagem de Geografia? Como os alunos concebem essa Geografia ensinada? Quais as referências teórico-metodológicas são utilizados no processo de ensino e



aprendizagem? Porque as novas teorias educacionais ainda não se fazem efetivas no ensino dessa disciplina escolar? Como posso mudar ou mesmo colaborar com a mudança dessa realidade?. Nesse sentido, Girotto (2016) considera que esse momento de “choque” inicial diante das condições reais pode despertar reflexões importantes para a formação inicial docente no entendimento de que a prática docente envolve sujeito e lugares concretos. Percebendo-se que a prática docente envolve experiências singulares.

Nesse sentido, consideramos que a partir do momento de confluência entre o que foi aprendido e a realidade escolar gerando tais questionamentos, evidencia-se um descompasso entre a formação inicial e prática docente. Mas que, por meio do contato com essa realidade escolar sob orientação de professores orientadores e preceptores com experiência na docência, o conflito inicial pode direcionar a ruptura de algumas fissuras que se fazem presentes no ensino da Geografia, colaborando com o residente em Geografia no desenvolvimento de novos conhecimentos e saberes sobre a prática, a partir da reflexão das experiências na escola e em sala de aula, à luz de teorias.

No momento inicial de prática docente em sala de aula, das atividades de regência, percebeu-se conforme aplicação do exercício de sondagem e das observações participante, uma grande dificuldade dos estudantes em perceber a Geografia em seu cotidiano e atribuir-lhe significado, fato que dificultava o processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Diante da problemática, identificou-se a necessidade de aplicação de metodologias e recursos que aproximassem a Geografia escolar ao cotidiano dos discentes, considerando que as práticas sociais do cotidiano dos estudantes são dotadas de espacialidade (CAVALCANTI, 2002), e, portanto pode, inegavelmente, ser estudada e problematizada em sala de aula. Assim, o planejamento das aulas e a elaboração do projeto de intervenção, juntamente, a professora preceptora partiu da análise do contexto em que se dava o ensino-aprendizagem da disciplina e considerando a realidade socioespacial dos discentes que compunham a sala de aula.

Ademais, o exercício da reflexão, da dúvida e da problematização, são etapas fundamentais para ressignificação dos conhecimentos e saberes construídos academicamente e, principalmente, para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Esses saberes desenvolvidos da prática refletida são considerados por alguns autores como saberes da experiência (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2008; GIROTTI, 2016), por não serem ensinados e tão pouco aprendidos de modo teórico-tecnista na



formação inicial mas que derivam-se da experiência individual de cada estudante com a sala de aula, sabendo-se sempre que esse é um lugar onde ocorre o imprevisos e as situações inéditas, lugar propício para o desenvolvimento profissional.

Desse modo, o construção dos saberes da experiência envolvem aspectos abrangentes da prática docente, se dão desde a modulação da voz, do olhar decisivo de empatia e/ou de advertência, do domínio espacial da sala de aula, até a criatividade e a responsabilidade para lidar com situações atípicas da sala de aula, ou seja, são as atitudes, conhecimentos e saberes que também dizem respeito à identidade do professor.

Portanto, a escola de educação básica diante do contexto de atuação do PRP assume uma outra atribuição, trata-se de contribuir com a formação professores, este espaço é onde o residente (aluno-professor-pesquisador) desenvolve-se para o *ser* professor. É, portanto, espaço de pesquisa, ensino e desenvolvimento profissional. Nesse ínterim, Cavalcanti (2002, p. 115) pondera que “essa atitude de pesquisador pode munir o profissional de competência necessária a um exercício de qualidade que hoje se impõem”, ou seja, com autonomia, que saiba articular os diferentes saberes e tenha domínio teórico-metodológico da Geografia para o ensino e aprendizagem.

Destarte, para atuar na escola é preciso conhecê-la. Com o momento da ambientalização ao espaço escolar do ponto de vista de conhecê-lo em sua dinâmica através da apreensão da cultura escolar, organização e forma de gestão, e até mesmo na leitura dos documentos oficiais que norteiam e caracterizam suas ações, tal como Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar, pode-se perceber que essa instituição trata-se de um espaço complexo, composto por ecossistemas interligados.

Com isso, consideramos que quando os cursos de formação docente oportunizam aos futuros professores desenvolver atividades não apenas de ensino, mas de pesquisa relacionada a educação e a escola, a exemplo das ações do Programa Residência Pedagógica, tendo como objeto de pesquisa diversas variáveis inerentes à educação básica, pode-se esperar por resultados significativos à formação desse futuro professor, e não somente a ela. Isso porque a atividade de pesquisa quando incorporada aos espaços de ensino permite a compreensão e a transformação dos sujeitos e circunstâncias envolvidas no processo (CORTE e LEMKE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A atuação na Residência Pedagógica confere a formação inicial do professor de Geografia uma maior amplitude, soma-se a carga horária do curso mais quatrocentos e quarenta (440) horas de pesquisa, ensino e extensão. Sendo mais de cem (100) horas na Escola. Há, nesse sentido, um envolvimento maior entre alunos, professores e instituições, de ensino básico e superior, de forma colaborativa. É importante destacar o caráter colaborativo desse programa, no sentido de que a universidade contribui com a escola do ponto de vista de pensar e propor maneiras possíveis para buscar suprir os desafios existentes e a escola, como visto no decorrer desta escrita, exerce uma contribuição significativa à formação de novos professores, é espaço de aprendizagem, construção e ressignificação de saberes, de teoria e prática, ação-reflexão.

O professor da escola no contexto do PRP, atuando como preceptor, tem um papel recentralizado em relação aos estágios supervisionados, isto é, ele acompanha, orienta e avalia o residente continuamente, assim, o professor preceptor, que atua no ensino de Geografia na escola coopera com o professor em formação, denominado residente, e o mesmo ocorre entre inversamente, a experiência docente do veterano e a atualização teórico-metodológica do futuro professor coadunam-se na prática em sala de aula, propiciando um cenário oportuno para ruptura com as práticas que têm se demonstrado ineficientes e que se encontram institucionalizadas no ensino de Geografia, contrariando os objetivos e função social da disciplina escolar na emancipação dos estudantes.

Com a ampliação da carga horária, o residente tem um maior contato com a sala de aula, de modo ativo, desde o planejamento e regência de aulas, investigação e reflexão da própria prática, até a intervenção didático-pedagógica, errando e corrigindo suas ações, formando-se, de modo a compreender a importância da relação dialética entre as instâncias de teoria e prática; ação e reflexão; ensino e pesquisa, para a formação inicial do professor de Geografia frente aos desafios e possibilidades da educação geográfica.

Todavia, esse contato com o ambiente escolar permite a compreensão de que a atividade docente, em sua *práxis*, não se limita à sala de aula e que o processo de ensino-aprendizagem recebe influências de diversas variáveis (históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais) materializadas nos modelos da organização escolar, da cultura da escola, nos sistemas educacionais e na própria formação do professor.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CAVALCANTI, L. S. A formação crítica do profissional em geografia: elementos para o debate. *In: Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002. P. 101-120.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2015. p. 31001- 31010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTI, E. D. O estágio supervisionado na formação docente em geografia: do experimento à experiência. **Anais de Eventos**. 2016.

LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5º Ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PASSINI, E. Y. **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2ºed. São Paulo: contexto, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. P. 15-34.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6º Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. CAPES, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21 de Agosto de 2020.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC): Geografia (Licenciatura)/ Universidade Estadual da Paraíba - CEDUC: Núcleo Docente Estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

ROSA, D. E. G. et. al. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2016.