PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA

(RECIFE)

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

OS SENTIDOS DO SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM PROCESSO FORMATIVO

Laís Rodrigues Campos
Universidade Federal de Goiás (UFG)
laisrcufpa@gmail.com

RESUMO: este artigo traz algumas reflexões sobre a formação inicial docente em Geografia a partir do processo de estágio em curso superior, no sentido de demonstrar os obstáculos e avanços do percurso formativo de professores. Assim, o estudo aqui apresentado é resultado de atividades da disciplina Estágio Supervisionado com alunos do curso de licenciatura em Geografia, no intuito de problematizar esse contexto a partir de três momentos: observação em sala, construção de portfólios e a roda de conversa com os alunos da graduação. Após essas etapas foram realizados dois tipos de análise dos dados: do conteúdo dos relatos escritos e dos discursos nos espaços de diálogos. Desse modo, conclui-se que os sentidos atribuídos pelos alunos à categoria professor aparece ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos para formação inicial docente e na busca cada vez mais aproximada da relação universidade-escola.

Palavras-chave: Estágio, Formação docente; Ensino de Geografia

ABSTRACT: this article promotes reflections about the initial formation of Geography teachers through the process of internship on higher education. It aims to show the obstacles and advances of the formative course of teachers. Thus, this study is a result of the activities developed during the course of Supervised Internship with Geography students. It tries to discuss this context from three moments: class observation, elaboration of a portfolio and conversation circle with the graduation students. After these steps, two kinds of analysis were made: analysis of the content of the reports written by the students and of the discourses established on dialogue spaces. So, it was possible to conclude that the meanings attributed by the students to the category teacher is anchored on the theoretical and methodological basis of initial teacher formation and it aims to approach more and more the university and school relationship.

Keywords: Internship; Teacher formation; Geography teaching.

INTRODUÇÃO

O conhecimento-base, apontado por Shulmann (2005), é essencial para a formação inicial do professor de Geografia, pois os conhecimentos geográficos adquiridos na

universidade são essenciais para a efetivação do ensino da disciplina na sala de aula. Tal contexto é evidenciado por Costella (2014), ao afirmar que o sentido dos conceitos para o universitário está relacionado ao seu sentimento como futuro profissional de ensino, não apenas no seu querer aprender os conceitos na universidade, mas no desejo de apropriar-se desse conhecimento como justificativa da realização do curso e do seu saber.

Nesse aspecto, o estudo aqui apresentado é resultado de atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Geografia durante o percurso docente no curso de licenciatura em Geografia. Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) “o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior.” (1º§ da Lei 11.788/2008).

Desse modo, a respeito da formação do professor de Geografia, Callai (2013) enfatiza que devem ser discutidos os fundamentos teóricos, a história de formação científica da Geografia, as possíveis formas de investigá-la, os instrumentos adequados e a forma de organizar as informações para a construção de um saber próprio no fazer pedagógico. Assim, o texto apresenta alguns momentos ocorridos nas atividades de estágio com os alunos de Geografia, como o processo de observação das aulas, a elaboração de portfólios e a roda de conversa a respeito das vivências em campo.

Essa investigação educativa é essencial no processo formativo de professores, porque possibilita entender o contexto escolar, suas dinâmicas, interações, conflitos e estratégias, como ressalta Sánchez Gamboa (2012, p.128), ao afirmar que “o fenômeno da educação exige ser considerado em suas relações com o econômico, o social e o cultural”.

Para tanto, os dados coletados foram analisados a partir de dois momentos: o primeiro, pela análise de conteúdo do material dos portfólios, este entendido como documento e instrumento de ensino; e na segunda etapa, a análise do discurso através dos diálogos realizados com os alunos em sala.

A partir desse cenário, o texto está estruturado em quatro seções, sendo iniciado com a problematização do tema, em seguida os fundamentos teóricos que norteiam a formação docente em Geografia, na terceira parte os sentidos, obstáculos e avanços do professor em formação. Por fim, algumas considerações sobre os resultados encontrados.

AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

O ensino de Geografia exige do docente uma base teórico-metodológica que possibilite uma prática alicerçada nos fundamentos da ciência geográfica, que seja um conhecimento não apenas de caráter pedagógico. Desse modo, o debate a respeito da formação docente em Geografia configura os seguintes questionamentos: quais os desafios dos estudantes de licenciatura em Geografia na atualidade? Quais os avanços e obstáculos na relação universidade-escola? Como os fenômenos e conceitos geográficos estão sendo abordados nas escolas?

Essas questões permitem elucidar e problematizar o cenário da formação de professores de Geografia, considerando elementos que fundamentam a prática do ensinar geográfico. Tal perspectiva torna-se ainda mais relevante quando é discutida a base do conhecimento para o processo de ensino, como destaca Schulman (2005, p. 73), ao afirmar que:

Existen por lo menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza: 1) formación académica em la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen em el uehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma. Permítanme extenderme em cada uno de estos aspectos. (p. 73)

Corroborar-se com o autor à medida que a compreensão de ensino vai sendo entendida como um conjunto apreendido pelas categorias de currículo, didática, conceitos, conteúdos e aprendizagem dos alunos.

A respeito da formação docente em Geografia, Cavalcanti (2011, p. 197) chama atenção para “a necessidade de uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento, uma discussão epistemológica mais consistente [...], o fato de que toda discussão de ensino deve ter como base a discussão epistemológica [...]”.

Assim as questões teórico-metodológicas acerca da formação do professor de Geografia devem possibilitar inicialmente a sistematização do conhecimento geográfico e a instrumentação necessária para a realização de práticas pedagógicas que efetivarão o ensino de Geografia na educação básica.

O SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM PERCURSO FORMATIVO: SENTIDOS, OBSTÁCULOS E AVANÇOS

No exercício da docência¹ com Estágio Supervisionado em Geografia, foram sendo apresentadas e efetivadas algumas propostas que trazem à reflexão o processo de construção da identidade docente em Geografia.

No primeiro momento, é destacado o contexto do estágio, seus objetivos e funções. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 45), “o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Na universidade, o debate inicial foi sobre as questões didáticas, pesquisa e ensino de Geografia, ancorado em autores como Libâneo (1994), Cavalcanti (2012), Pontuschka (2007).

Uma das primeiras propostas organizadas e realizadas com os alunos após as discussões teóricas em sala foi a realização das observações e regências nas escolas campo de estágio. A relevância desse tipo de atividade para a formação docente na Geografia é ressaltada por Cavalcanti (2014, p. 91), quando afirma que, no espaço da sala de aula, “o professor escolhe sua fala, seu discurso, define suas abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, o que tem influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos”.

Nesse momento, os alunos foram a campo registrar em seus diários todas as impressões e vivências sobre a prática docente, no sentido de tentar compreender algumas questões, como por exemplo: o que se ensina e aprende de Geografia? Como os conceitos geográficos mobilizam os alunos? Quais os desafios e expectativas do contexto escolar? Essas questões auxiliam na etapa de intervenção escolar e no percurso formativo dos universitários, que agora encaram a função do sujeito professor, que busca mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, na etapa seguinte ocorreram as discussões e orientações sobre planejamento escolar, no intuito de auxiliar os alunos na construção dos planos de aula para o momento da regência, sendo a elaboração desse instrumento de ensino essencial para a execução das

¹ São resultados de atividades com alunos do curso de licenciatura em Geografia na disciplina de Estágio Supervisionado II em Geografia na Universidade X

atividades docente. Conforme aponta Libâneo (1994), no plano de aula devem estar sistematizados todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que o professor pretende realizar numa aula a fim de alcançar os objetivos propostos juntos aos alunos.

Em relação ao estágio em Geografia, Costella (2014) afirma que, para ter um bom planejamento, três elementos são fundamentais para o ensino e construção de conhecimento: entender o significado de planejar uma aula, o desenvolvimento de habilidades e o significado do conceito relacionado ao contexto educativo.

Após o momento de elaboração do plano, preparação para a regência e efetivação das aulas nas escolas, foram iniciadas as orientações para construção de portfólios, que, segundo Ceia (2001, p 1-2), na formação inicial de professores “é o resultado visível e objetivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar autocrítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação”.

O portfólio é, portanto, compreendido como instrumento de ensino que possibilita ao futuro professor realizar uma autoavaliação a partir de todo material coletado e organizado durante o estágio, como textos, atividades, planos, relatos e imagens. Nesse caso, Portugal (2015, p. 60) esclarece que “a utilização do portfólio nas etapas do estágio supervisionado em Geografia tem como finalidade a organização reflexiva de todas atividades realizadas pelos professores em formação”. Assim, foram registrados pelos alunos os seguintes relatos:

“Eu tinha me preparado muito, tinha estudado, era um conteúdo relativamente tranquilo, mas na hora travei. Talvez eu não tenha conseguido encarnar a personagem professora, talvez estivesse me sentido muito aluna... Não sei, talvez a insegurança...” (Aluno P1, Portfólio, 2017)

“A experiência do estágio é boa, mas acreditamos que a partir do momento que vamos criando intimidade com a sala de aula, com a prática é possível sim ministrar uma boa aula, contribuir para o aprendizado de nosso aluno...” (Aluno P3, Portfólio, 2017)

“Antes de preparar as aulas perguntamos e nos colocamos no lugar dos alunos: - como eu gostaria que o professor fizesse ou mostrasse na sala? O que esperamos do aluno? Procuramos elaborar aulas que despertassem a curiosidade e o senso crítico dos alunos...” (Alunos P4 e P5, Portfólio, 2017)

Segundo os depoimentos dos alunos observa-se que o estágio e a tarefa de ensinar Geografia nas escolas possibilitou questões que estão diretamente ligadas à formação inicial. Todavia, não se trata da busca por “fórmulas” de ensino ou encenar um personagem, como descreveu o aluno, mas o sentido de ensinar deve estar sempre articulado a uma relação teórico-prática.

Outro ponto de reflexão desse processo é que a formação docente exige mais do que domínios de conceitos e conteúdos geográficos. É necessário um conjunto de subsídios que

fundamentam o conhecimento-base, o qual Shulman (2005) revela que o saber do professor estaria ordenado não apenas por um conhecimento disciplinar.

No que diz respeito ao planejamento do professor de Geografia, concorda-se com Costella (2014), que afirma que, “ao planejar, o estagiário precisa aproximar-se dos alunos, sentir-se novamente aluno, tentando constantemente pensar como eles pensam”. A visão apresentada pela autora está relacionada ao sentimento que os estagiários tiveram no momento da realização da regência na escola, ou seja, muitos buscaram entender os alunos para sentirem-se professores. Em relação ao processo de aprendizagem, observa-se a mediação didática como elemento fundamental. Nesse caso, Cavalcanti (2014), fundamentada em Vygotsky, revela que:

Para os processos atinentes à formação de conceitos no sujeito, são pertinentes as colocações das articulações necessárias entre conhecimentos e demandas de aprendizagem: trata-se do encontro e confronto entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos no processo de formação de conceitos geográficos. (p. 38)

Nesse sentido, entende-se que a preocupação dos estagiários com o preparo das aulas, do trabalho com os conceitos geográficos em sala de aula da educação básica, deve-se ao entendimento de que o professor é mediador do conhecimento, é o sujeito que favorece a interação entre o aluno e o conteúdo escolar específico.

Como última etapa desse componente curricular, foi realizada uma roda de diálogo como parte do processo avaliativo, com o objetivo de partilhar as situações pedagógicas, as reflexões, desafios, obstáculos e avanços na formação docente, momento em que ocorreu a mediação entre professor/orientador e estagiários. Conforme salienta Cousin (2015):

A simples organização da sala de aula, em que ocorre a discussão sobre as vivências dos estágios supervisionados em roda, não significa realizar a formação de professores em roda. A crença na formação de professores de Geografia em roda se dá pela potencialidade formativa desta para o processo educativo, por construir possibilidade de diálogo, da partilha, da escuta, da reflexão e da significação. (p. 32)

Os discursos constituídos pelos universitários no momento da roda foram resultados da interação professor-aluno, ou seja, da própria mediação que é construída a partir de um processo dialético de linguagem permeado por um contexto histórico-cultural da ação educativa. Desse modo, para a compreensão dos sentidos sobre a prática docente em percurso formativo, foram apresentadas durante o diálogo em sala as seguintes perguntas: Como foi planejar uma aula? O que é ser professor? O que é ensinar Geografia? Como percebe a relação universidade-escola?

Quais as concepções teórico-metodológicas percebidas na escola? O que precisa mudar na escola? A prática docente mobiliza a aprendizagem dos conceitos geográficos? E os alunos aprendem Geografia?

As respostas referentes as perguntas foram organizadas a partir da análise da exploração dos materiais que estruturaram o *corpus* do que foi coletado, constituído primeiramente pelas categorias teóricas selecionadas acerca do tema investigado até chegar nas categorias empíricas.

As categorias foram organizadas em diferentes *corpora*² para serem classificadas como empíricas e discursivas, com o intuito de delimitar a natureza dos recortes produzidos pelas práticas discursivas na análise do material, conforme o Quadro 01.

Quadro 01- Categorias e sentidos dos discursos dos alunos

Categorias	Sentidos
Planejar aula	<ul style="list-style-type: none"> • Prática intelectual • Sistematização • Organização • Difícil • Complicado
Ser Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar • Transmitir • Ensinar • Formar • Transformar
Ensinar Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Visão de mundo • Realidade • Vivência do indivíduo • Pensar geograficamente • Espacialidade • Ensinar geograficamente
Relação Universidade-escola	<ul style="list-style-type: none"> • Distante • Quase não existe
Concepções teórico-metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Construtivista • Tecnicista • Tradicional
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar-se interessante • Distante da realidade • Repensar sua concepção • Tornar-se lugar de formação cidadã
Prática docente	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco mobiliza • Distante do cotidiano • Valorização docente • Domínio de conteúdo • Mediação

² Segundo Brum-De-Paula & Espinar (2002) “referimo-nos normalmente a corpus, no singular e corpora, no plural” (p.1)

Aprender Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Não ser repetitivo • Entendimento da relação homem-natureza • Aproximar-se do cotidiano • Dedicção
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Por meio dessas oito categorias advindas dos discursos dos alunos, foram capturados trinta e cinco sentidos a respeito das temáticas que norteiam a formação docente em Geografia, formadas por representações conceituais carregadas de emoções e motivos relacionados aos fatores psíquicos dos sujeitos. Esse tipo de análise, na visão de Vygotsky (1996) torna-se relevante porque:

A preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado — distinção que devemos a Paulhan. Segundo este autor, o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. (p. 144)

Nessa direção, ao que se refere à categoria planejar aula na disciplina Geografia, os alunos enfatizaram essa etapa como algo sistematizado e difícil devido todas as etapas que um planejamento necessita. Tal aspecto é destacado por Libâneo (1994, p. 222), quando afirma que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

A respeito da categoria ser professor, este aparece nos discursos como o sujeito mediador e transformador. Nesse caso, o sentido é atribuído àquele que tem função essencial no processo de ensino-aprendizagem do aluno, reiterado por Callai (2011), quando coloca que:

A ele cabe oportunizar a passagem do conhecimento produzido pela humanidade para que os alunos o aprendam. Ao professor se atribui também, fazer a condução necessária para que os alunos conheçam, isto é, que sejam informados e que estas informações possam se tornar um conhecimento significativo para as suas vidas. (p. 135)

Nessa ação de mediar, os estagiários entenderam que ensinar Geografia está relacionado à vivência dos alunos, à espacialidade e ao pensamento geográfico, processos que se apresentam essenciais para a aprendizagem geográfica, como aponta Tomita (2012) ao dizer que:

A tarefa de ensinar Geografia ganha sentido pela possibilidade de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade complexa, entendendo o espaço como produto das práticas espaciais no cotidiano do lugar. No exercício dessa tarefa, desenvolve-se a capacidade da leitura crítica de mundo, o que favorece a prática de cidadania numa ótica ambiental e social, numa perspectiva de ética e solidariedade. (p.43)

Esse exercício de ensinar Geografia ganha ainda mais sentido quando, na formação inicial dos professores da disciplina, a relação universidade-escola tece os elementos necessários para uma boa prática docente. Para Passini (2007, p. 24) “a formação do aluno investigador no ensino básico contribuirá para que na universidade ocorra a continuidade do processo de melhoramento do profissional que não separe o ensino da pesquisa”.

No que se refere às concepções teórico-metodológicas observadas pelos alunos nas escolas, foram apontadas três perspectivas, que são: tradicional, tecnicista e construtivista. Essas foram as vertentes que apareceram como questão central na concepção dos alunos. Porém, Souza (2011) ressalta:

Diversas orientações teóricas e metodológicas para o ensino de Geografia objetivam a estruturação de um pensamento espacial autônomo por parte do aluno. Tais orientações se reverberam na Geografia escolar, essencialmente no processo de formação do professor da disciplina ou por via de alguns materiais didáticos ou guias curriculares. (p. 63)

Esses fundamentos são os alicerces para o desenvolvimento da prática docente na escola que, na ótica dos alunos, deve tornar-se um espaço interessante e que possibilite a formação cidadã. Cavalcanti (2012) salienta que:

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (p. 45)

No espaço escolar, a Geografia ganha ainda mais sentido quando possibilita aos alunos o entendimento de suas espacialidades. Por isso, a prática docente foi observada pelos estagiários a partir dos seguintes aspectos: domínio de conteúdo, mediação e relação com o cotidiano. Pereira (2013) afirma que:

O trabalho docente cria possibilidades para recriar/transformar o meio especializado e historicizado por intermédio de diversas operações de apreensão dos conhecimentos formalizados em formato de conteúdos (ou saberes), juízos ou inferências. (p. 203)

Como última categoria revelada, o aprender Geografia foi colocado como o entendimento da relação homem-natureza e na aproximação com o cotidiano, o que, segundo Callai (2013, p. 24), faz todo sentido, pois a autora revela que “estudar e aprender Geografia fazendo a análise geográfica, por meio da verificação de como as ações da sociedade se concretizam/materializam no espaço nos encaminha a discutir a nossa realidade”.

Cabe ressaltar que essas oito categorias ligadas à formação docente em Geografia e seus sentidos, acabam por revelar que a Geografia escolar precisa estar cada vez mais presente na formação dos sujeitos, no sentido de levar os alunos a compreenderem seu importante papel na produção do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material coletado e analisado permitiu compreender que os sentidos atribuídos à categoria ser professor, durante o processo dos alunos no curso de Licenciatura em Geografia, estão atrelados às questões teórico-metodológicas referentes ao ensino de Geografia, isso porque esse conhecimento discutido e problematizado na universidade durante o processo de formação docente impulsiona uma prática que mobiliza a aprendizagem dos conceitos geográficos na escola.

Nesse caso, abordar e problematizar perspectivas teóricas em relação à formação docente em Geografia nos cursos de licenciatura em Geografia possibilita a construção de um conhecimento que se efetiva na educação básica por uma verdadeira práxis educativa.

A práxis tratada aqui deve ser aquela que permita a construção de um conhecimento geográfico que deve ser visto ou entendido como parte do saber que o aluno constitui, possibilitando-o compreender que o espaço geográfico é resultado da produção espacial dos sujeitos. Portanto, a proposta em discutir as bases para formação inicial docente em Geografia e algumas etapas que compõem esse processo, deve-se ao fato de que não existem “fórmulas” ou “receitas” para tornar-se professor,

Desse modo, verificou-se que a identidade docente é construída ao longo do percurso formativo, na efetivação de sua prática, em dimensões sociais, culturais, coletivas e com políticas que norteiam o ser professor.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL, Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.788**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008

BRUM-DE-PAULA, M. R.; ESPINAR, G. S.. Coleta, transcrição e análise de produções orais. In: BRUM-DE-PAULA, M.R.; SCHERER, A.E.; PARAENSE, S.C.L. (Orgs.). **Letras**, nº 21. Santa Maria: PPGL Editores, 2002.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Unijuí: Ed. Uniju, 2013.

_____. Projetos Interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**, nº 1, 2011

CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S. & SOUZA, V. C.(orgs.) **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição dos significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

CEIA, C. **O portfólio da prática pedagógica**. 2001. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/rfe.htm>>. Acesso em: 10 de setembro de 2016.

COSTELLA, R. Z. Práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, M. I. et Al. (org). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COUSIN, C. da S. O estágio supervisionado em Geografia como *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M.(orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PASSINI, Y. E. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, Y. E.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, M. G. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. S. (ORG.) **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTUGAL, J. F. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M.(orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Revista curriculum y formación del profesorado. nº 9, vol.02. Universidade de Granada, 2005. Disponível em: <<http://https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2016

SOUZA, V. C. de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. 1, nº 1, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Data de Recebimento: 18/03/2018

Data de Aceite: 08/12/2018