

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

VANDER PEREIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: fundamentos legais,
desafios contemporâneos e a centralidade do estágio na construção da prática docente

**ITUIUTABA/MG
2026**

VANDER PEREIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: fundamentos legais, desafios contemporâneos e a centralidade do estágio na construção da prática docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à integralização curricular do curso de Licenciatura e Bacharel em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG.

Orientador: Prof. Dr. Adriano R. De La Fuente

ITUIUTABA/MG
2026

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: fundamentos legais,
desafios contemporâneos e a centralidade do estágio na construção da prática docente

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano R. De S. De La Fuente – ICHPO/UFU - Orientador

Profa Dra. Gersa Gonçalves Moura – ICHPO/UFU - Examinadora

Profa Dra Liz Cristiane Dias – ICHPO/UFU – Examinadora

RESULTADO: Aprovado

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Vander Pereira da, 1968-
2026 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL
[recurso eletrônico] : Fundamentos legais, desafios
contemporâneos e a centralidade do estágio na construção da
prática docente / Vander Pereira da Silva. - 2026.

Orientador: Dr. Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. Fuente, Dr. Adriano Rodrigues de Souza De La,
1982-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

RESUMO

Este trabalho analisa a formação de professores de Geografia no Brasil, destacando os fundamentos legais, os desafios contemporâneos e a importância do estágio supervisionado na construção da prática docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em revisão bibliográfica, análise da legislação educacional brasileira e nas experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na Escola Estadual, em Ituiutaba, Minas Gerais. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Nóvoa (1992), Tardif (2014), Saviani (2009), Cavalcanti (2012), Callai (2013) e Freire (1996), que compreendem a docência como uma prática social complexa, construída pela articulação entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experiências profissionais. A análise da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 evidencia avanços na regulamentação da formação docente, embora persistam dificuldades na efetivação das políticas públicas, especialmente na integração entre teoria e prática, na fragmentação curricular e na valorização profissional. Entre os principais desafios identificados estão a dicotomia entre os conteúdos específicos da Geografia e a formação pedagógica, a insuficiência de professores licenciados em algumas regiões, as condições precárias de trabalho e a descontinuidade das políticas educacionais. No contexto mineiro, observam-se avanços relacionados à formação continuada e ao fortalecimento das parcerias entre universidade e escola, mas ainda permanecem obstáculos estruturais que comprometem a implementação efetiva das políticas de formação. O estágio supervisionado revelou-se elemento essencial para a formação do futuro professor, proporcionando contato direto com a realidade escolar, observação das práticas pedagógicas, participação na regência de aulas e reflexão crítica sobre o cotidiano da escola. Essa experiência favoreceu a articulação entre os conhecimentos teóricos e as situações concretas da prática docente, evidenciando a necessidade de planejamento, adaptação metodológica, mediação de conflitos e atenção à diversidade dos estudantes. Além de contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais, o estágio constitui espaço privilegiado para a construção da identidade docente e para a produção de saberes experienciais, fortalecendo a compreensão da complexidade do trabalho do professor. Dessa forma, reafirma-se que a formação de professores de Geografia deve ser entendida como um processo contínuo, que integra formação inicial, formação continuada e prática profissional. Conclui-se que a superação dos desafios atuais exige políticas públicas articuladas, currículos mais integrados, valorização da carreira docente e fortalecimento do estágio supervisionado como espaço de investigação, reflexão e aperfeiçoamento profissional. Nesse contexto, o ensino de Geografia desempenha papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender, interpretar e transformar o espaço geográfico e a realidade social.

Palavras-chave: formação docente; ensino de Geografia; estágio supervisionado.

ABSTRACT

This study analyzes geography teacher training in Brazil, highlighting legal foundations, contemporary challenges, and the importance of supervised internships in shaping teaching practice. This qualitative research is based on a literature review, an analysis of Brazilian educational legislation, and the experiences gained during a supervised internship at a state school in Ituiutaba, Minas Gerais. The theoretical framework is supported by authors such as Nóvoa (1992), Tardif (2014), Saviani (2009), Cavalcanti (2012), Callai (2013), and Freire (1996), who understand teaching as a complex social practice built upon the integration of scientific, pedagogical, and professional knowledge. The analysis of the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education (LDB No. 9,394/1996), and CNE/CP Resolution No. 2/2019 reveals progress in the regulation of teacher training, despite persistent difficulties in implementing public policies, particularly regarding the integration of theory and practice, curricular fragmentation, and professional recognition. Among the main challenges identified are the dichotomy between specific geography content and pedagogical training, the shortage of certified teachers in certain regions, precarious working conditions, and the discontinuity of educational policies. In the context of Minas Gerais, advancements are observed in continuing education and the strengthening of partnerships between universities and schools, yet structural obstacles remain that hinder the effective implementation of training policies. The supervised internship proved to be an essential element in the training of future teachers, providing direct contact with the school reality, observation of pedagogical practices, participation in student teaching, and critical reflection on daily school life. This experience facilitated the connection between theoretical knowledge and concrete classroom situations, highlighting the need for planning, methodological adaptation, conflict mediation, and attention to student diversity. In addition to contributing to the development of professional skills, the internship constitutes a privileged space for constructing professional identity and generating experiential knowledge, strengthening the understanding of the complexity of teaching. Thus, it is reaffirmed that geography teacher training must be understood as a continuous process integrating initial training, continuing education, and professional practice. In conclusion, overcoming current challenges requires coordinated public policies, more integrated curricula, professional recognition for teachers, and the strengthening of the supervised internship as a space for research, reflection, and professional improvement. In this context, geography teaching plays a key role in fostering critical citizens capable of understanding, interpreting, and transforming geographic space and social reality.

Keywords: teacher training; Geography teaching; supervised internship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS, LEGISLAÇÃO E ASPECTOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS.....	9
3. ASPECTOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	14
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	17
4.1 A formação de professores de Geografia no contexto brasileiro.....	18
4.2 Desafios, possibilidades e caminhos da formação docente em Geografia	20
4.3 O futuro da formação de professores de Geografia	23
5. A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	28
5.1 O estágio supervisionado como experiência formativa: observações e práticas na escola de campo.....	29
5.2 Observações do cotidiano escolar e os desafios da prática docente	29
5.3 A regência de classe e a construção da prática docente	32
5.4 Reflexões sobre o estágio supervisionado e a formação docente	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem ocupado lugar central nos debates educacionais brasileiros, especialmente diante das profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que atravessam a escola contemporânea. No campo da Geografia, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que essa área do conhecimento desempenha papel fundamental na compreensão crítica do espaço geográfico, das desigualdades socioespaciais e das relações entre sociedade e natureza.

O ensino de Geografia na educação básica possui potencial formativo significativo, pois contribui para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do mundo, compreendendo os processos que estruturam o território e as dinâmicas sociais que produzem e transformam o espaço. Nesse sentido, a formação de professores de Geografia precisa contemplar não apenas o domínio de conteúdos científicos, mas também a construção de competências pedagógicas que permitam a mediação do conhecimento de forma contextualizada e significativa.

Autores como Nóvoa e Tardif destacam que a docência não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma prática social complexa, construída historicamente é marcada por múltiplos saberes. Para Tardif (2014), os saberes docentes resultam da articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes curriculares e saberes da experiência, construídos no cotidiano da profissão. Dessa forma, a formação inicial de professores precisa criar condições para que o futuro docente desenvolva uma postura reflexiva diante da prática pedagógica.

No contexto brasileiro, a formação docente tem sido orientada por diferentes marcos legais e políticas educacionais que buscam estabelecer diretrizes para a organização dos cursos de licenciatura. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores evidenciam a importância da articulação entre teoria e prática no processo formativo. Nesse cenário, o estágio supervisionado assume papel central na formação inicial, por possibilitar ao licenciando o contato direto com o cotidiano da escola e com os desafios concretos da docência.

Diante desse contexto, este trabalho tem como problema de pesquisa compreender de que maneira a formação de professores de Geografia, no contexto brasileiro e mineiro, tem sido organizada a partir das políticas educacionais e quais são os desafios, possibilidades e contribuições do estágio supervisionado para a construção da prática docente.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos e fundamentos teóricos da formação docente; analisar a legislação brasileira que orienta a formação de professores; os aspectos políticos e administrativos da

formação docente no Brasil e em Minas Gerais; identificar desafios e possibilidades da formação de professores de Geografia; e refletir sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente, articulando teoria e prática a partir das experiências vivenciadas durante o processo de estágio.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos educacionais a partir da interpretação de referenciais teóricos e da análise da realidade escolar. Inicialmente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que discutem a formação de professores e, especificamente, a formação de professores de Geografia. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer e analisar as contribuições já produzidas sobre determinado tema, possibilitando uma compreensão mais ampla do objeto de estudo.

Além da pesquisa bibliográfica, o trabalho incorpora elementos de pesquisa de caráter reflexivo e descritivo, a partir da análise das experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado durante o curso de licenciatura em Geografia. Nesse sentido, os relatórios de estágio e as observações realizadas no ambiente escolar foram utilizados como fontes de análise, permitindo estabelecer um diálogo entre a realidade da prática docente e os referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa.

As experiências desenvolvidas no campo do estágio, especialmente aquelas relacionadas à observação da dinâmica escolar, à participação nas atividades pedagógicas e à regência de aulas, constituem importantes elementos de reflexão sobre a formação docente. Assim, o estágio supervisionado é compreendido neste trabalho não apenas como uma exigência curricular, mas como um espaço formativo privilegiado para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Dessa forma, o trabalho organiza-se em capítulos que trazem inicialmente os fundamentos teóricos da formação docente e os marcos legais que orientam a formação de professores no Brasil. Posteriormente, são analisados os desafios contemporâneos da formação de professores de Geografia, articulando tais discussões com as experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Por fim, apresentam-se reflexões sobre as contribuições dessas experiências para a compreensão da prática docente e para o processo de construção da identidade profissional do professor de Geografia.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS, LEGISLAÇÃO E ASPECTOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS

A formação docente pode ser compreendida como um processo contínuo, que se inicia na formação inicial e se estende ao longo de toda a trajetória profissional do professor. Trata-se de um processo complexo, que envolve a construção de conhecimentos, saberes e experiências que se desenvolvem tanto nos espaços institucionais de formação quanto no cotidiano da prática pedagógica. Nesse sentido, a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos acadêmicos, mas envolve também a construção da identidade profissional e a reflexão crítica sobre o trabalho educativo.

Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Essa perspectiva evidencia que a formação docente deve possibilitar ao professor compreender sua prática e ressignificá-la constantemente, reconhecendo que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado à capacidade de analisar criticamente as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Ao discutir a profissionalização docente, Nóvoa (1992) destaca ainda que a construção da identidade do professor ocorre em um processo permanente de interação entre experiências pessoais, trajetórias formativas e contextos institucionais. Dessa forma, a formação docente deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, no qual o professor constrói saberes a partir da articulação entre teoria e prática.

Nesse contexto, Tardif (2014) contribui significativamente para a compreensão dos saberes que constituem a prática docente. Segundo o autor, o trabalho do professor é estruturado por diferentes tipos de saberes que se articulam no exercício da profissão. Entre eles destacam-se os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais. Eles resultam da articulação entre diferentes fontes de conhecimento, que incluem a formação acadêmica, os currículos escolares e, sobretudo, a experiência adquirida no exercício da profissão docente. Esses saberes não são estáticos, mas se transformam ao longo da carreira, à medida que o professor interage com os alunos, com os colegas e com o contexto institucional da escola. (Tardif, 2014, p. 36–37).

Essa concepção evidencia que o conhecimento profissional do professor não se constrói exclusivamente nos cursos de formação inicial, mas também nas experiências vivenciadas no cotidiano da escola. Nesse sentido, a prática pedagógica constitui um espaço privilegiado de produção de saberes, no qual o docente desenvolve estratégias de ensino, constrói

conhecimentos sobre os estudantes e aprende a lidar com as complexidades do processo educativo.

No campo da Geografia escolar, essa articulação entre saberes teóricos e experienciais assume particular relevância, pois o ensino dessa disciplina exige do professor a capacidade de relacionar conhecimentos científicos com a realidade social dos estudantes. De acordo com Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve possibilitar aos alunos compreender o espaço geográfico como resultado das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que estruturam a sociedade.

Nesse sentido, Cavalcanti destaca que o trabalho do professor de Geografia exige uma postura reflexiva e crítica, capaz de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar significativo.

Ensinar Geografia não significa apenas transmitir informações sobre lugares, paisagens e territórios. Trata-se de possibilitar aos estudantes a construção de conceitos geográficos que lhes permitam compreender e interpretar o espaço em que vivem, desenvolvendo uma leitura crítica da realidade social. (Cavalcanti, 2012, p. 87).

A formação docente, portanto, precisa contemplar não apenas o domínio dos conteúdos científicos da Geografia, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao professor mediar o processo de aprendizagem de forma crítica e contextualizada.

Nessa mesma perspectiva, Callai (2005) enfatiza que o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender o espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. Para a autora, a escola desempenha papel fundamental na construção de conhecimentos que permitam aos estudantes interpretar as transformações do mundo contemporâneo.

Callai argumenta que a formação do professor de Geografia precisa considerar o caráter social do conhecimento geográfico, uma vez que os conteúdos trabalhados em sala de aula estão diretamente relacionados às dinâmicas territoriais e às desigualdades socioespaciais presentes na sociedade. Assim, o professor assume papel central na mediação entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos estudantes.

Outro autor importante para a compreensão do ensino de Geografia é Vesentini (2008), que defende a necessidade de uma Geografia escolar crítica e comprometida com a formação cidadã. Segundo o autor, o ensino de Geografia deve contribuir para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre os processos que organizam o espaço geográfico, compreendendo as relações de poder, as desigualdades sociais e as transformações territoriais que caracterizam o mundo contemporâneo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Milton Santos, um dos principais geógrafos brasileiros. Para Santos (2006), o espaço geográfico é resultado das relações sociais e das dinâmicas econômicas que estruturam a sociedade. Dessa forma, compreender o espaço significa também compreender as contradições e desigualdades produzidas pelo processo histórico de organização do território.

Nesse contexto, o ensino de Geografia assume papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar a realidade social e participar de forma consciente das transformações do espaço. Para que isso ocorra, torna-se essencial que a formação inicial de professores proporcione uma sólida base teórica e metodológica, capaz de articular conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais.

Assim, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente de construção de saberes e de desenvolvimento profissional, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável. Essa compreensão reforça a importância de espaços formativos que possibilitem ao futuro professor refletir sobre o ensino, analisar criticamente sua prática e desenvolver estratégias pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade educacional.

A formação de professores no Brasil é regulamentada por um conjunto de dispositivos legais que orientam tanto a formação inicial quanto a formação continuada, evidenciando o papel estratégico da docência para a garantia do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, a valorização dos profissionais da educação como princípio fundamental do ensino, assegurando, entre outros aspectos, planos de carreira, ingresso por concurso público e formação adequada.

Tal dispositivo reconhece que a qualidade da educação está diretamente vinculada à formação e às condições de trabalho dos professores, conferindo à docência um estatuto profissional e socialmente relevante. A valorização docente, portanto, constitui elemento fundamental para a construção de sistemas educacionais capazes de promover uma educação pública de qualidade.

Essa compreensão da valorização docente encontra respaldo nas políticas educacionais posteriores, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que aprofunda o reconhecimento da docência como profissão qualificada e regulamentada, conforme apontam os estudos de Gatti (2010):

A valorização dos profissionais da educação, expressa nos marcos legais da educação brasileira, constitui-se como eixo estruturante das políticas de formação docente. Ao estabelecer a exigência de formação em nível superior para o exercício do magistério,

a legislação educacional reafirma a docência como profissão que demanda conhecimentos científicos, pedagógicos e éticos específicos, superando concepções assistencialistas ou vocacionais historicamente associadas ao trabalho docente. (Gatti, 2010, p. 135).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representa um marco histórico ao definir, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Essa determinação rompe com concepções históricas que tratavam o magistério como atividade de caráter vocacional ou meramente técnico, reafirmando a docência como profissão que exige formação científica, pedagógica e ética.

Para Saviani (2009), a LDB consolida uma concepção de formação docente pautada na profissionalização, ainda que sua efetivação encontre limites nas desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. O autor ressalta que a consolidação de uma formação docente sólida depende não apenas de dispositivos legais, mas também da implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas para a formação e o exercício da profissão.

Apesar dos avanços legais, diversos autores apontam que a distância entre o que está previsto na legislação e a realidade dos cursos de formação ainda é significativa. Gatti (2010) ressalta que muitos cursos de licenciatura apresentam fragilidades na articulação entre conteúdos específicos e formação pedagógica, o que compromete a preparação do professor para os desafios concretos da sala de aula. Essa tensão revela que a existência de marcos legais, embora fundamentais, não garante por si só uma formação de qualidade, sendo necessária a implementação de políticas públicas articuladas e consistentes.

Toda e qualquer proposta pedagógica no Brasil deve, obrigatoriamente, ser erguida sob três pilares fundamentais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. A norma veda as licenciaturas em formato 100% EAD, regulamenta a oferta semipresencial com presencialidade mínima de 50% e fixa novas regras para estágios, com as Resoluções CP 2025 e CP 2024 existem maiores informações. Aprofundam esse debate ao estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos para os cursos de licenciatura. Entre seus eixos centrais, destacam-se a articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a centralidade da escola como espaço formativo.

Essas diretrizes reafirmam a necessidade de uma formação que dialogue com o cotidiano escolar e com as demandas sociais contemporâneas, especialmente diante das transformações curriculares impulsionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, a implementação das Diretrizes de 2019 tem sido alvo de críticas no campo educacional, sobretudo no que se refere ao risco de uma formação excessivamente orientada por competências e habilidades, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Autores como Freitas (2018) alertam para a possibilidade de esvaziamento teórico da formação docente quando esta passa a atender prioritariamente a demandas imediatistas do mercado educacional, fragilizando o papel do professor como intelectual e agente de transformação social.

Essa preocupação é evidenciada na reflexão de Saviani, ao defender uma formação docente sólida, ancorada em fundamentos teóricos consistentes e comprometida com a função social da escola:

A formação do professor não pode restringir-se ao domínio de técnicas ou métodos de ensino, mas deve assegurar uma sólida base teórica que possibilite a compreensão crítica da educação como prática social historicamente situada. Somente assim o docente poderá exercer sua função de maneira consciente, autônoma e comprometida com a transformação da realidade educacional e social em que está inserido. (Saviani, 2009, p. 153).

Dessa forma, a legislação educacional brasileira estabelece fundamentos importantes para a formação de professores ao reconhecer a docência como profissão e ao defender a articulação entre teoria e prática. Contudo, o desafio que se impõe é transformar esses marcos normativos em políticas efetivas e práticas formativas consistentes, capazes de garantir uma formação docente crítica, contextualizada e socialmente comprometida, especialmente no campo da Geografia escolar. Neste contexto da legislação educacional brasileira, é muito importante conhecermos a política voltada para a organização da formação docente no Brasil e entender os aspectos políticos e administrativos que evidenciamos no próximo capítulo.

3. ASPECTOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de professores é profundamente influenciada pelos contextos políticos, sociais e institucionais que estruturam as políticas educacionais. Ao longo da história da educação brasileira, diferentes projetos de sociedade e de educação disputaram espaço na definição das políticas de formação docente, refletindo concepções distintas sobre o papel da escola, do currículo e do trabalho do professor. Nesse sentido, compreender a formação docente implica analisar não apenas seus aspectos pedagógicos, mas também as dimensões políticas e administrativas que orientam sua organização.

De acordo com Gatti (2010), as políticas de formação docente no Brasil têm sido historicamente marcadas por descontinuidades e mudanças frequentes nas diretrizes educacionais, o que dificulta a consolidação de políticas estruturantes capazes de garantir a qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Para a autora, as transformações nas políticas educacionais muitas vezes acompanham mudanças de governo e de orientações ideológicas, gerando instabilidade nos programas e nas estratégias voltadas à formação docente.

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de inúmeras reformas e programas, muitas vezes implementados de forma fragmentada e descontínua. Essa característica dificulta a consolidação de políticas de longo prazo capazes de garantir uma formação sólida e articulada às necessidades reais da escola básica. (Gatti, 2010, p. 137).

Essa descontinuidade das políticas públicas impacta diretamente os cursos de licenciatura e as instituições formadoras, que frequentemente precisam adaptar seus currículos e projetos pedagógicos às novas diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais.

Outro aspecto relevante no debate sobre a formação docente refere-se às transformações ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas, especialmente aquelas associadas à adoção de modelos de gestão inspirados em princípios gerenciais. Para Freitas (2018), as reformas educacionais recentes têm enfatizado uma lógica tecnicista e gerencial, marcada pela valorização de resultados mensuráveis, indicadores de desempenho e modelos de avaliação padronizados.

Segundo a autora, essa lógica tende a reduzir a formação docente a um conjunto de competências instrumentais voltadas para a execução de práticas pedagógicas previamente definidas, o que pode comprometer a construção de uma formação crítica e reflexiva.

As políticas de formação docente orientadas por modelos gerenciais tendem a priorizar o desenvolvimento de competências operacionais, vinculadas à implementação de currículos e avaliações padronizadas, em detrimento de uma formação teórica consistente e de uma reflexão crítica sobre a função social da educação. (Freitas, 2018, p. 52).

Essa perspectiva gera impactos significativos na organização dos cursos de licenciatura, que passam a enfrentar pressões para alinhar seus currículos às demandas de políticas educacionais baseadas em competências e indicadores de desempenho. No caso específico da formação de professores de Geografia, essa tendência pode representar um risco de esvaziamento teórico da formação, uma vez que o ensino dessa disciplina exige reflexão crítica sobre território, poder, desigualdades socioespaciais e processos históricos de produção do espaço.

Essa concepção reforça a necessidade de uma formação docente que vá além da dimensão técnica do ensino, incorporando fundamentos teóricos, metodológicos e políticos que permitam ao professor atuar de forma crítica e consciente no processo educativo.

Do ponto de vista administrativo, a formação de professores envolve a atuação de diferentes instâncias responsáveis pela formulação, regulamentação e avaliação das políticas educacionais. No Brasil, esse processo envolve órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), as secretarias estaduais e municipais de educação e as instituições de ensino superior responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura.

O Ministério da Educação desempenha papel central na elaboração das políticas públicas voltadas à formação docente, definindo programas, diretrizes e instrumentos de avaliação. Já o Conselho Nacional de Educação é responsável pela formulação de pareceres e resoluções que orientam a organização dos cursos de formação de professores em todo o país.

Entre os mecanismos administrativos que influenciam diretamente a organização dos cursos de licenciatura destaca-se o sistema de avaliação da educação superior, que inclui instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Esses instrumentos de avaliação exercem influência significativa sobre a organização curricular das licenciaturas, uma vez que os resultados obtidos nos processos avaliativos podem impactar diretamente o funcionamento e a continuidade dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior.

Ao analisar essa estrutura administrativa da formação docente no Brasil, Saviani (2009) destaca que o sistema educacional brasileiro enfrenta constantes tensões entre a necessidade de estabelecer parâmetros nacionais de qualidade e o respeito às especificidades regionais e institucionais. Para o autor, a definição de diretrizes nacionais é fundamental para garantir padrões mínimos de formação docente, mas deve considerar as particularidades dos contextos educacionais brasileiros.

A organização da formação docente no Brasil deve buscar um equilíbrio entre a definição de diretrizes nacionais que assegurem padrões de qualidade e o reconhecimento da diversidade de contextos sociais, culturais e institucionais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. (Saviani, 2009, p. 148).

Essa reflexão evidencia que a construção de políticas públicas voltadas à formação docente exige um processo permanente de diálogo entre diferentes atores institucionais, incluindo universidades, sistemas de ensino e organismos responsáveis pela formulação das políticas educacionais.

Nesse cenário, a formação de professores de Geografia precisa considerar não apenas os marcos legais que orientam os cursos de licenciatura, mas também as condições institucionais e políticas que influenciam a organização dos processos formativos. A compreensão dessas dimensões é fundamental para analisar os desafios e as possibilidades da formação docente no contexto brasileiro, especialmente diante das constantes transformações educacionais.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS FUTURAS

A formação de professores de Geografia no Brasil constitui um campo de reflexão fundamental para a compreensão dos desafios e das possibilidades que atravessam o ensino dessa disciplina na educação básica. Ao longo das últimas décadas, as transformações no campo da ciência geográfica, aliadas às mudanças nas políticas educacionais e nas demandas sociais contemporâneas, têm provocado debates intensos acerca dos processos formativos responsáveis pela preparação dos docentes que atuam nas escolas.

Nesse contexto, a formação do professor de Geografia ultrapassa a dimensão meramente técnica ou conteudista, passando a exigir uma articulação consistente entre conhecimentos científicos da área, fundamentos pedagógicos e compreensão crítica da realidade social. Conforme apontam Callai e Cavalcanti, o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes a interpretação do espaço geográfico como construção histórica e social, marcada por relações de poder, desigualdades e diferentes formas de apropriação do território. Para que esse objetivo seja alcançado, torna-se indispensável que o professor possua uma formação sólida, capaz de integrar teoria, prática pedagógica e leitura crítica do espaço.

Entretanto, diversos estudos indicam que a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a fragmentação curricular nos cursos de licenciatura, a persistente distância entre teoria e prática, as dificuldades de articulação entre universidade e escola básica e as condições precárias de trabalho enfrentadas por muitos professores. Esses fatores impactam diretamente a qualidade dos processos formativos e evidenciam a necessidade de repensar as políticas e as práticas relacionadas à formação docente.

Ao mesmo tempo, novas possibilidades têm surgido no campo da formação de professores, especialmente a partir da ampliação de políticas de formação continuada, do fortalecimento das parcerias entre instituições de ensino superior e escolas básicas e da incorporação de novas tecnologias e metodologias no processo educativo. Essas iniciativas apontam para a construção de modelos formativos mais integrados, capazes de valorizar a experiência docente e de promover processos reflexivos sobre a prática pedagógica.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir a formação de professores de Geografia no contexto brasileiro, analisando seus principais desafios, possibilidades e perspectivas futuras. Para isso, o capítulo está organizado em três momentos principais. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre a formação de professores de Geografia no Brasil, considerando as transformações do pensamento geográfico e suas implicações para o ensino da disciplina. Em seguida, são analisados os principais desafios que atravessam os

processos formativos, com destaque para questões relacionadas à organização curricular, às condições de trabalho docente e à articulação entre teoria e prática. Por fim, discute-se o futuro da formação docente em Geografia, destacando caminhos possíveis para a construção de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Ao desenvolver essa análise, busca-se compreender como os processos formativos podem contribuir para a constituição de professores capazes de interpretar o espaço geográfico em sua complexidade e de atuar de forma crítica e comprometida com a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada. Desta forma analisaremos o contexto da formação de professores de Geografia no Brasil a seguir.

4.1 A formação de professores de Geografia no contexto brasileiro

De acordo com Callai (2013), o ensino de Geografia na educação básica deve contribuir para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do espaço em que vivem, compreendendo-o como resultado das relações sociais historicamente construídas. Para a autora, essa perspectiva exige que o professor possua uma formação sólida, capaz de articular conhecimentos científicos da Geografia com fundamentos pedagógicos que permitam transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar.

A Geografia escolar precisa possibilitar ao aluno compreender o espaço geográfico como produto da ação humana, resultado de processos históricos e sociais que se materializam no território. Para que isso ocorra, o professor necessita dominar não apenas os conteúdos específicos da ciência geográfica, mas também compreender os processos pedagógicos que permitem transformar esses conhecimentos em práticas de ensino significativas para os estudantes. A formação do professor, portanto, deve contemplar tanto a dimensão científica quanto a dimensão pedagógica do conhecimento geográfico, permitindo que ele atue como mediador na construção do pensamento espacial crítico. (Callai, 2013, p. 48).

Essa compreensão do ensino de Geografia está diretamente relacionada às transformações ocorridas no campo da própria ciência geográfica, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando novas correntes teóricas passaram a questionar abordagens tradicionais baseadas na simples descrição de paisagens e fenômenos naturais.

Autores como Santos contribuíram significativamente para a construção de uma perspectiva crítica da Geografia, enfatizando a importância de compreender o espaço como resultado das relações sociais, econômicas e políticas que estruturam a sociedade. Para Santos (2008), o espaço geográfico não pode ser entendido apenas como cenário das atividades humanas, mas como elemento ativo na organização da vida social.

O espaço geográfico deve ser compreendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Ele não é apenas o palco onde se desenvolvem

as atividades humanas, mas também um elemento que participa da própria produção da sociedade. Assim, compreender o espaço significa compreender as relações sociais que nele se materializam, bem como as desigualdades e contradições que marcam a organização do território. Essa compreensão é fundamental para o ensino de Geografia, pois permite que o aluno perceba o espaço como resultado de processos históricos e sociais que podem ser analisados e transformados. (Santos, 2008, p. 63).

Essa abordagem crítica da Geografia influenciou significativamente o campo do ensino da disciplina no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas voltadas à formação de estudantes capazes de interpretar o mundo de forma crítica e reflexiva.

No campo específico da educação geográfica, pesquisadores como Cavalcanti têm destacado a importância de aproximar o ensino de Geografia da realidade vivida pelos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar.

O ensino de Geografia precisa contribuir para que o aluno desenvolva um pensamento espacial que lhe permita interpretar os fenômenos que ocorrem no mundo contemporâneo. Isso implica compreender o espaço geográfico como uma construção social dinâmica, marcada por relações de poder, desigualdades socioespaciais e diferentes formas de apropriação do território. Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental como mediador entre o conhecimento científico da Geografia e as experiências cotidianas dos estudantes, possibilitando a construção de uma leitura crítica da realidade. (Cavalcanti, 2012, p. 71).

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e metodológicos no campo do ensino de Geografia, diversos estudos apontam que a formação de professores ainda enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. Um dos principais problemas refere-se à insuficiência de professores com formação específica na área, especialmente em determinadas regiões do país.

Dados divulgados por Teixeira indicam que uma parcela significativa dos docentes que atuam no ensino de Geografia na educação básica não possui licenciatura específica na área, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Essa realidade evidencia a persistência de desigualdades estruturais na distribuição de profissionais qualificados no sistema educacional brasileiro.

Além disso, pesquisadores como Vesentini destacam que a formação inicial dos professores de Geografia muitas vezes apresenta fragilidades na articulação entre teoria e prática pedagógica, dificultando a preparação dos futuros docentes para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A formação do professor de Geografia precisa superar a fragmentação entre os conhecimentos científicos da disciplina e os conhecimentos pedagógicos necessários para sua transmissão no contexto escolar. Em muitos cursos de licenciatura ainda persiste uma separação entre as disciplinas específicas da Geografia e aquelas voltadas à formação pedagógica, o que dificulta a construção de uma prática docente integrada e reflexiva. A superação desse problema exige uma reformulação dos currículos das licenciaturas, de modo que a formação do professor esteja orientada para a

compreensão crítica da realidade social e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. (Vesentini, 2004, p. 35).

Nesse cenário, torna-se evidente que a formação de professores de Geografia precisa ser compreendida como um processo complexo, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às transformações sociais e espaciais que caracterizam o mundo contemporâneo.

Como argumenta Moreira (2011), o ensino de Geografia deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender as dinâmicas territoriais e as desigualdades socioespaciais que marcam a organização do espaço no contexto da globalização. Para o autor, a formação do professor de Geografia precisa estar comprometida com a construção de uma educação crítica e emancipadora, capaz de dialogar com as múltiplas realidades presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, pensar a formação de professores de Geografia no Brasil implica reconhecer os avanços conquistados nas últimas décadas, especialmente no campo da produção acadêmica e das políticas educacionais, mas também enfrentar os desafios ainda existentes na consolidação de uma formação docente capaz de responder às demandas contemporâneas da educação básica.

Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer a articulação entre universidades, escolas e sistemas de ensino, promovendo processos formativos que integrem teoria e prática e valorizem a experiência docente como elemento central na construção do conhecimento pedagógico. Essa perspectiva contribui para consolidar uma formação docente comprometida com a leitura crítica do espaço geográfico e com a formação de estudantes capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

4.2 Desafios, possibilidades e caminhos da formação docente em Geografia

Entre os principais desafios da formação de professores de Geografia, destacam-se a fragmentação curricular, a persistente distância entre teoria e prática e a crescente precarização do trabalho docente. Tais elementos não apenas fragilizam os processos formativos, como também dificultam a consolidação de uma identidade profissional crítica e comprometida com a transformação social. Para Cavalcanti (2012), muitos cursos de licenciatura ainda se organizam a partir de uma lógica excessivamente conteudista, priorizando conhecimentos

teóricos desarticulados da realidade escolar, o que compromete a preparação do futuro professor para lidar com as complexidades do ensino de Geografia na educação básica.

Essa organização curricular marcada pela centralidade nos conteúdos disciplinares específicos, muitas vezes desvinculados das práticas pedagógicas concretas, contribui para a formação de profissionais que possuem domínio teórico da ciência geográfica, mas encontram dificuldades para transformar esse conhecimento em práticas educativas significativas no contexto escolar.

A formação do professor de Geografia precisa possibilitar a construção de um pensamento pedagógico que articule os conhecimentos científicos da disciplina com as demandas concretas do ensino na escola básica. Quando os cursos de licenciatura se organizam de forma fragmentada, separando conteúdos específicos da Geografia das discussões pedagógicas, criam-se obstáculos para que o futuro professor desenvolva competências necessárias para mediar processos de aprendizagem significativos. Essa fragmentação compromete a construção de uma prática docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. (Cavalcanti, 2012, p. 84)

Essa fragmentação curricular se expressa, sobretudo, na separação entre os componentes específicos da Geografia e as disciplinas pedagógicas, reforçando uma dicotomia histórica entre saber científico e saber didático. Essa divisão remonta à própria constituição dos cursos de licenciatura no Brasil, que durante décadas reproduziram o modelo conhecido como “3+1”, no qual o estudante cursava inicialmente disciplinas específicas da área de conhecimento e apenas posteriormente entrava em contato com conteúdos pedagógicos.

Nesse contexto, Callai (2013) argumenta que o ensino de Geografia exige uma formação docente que integre de forma consistente o conhecimento científico da disciplina com práticas pedagógicas contextualizadas. Para a autora, o professor precisa compreender a Geografia não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um campo de conhecimento capaz de contribuir para a formação crítica dos estudantes.

O ensino de Geografia deve permitir ao estudante compreender o espaço geográfico como resultado das relações sociais historicamente construídas. Para que isso seja possível, o professor necessita desenvolver uma formação que articule o domínio do conhecimento científico da Geografia com a capacidade de construir estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade vivida pelos alunos. Quando essa articulação não ocorre, corre-se o risco de reproduzir um ensino meramente informativo, baseado na memorização de conteúdos, que pouco contribui para a formação crítica dos estudantes. (Callai, 2013, p. 59).

Outro desafio relevante refere-se à desvalorização social da carreira docente e às condições precárias de trabalho, que impactam diretamente tanto a formação inicial quanto a continuada. A precarização das condições de trabalho docente tem sido apontada por diversos pesquisadores como um dos principais fatores que dificultam a consolidação de políticas consistentes de formação e valorização profissional.

Nesse sentido, Gatti (2010) destaca que fatores como baixos salários, jornadas de trabalho extensas, acúmulo de funções e ausência de políticas estruturais de valorização profissional contribuem para o enfraquecimento da carreira docente. Essa realidade não apenas desestimula a permanência de profissionais qualificados na educação básica, como também limita as possibilidades de participação em processos formativos contínuos.

A valorização da profissão docente constitui elemento central para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, no contexto brasileiro, os professores frequentemente enfrentam condições de trabalho marcadas por baixos salários, sobrecarga de atividades e ausência de políticas consistentes de desenvolvimento profissional. Esse cenário impacta diretamente os processos de formação docente, pois dificulta o acesso a oportunidades de formação continuada e limita o tempo disponível para a reflexão sobre a prática pedagógica. (Gatti, 2010, p. 1365).

Apesar desse contexto adverso, existem possibilidades significativas para o fortalecimento da formação de professores de Geografia. Entre essas possibilidades, destaca-se a ampliação de políticas públicas voltadas à formação continuada, bem como a criação de espaços institucionais que favoreçam o diálogo entre universidade e escola básica.

Programas de pós-graduação voltados à formação de professores, como os mestrados profissionais em educação e em ensino de Geografia, têm contribuído para aproximar a produção acadêmica das demandas concretas da prática docente. Esses espaços formativos favorecem a construção de práticas reflexivas e incentivam o professor a assumir uma postura investigativa em relação à sua própria prática pedagógica.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Nóvoa (1992), que defende a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo, construído a partir da reflexão crítica sobre a experiência profissional. Para o autor, a formação de professores deve superar modelos baseados apenas na transmissão de conteúdos, valorizando a experiência docente como fonte legítima de produção de conhecimento pedagógico.

De forma semelhante, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre diferentes dimensões do conhecimento, incluindo saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Segundo o autor, a experiência cotidiana na escola desempenha papel fundamental na construção da identidade profissional dos professores.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que a formação fundamentada na reflexão crítica sobre a prática possibilita ao professor compreender sua atuação como uma prática social e histórica, dotada de intencionalidade política e pedagógica. As autoras defendem que a prática docente não deve ser vista como mera aplicação de teorias, mas como espaço de produção de saberes.

A formação do professor precisa estar centrada na análise crítica da prática pedagógica, compreendida como uma prática social inserida em contextos históricos e culturais específicos. É na reflexão sistemática sobre o fazer docente que o professor constrói saberes profissionais, ressignifica teorias e se reconhece como sujeito capaz de intervir na realidade escolar de forma consciente e transformadora. (Pimenta; Lima, 2012, p. 55).

Essa perspectiva aproxima-se também das contribuições de Paulo Freire, cuja obra enfatiza a importância da práxis educativa como processo dialético que articula reflexão e ação na construção de práticas pedagógicas emancipadoras. Para Freire (1996), o processo educativo deve estar comprometido com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem.

Dessa forma, embora os desafios estruturais e pedagógicos ainda sejam expressivos, as possibilidades de fortalecimento da formação de professores de Geografia apontam para a necessidade de políticas integradas, currículos mais articulados e processos formativos que valorizem a experiência docente. O enfrentamento dessas questões constitui um passo fundamental para a construção de uma formação comprometida com a qualidade da educação, com a leitura crítica do espaço geográfico e com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

4.3 O futuro da formação de professores de Geografia

O futuro da formação de professores de Geografia tende a se consolidar a partir da articulação indissociável entre formação inicial, formação continuada e prática profissional, compreendidas como dimensões complementares de um mesmo processo formativo. Essa perspectiva rompe com a ideia de que a formação docente se encerra na graduação, passando a concebê-la como um percurso permanente de aprendizagem, reflexão e reconstrução de saberes. Nesse sentido, a profissionalização docente exige que o professor seja reconhecido como sujeito ativo de sua própria formação, capaz de analisar criticamente sua trajetória e suas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de construção identitária, no qual o professor desenvolve sua profissionalidade a partir da reflexão crítica sobre a experiência e sobre os contextos institucionais em que atua. Para o autor, a formação não pode ser reduzida à aquisição de conteúdos ou técnicas pedagógicas, mas deve envolver processos reflexivos que permitam ao docente compreender sua prática como uma prática social e historicamente situada.

No campo específico da Geografia escolar, o futuro da formação docente deverá assumir um compromisso cada vez mais consistente com a leitura crítica do espaço geográfico e com a compreensão das desigualdades socioespaciais que marcam a sociedade contemporânea. O ensino de Geografia, nesse contexto, precisa ultrapassar abordagens tradicionais baseadas na simples descrição de fenômenos naturais ou na memorização de conteúdos, passando a valorizar processos de análise e interpretação da realidade.

Outro aspecto fundamental para o futuro da formação de professores de Geografia refere-se à incorporação das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. O avanço das tecnologias da informação e comunicação tem transformado profundamente as formas de produção e circulação do conhecimento, criando novas possibilidades pedagógicas para o ensino da Geografia.

Entretanto, como alerta Freire (1996), a incorporação de tecnologias na educação não deve ocorrer de forma acrítica ou meramente instrumental. Para o autor, os recursos tecnológicos precisam ser utilizados como ferramentas pedagógicas capazes de ampliar as possibilidades de leitura do mundo e de problematização da realidade social.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Isso significa que o uso de tecnologias no processo educativo não pode estar desvinculado de uma perspectiva crítica e humanizadora da educação. Os recursos técnicos devem servir à formação de sujeitos capazes de pensar, questionar e transformar a realidade, e não apenas reproduzir informações. O educador precisa apropriar-se desses instrumentos de forma consciente, integrando-os a práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a curiosidade epistemológica e a construção coletiva do conhecimento. (Freire, 1996, p. 68).

Essa perspectiva dialoga também com as reflexões de Saviani (2009), que enfatiza a necessidade de articular inovação tecnológica com fundamentos pedagógicos sólidos. Para Saviani, a educação não pode ser subordinada à lógica tecnológica, mas deve orientar o uso das tecnologias a partir de princípios educativos comprometidos com a formação crítica dos estudantes.

No âmbito das políticas educacionais, Gatti (2010) destaca que o futuro da formação docente depende da construção de políticas públicas capazes de integrar formação inicial, formação continuada e condições adequadas de trabalho. A autora ressalta que muitos dos desafios enfrentados pelos professores decorrem da fragmentação entre os processos formativos e a realidade concreta das escolas.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), que argumenta que os saberes docentes são constituídos por diferentes dimensões do conhecimento, incluindo saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, a experiência cotidiana na

escola desempenha papel central na construção da identidade profissional do professor e na consolidação de práticas pedagógicas mais conscientes e reflexivas.

Nesse sentido, pensar o futuro da formação de professores de Geografia implica reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não se limita ao espaço universitário, mas se constrói na interação permanente entre formação acadêmica, prática pedagógica e reflexão sobre a experiência.

Dessa forma, o futuro da formação de professores de Geografia deverá se orientar por uma perspectiva crítica, reflexiva e socialmente comprometida, na qual a formação inicial, a formação continuada e a prática profissional dialogam de maneira permanente. Espera-se que esse modelo formativo contribua para a constituição de professores capazes de compreender o espaço geográfico em sua complexidade, utilizar diferentes linguagens e tecnologias de forma crítica e atuar como mediadores do conhecimento geográfico, comprometidos com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

4.4 A formação docente em Minas Gerais

Em Minas Gerais, a formação de professores de Geografia ocorre majoritariamente em Universidades Federais, Estaduais e Instituições privadas de ensino superior, além de ser complementada por programas de formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade do Estado de Minas Gerais desempenham papel central na formação inicial, ofertando cursos de licenciatura que buscam articular fundamentos teóricos da Geografia com práticas pedagógicas voltadas à educação básica.

Essas instituições possuem tradição na formação de professores e na produção de conhecimento científico na área da Geografia, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas voltadas ao ensino da disciplina. Nos cursos de licenciatura, busca-se articular os conhecimentos específicos da ciência geográfica com fundamentos pedagógicos e metodológicos que permitam ao futuro professor compreender a complexidade do espaço geográfico e desenvolver estratégias didáticas adequadas à realidade escolar.

Nesse sentido, a formação inicial em Geografia envolve não apenas o domínio de conteúdos científicos, mas também a construção de uma compreensão crítica sobre o papel social da disciplina no contexto da educação básica. De acordo com Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes interpretar o espaço geográfico como resultado

das relações sociais e históricas que estruturam a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes. No âmbito da formação continuada, Minas Gerais tem investido em políticas e programas que visam ao aperfeiçoamento profissional dos professores em exercício. Entre essas iniciativas destacam-se cursos de especialização, programas de aperfeiçoamento pedagógico e a participação de professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, como os mestrados profissionais em educação.

Entretanto, apesar desses avanços no campo da formação continuada, persistem desafios estruturais que impactam diretamente a qualidade da formação e da atuação docente no estado. Questões relacionadas à valorização profissional, às condições de trabalho e à sobrecarga de funções ainda se configuram como obstáculos para a consolidação de uma formação docente crítica e reflexiva.

Nesse sentido, Gatti (2019) destaca que políticas de formação continuada, quando desvinculadas de melhorias nas condições objetivas de trabalho dos professores, tendem a produzir resultados limitados. Para a autora, a valorização docente envolve não apenas a oferta de cursos e programas de formação, mas também políticas estruturais que garantam condições adequadas para o exercício da profissão.

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, mas seus efeitos são limitados quando não estão articulados a políticas de valorização da carreira, melhoria das condições de trabalho e reconhecimento social da profissão. (Gatti, 2019, p. 89).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a melhoria da formação docente depende de políticas educacionais integradas, capazes de articular formação inicial, formação continuada e valorização profissional. Nesse processo, as universidades desempenham papel estratégico, tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento de pesquisas e programas voltados à formação continuada dos professores da educação básica.

Outro aspecto relevante nesse debate refere-se à importância das parcerias entre universidades e escolas públicas. Essas parcerias têm se consolidado como estratégias fundamentais para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática na formação docente.

Programas como a residência pedagógica, os estágios supervisionados e os projetos de extensão universitária possibilitam ao futuro professor de Geografia vivenciar o cotidiano escolar desde os primeiros momentos da formação inicial. Essa aproximação com a realidade da escola contribui para que o licenciando compreenda os desafios concretos do trabalho docente e desenvolva estratégias pedagógicas adequadas ao contexto educacional.

Segundo Cavalcanti (2012), essa articulação entre universidade e escola é fundamental para a construção de uma formação docente comprometida com a realidade social e com as demandas da educação básica. Para a autora, o ensino de Geografia deve dialogar com os territórios vividos pelos estudantes, considerando as experiências sociais e espaciais que fazem parte de seu cotidiano.

Essa perspectiva também é defendida por Nóvoa (1992), que ressalta a importância de aproximar os processos formativos do contexto real de atuação dos professores. Para o autor, a formação docente deve ocorrer em estreita relação com o ambiente escolar, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de produção de saberes pedagógicos.

Nóvoa argumenta que a formação docente precisa ser compreendida como um processo reflexivo, no qual o professor constrói sua identidade profissional a partir da análise crítica de sua própria prática.

A formação de professores não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nesse processo que o professor se apropria de sua experiência, atribuindo-lhe sentido e transformando-a em saber profissional. (Nóvoa, 1992, p. 25).

Essa reflexão evidencia que a formação docente não pode ser compreendida apenas como um processo técnico ou burocrático, mas como um percurso formativo marcado pela construção de saberes, pela reflexão sobre a prática e pelo desenvolvimento de uma identidade profissional comprometida com a função social da educação.

Dessa forma, embora Minas Gerais apresente avanços significativos no campo da formação docente, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades de formação continuada, ainda persistem desafios relacionados à valorização profissional, às condições de trabalho e à implementação efetiva das políticas educacionais.

Superar essas limitações implica investir em uma formação integrada, capaz de articular Universidade, Escola e sistemas de ensino em um processo formativo contínuo e contextualizado. No caso específico da Geografia escolar, esse investimento é fundamental para fortalecer o papel do professor como mediador do conhecimento geográfico e como agente crítico na interpretação e transformação do espaço geográfico.

5. A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado constitui-se como um dos momentos mais significativos da formação inicial do professor, por possibilitar a inserção do licenciando no cotidiano escolar e a vivência concreta da prática docente. Diferentemente de uma atividade meramente técnica ou burocrática, o estágio configura-se como espaço de construção de saberes, reflexão crítica e desenvolvimento da identidade profissional.

No contexto da licenciatura em Geografia, o estágio assume papel ainda mais relevante, uma vez que o ensino dessa disciplina exige do professor a capacidade de relacionar conteúdos científicos, realidade social dos estudantes e metodologias que favoreçam a leitura crítica do espaço geográfico. Conforme Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno compreender o espaço como construção histórica e social, o que demanda do professor uma formação que vá além do domínio de conteúdos, incorporando práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas.

A experiência do estágio supervisionado permite ao licenciando observar a dinâmica da escola, as relações estabelecidas entre professores, estudantes e equipe pedagógica, bem como os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Nesse processo, o estagiário deixa de ocupar apenas o lugar de observador e passa a construir gradualmente sua identidade docente, por meio da regência, do planejamento de aulas e da reflexão sobre sua própria prática.

Dessa forma, o estágio supervisionado contribuiu de maneira significativa para a formação do autor enquanto futuro professor de Geografia, possibilitando a articulação entre os conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso e as situações concretas vivenciadas no espaço escolar. Essa experiência reforça a compreensão de que o estágio não deve ser entendido como etapa final da formação, mas como momento formativo essencial, capaz de consolidar aprendizagens e fortalecer a identidade profissional docente.

Desta forma verificamos, que o estágio supervisionado desempenha papel central na formação do professor de Geografia, ao proporcionar a vivência da prática docente, a reflexão crítica sobre o ensino e a construção de saberes profissionais. Ao articular teoria e prática, o estágio contribui para a formação de professores mais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação geográfica que promova a compreensão do espaço, das desigualdades sociais e do papel transformador da escola na sociedade.

5.1 O estágio supervisionado como experiência formativa: observações e práticas na escola de campo

A experiência analisada neste estudo ocorreu na Escola. A instituição atende estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além de ofertar a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo diferentes perfis de estudantes e ampliando o papel social da escola no contexto local.

Historicamente, a escola foi criada na década de 1970 com a proposta de oferecer formação profissional, incluindo disciplinas voltadas para atividades agrícolas, industriais e artísticas. Com o passar do tempo, essas disciplinas foram desativadas, e a instituição passou a concentrar suas atividades na formação escolar básica, mantendo sua importância educacional no município.

Em relação à estrutura física, a escola apresenta condições consideradas adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entre os espaços disponíveis destacam-se laboratório de informática equipado, quadras esportivas (inclusive cobertas), campo de futebol, sala dos professores, secretaria, cozinha, pátio coberto e descoberto, área verde, além de infraestrutura com acessibilidade e banheiros adaptados.

A presença desses espaços amplia as possibilidades pedagógicas para o ensino de Geografia, especialmente quando se consideram recursos tecnológicos e metodologias que valorizem a investigação e o uso de ferramentas digitais, como plataformas de visualização espacial e aplicativos de geolocalização. Nesse sentido, o laboratório de informática pode contribuir significativamente para atividades de análise espacial e leitura cartográfica, ampliando o repertório metodológico do professor.

Outro aspecto observado refere-se à organização e à infraestrutura escolar, que inclui auditório para apresentações, cantina estruturada para atendimento dos estudantes e áreas destinadas ao estacionamento de professores e alunos. Tais elementos indicam uma escola com estrutura capaz de atender a diferentes atividades pedagógicas e culturais.

5.2 Observações do cotidiano escolar e os desafios da prática docente

O período de observação do estágio supervisionado constitui um momento fundamental para a compreensão do funcionamento da escola e das dinâmicas que estruturam o trabalho docente. É nesse processo que o licenciando passa a perceber as múltiplas dimensões que

compõem o cotidiano escolar, incluindo as relações pedagógicas, as práticas metodológicas e as condições institucionais que influenciam o ensino.

Durante o estágio realizado na Escola, foi possível acompanhar diferentes situações pedagógicas em sala de aula, como momentos de ensino, aplicação de avaliações e interações entre professores e estudantes. Essas observações possibilitaram compreender que o ambiente escolar é marcado por uma complexa rede de relações sociais, pedagógicas e institucionais que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca que a escola é um espaço social no qual se articulam diferentes dimensões da formação humana, envolvendo processos educativos formais e informais. Para o autor, a prática pedagógica não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma atividade social mediada por relações humanas e institucionais.

Durante uma das primeiras observações realizadas em sala de aula, ocorreu a aplicação da Avaliação Diagnóstica de Ciências Humanas promovida pelo governo estadual. Nesse momento foi possível perceber dificuldades relacionadas à organização da avaliação e à compreensão das instruções por parte dos estudantes, o que exigiu constante mediação da professora responsável pela turma.

Situações como essa evidenciam que o trabalho docente envolve muito mais do que a simples exposição de conteúdos. O professor precisa lidar com diferentes demandas simultaneamente, como organização da turma, esclarecimento de dúvidas, mediação de conflitos e acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas experiências vividas no cotidiano da escola, envolvendo tanto conhecimentos teóricos quanto saberes adquiridos na prática profissional. Segundo o autor,

Os saberes dos professores são saberes sociais que se constroem na interação com os outros, no trabalho cotidiano e nas situações concretas do ensino. Esses saberes não se limitam aos conhecimentos científicos adquiridos na formação universitária, mas se desenvolvem também na prática profissional, nas relações estabelecidas com os alunos, com os colegas e com o ambiente escolar. Assim, a experiência docente constitui um espaço fundamental de produção e mobilização de saberes que orientam a prática pedagógica e contribuem para a construção da identidade profissional do professor. (Tardif, 2014, p. 36).

A observação das aulas também permitiu perceber aspectos relacionados ao comportamento dos estudantes durante as atividades escolares. Em alguns momentos,

verificou-se a ocorrência de conversas paralelas e dispersão durante a realização de atividades avaliativas, exigindo do professor intervenções constantes para manter a organização da turma.

Essas situações fazem parte do cotidiano da escola e revelam que o ambiente da sala de aula é marcado por diferentes interações sociais. Para Charlot (2000), compreender o comportamento dos estudantes exige considerar suas trajetórias sociais, culturais e escolares, uma vez que a relação dos alunos com o conhecimento não se constrói de forma isolada, mas está diretamente relacionada às experiências que vivenciam dentro e fora da escola.

Outro aspecto relevante observado durante o estágio refere-se à presença de estudantes com necessidades educacionais específicas acompanhados por profissionais de apoio pedagógico. Essa realidade evidencia a importância da educação inclusiva e reforça a necessidade de que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse contexto, Mantoan (2003) destaca que a inclusão escolar representa um desafio para os sistemas educacionais, pois exige mudanças nas práticas pedagógicas e na organização da escola, de modo a garantir o direito à aprendizagem para todos os estudantes.

De acordo com a autora:

A inclusão escolar implica uma mudança profunda na organização da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Não se trata apenas de garantir o acesso dos alunos com deficiência à escola regular, mas de promover condições efetivas para que todos os estudantes possam participar das atividades escolares e desenvolver suas potencialidades. Isso exige dos professores uma postura pedagógica aberta à diversidade, capaz de reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. (Mantoan, 2003, p. 28).

Além das questões relacionadas à diversidade, as observações também permitiram identificar diferentes estilos de ensino adotados pelos professores da disciplina de Geografia. Em algumas aulas, predominava uma abordagem mais expositiva, na qual o professor apresentava o conteúdo no quadro e solicitava que os alunos realizassem estudos posteriores. Em outras situações, a explicação do conteúdo ocorria de forma mais dialogada, com esclarecimento de dúvidas durante a própria aula.

Essas diferenças metodológicas revelam a diversidade de práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e reforçam a importância da reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

No campo do ensino de Geografia, Cavalcanti (2012) destaca que a prática pedagógica deve buscar estratégias que favoreçam a construção do pensamento geográfico pelos estudantes, estimulando a análise crítica da realidade.

O ensino de Geografia precisa ir além da simples memorização de conteúdos e conceitos. É necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula

possibilitem aos alunos compreender o espaço geográfico como resultado das relações sociais, econômicas e culturais que se estabelecem ao longo do tempo. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, criando condições para que os estudantes desenvolvam habilidades de análise, interpretação e reflexão crítica sobre o mundo em que vivem. (Cavalcanti, 2012, p. 85).

Outro aspecto importante observado durante o estágio refere-se às condições institucionais que impactam o funcionamento da escola. Durante o período de observação, algumas atividades pedagógicas foram prejudicadas devido à ocorrência de paralisações e movimentos de greve de profissionais da educação, o que interferiu no calendário escolar e na continuidade das aulas.

Essas situações evidenciam que o trabalho docente está inserido em um contexto mais amplo de políticas educacionais, condições de trabalho e gestão escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que compreender a profissão docente exige considerar não apenas a prática em sala de aula, mas também as condições institucionais e políticas que estruturam o sistema educacional.

A profissão docente constrói-se na intersecção entre a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão institucional. O professor não atua isoladamente, mas dentro de organizações escolares e de sistemas educacionais que condicionam, de diferentes maneiras, o exercício da docência. Assim, compreender o trabalho do professor implica analisar as condições concretas em que ele se realiza, bem como os desafios e as contradições presentes no cotidiano da escola. (Nóvoa, 1992, p. 25).

Dessa forma, as observações realizadas durante o estágio supervisionado possibilitaram compreender que o cotidiano escolar é marcado por múltiplos desafios e possibilidades. Ao mesmo tempo em que se evidenciam dificuldades relacionadas à organização da escola, à diversidade dos estudantes e às condições institucionais, também se percebem espaços de aprendizagem, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Assim, o estágio supervisionado revela-se um momento privilegiado para que o futuro professor compreenda a complexidade da prática docente e desenvolva uma postura reflexiva diante das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

5.3 A regência de classe e a construção da prática docente

A etapa de regência de classe constitui um dos momentos mais significativos do estágio supervisionado, e com as aulas ministradas pelo Doutor De La Fuente no Laboratório da Universidade Federal foi uma etapa de múltiplas funcionalidades onde me abriu o conhecimento e algumas técnicas para poder desempenhar o papel de regência para poder ministrar aulas, com sua capacidade e desenvoltura De La Fuente, nos ensinou e demonstrou como perder o medo, timidez para poder estar a frente de uma sala de aula, De La Fuente

durante o período do Estágio Supervisionado suas aulas foram o que possibilitou compreender que o planejamento das aulas é uma etapa essencial do trabalho docente pois representa a oportunidade em que o licenciando assume, ainda que temporariamente, a condução do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Diferentemente do período de observação, nesse momento o estagiário passa a vivenciar diretamente os desafios da docência, experimentando na prática os conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica.

Durante o período de regência, foram desenvolvidas aulas de Geografia com estudantes do Ensino Médio, buscando trabalhar conteúdos previamente definidos no planejamento pedagógico da disciplina. Pois orienta a organização das atividades, a definição dos objetivos de aprendizagem e a escolha das estratégias metodológicas adequadas.

De acordo com Libâneo (2013), o planejamento pedagógico é uma das principais ferramentas do professor para organizar o processo educativo, pois permite estruturar as atividades de ensino de maneira intencional e articulada com os objetivos da aprendizagem. Para o autor, planejar significa refletir previamente sobre as ações que serão desenvolvidas em sala de aula, considerando tanto os conteúdos quanto as características dos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração do plano de aula buscou articular os conteúdos geográficos com estratégias que favorecessem a participação dos estudantes, utilizando momentos de explicação, diálogo e realização de atividades escritas. Essa organização permitiu estruturar a aula de forma mais dinâmica, possibilitando que os alunos acompanhassem o desenvolvimento do conteúdo e pudessem esclarecer dúvidas durante o processo.

A importância do planejamento para o trabalho docente é destacada por Vasconcellos (2002), ao afirmar que o planejamento não deve ser compreendido apenas como um documento formal, mas como um processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

O planejamento é um instrumento teórico-metodológico que possibilita ao educador refletir sobre sua prática e organizar de maneira consciente o processo de ensino-aprendizagem. Ele permite antecipar situações, prever dificuldades e estruturar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Mais do que um simples registro burocrático, o planejamento constitui uma ferramenta fundamental para orientar a ação pedagógica e garantir maior intencionalidade no trabalho educativo. (Vasconcellos, 2002, p. 79).

Durante as aulas ministradas no período de regência, foi possível perceber que o processo de ensino envolve constantes adaptações por parte do professor. Em diversos momentos, foi necessário reorganizar a explicação do conteúdo ou retomar conceitos já trabalhados para garantir que os estudantes compreendessem os temas abordados.

Essa necessidade de adaptação demonstra que a prática docente é marcada por um caráter dinâmico e reflexivo. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) destacam que o estágio supervisionado deve ser compreendido como um espaço de articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro professor analisar criticamente sua própria atuação pedagógica.

O estágio não se resume à observação da prática docente, mas constitui um momento de reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Ao vivenciar situações concretas da sala de aula, o licenciando tem a oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com os desafios reais da prática educativa, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva sobre o ensino. (Pimenta; Lima, 2012, p. 103).

Outro aspecto importante observado durante a regência refere-se à relação estabelecida entre professor e estudantes. A construção de um ambiente de diálogo e respeito mostrou-se fundamental para favorecer a participação da turma e estimular o interesse pelo conteúdo trabalhado.

Segundo Freire (1996), a prática docente deve ser orientada pelo diálogo e pelo respeito aos saberes dos estudantes, reconhecendo que o processo educativo é construído de forma coletiva entre professor e alunos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quando o professor entra em sala de aula deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 47).

Durante a regência, também foi possível perceber que o ensino de Geografia exige estratégias pedagógicas que permitam relacionar os conteúdos escolares com a realidade vivida pelos estudantes. Ao abordar determinados temas, buscou-se estabelecer conexões entre os conceitos geográficos e situações presentes no cotidiano, estimulando a reflexão crítica sobre o espaço geográfico.

Nesse campo, Cavalcanti (2012) destaca que o ensino de Geografia deve contribuir para que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica do espaço em que vivem, articulando conceitos científicos com a realidade social.

O ensino de Geografia tem como finalidade contribuir para que os alunos compreendam o espaço geográfico como resultado das relações sociais e das transformações produzidas pela ação humana. Para isso, o professor precisa desenvolver estratégias didáticas que possibilitem aos estudantes interpretar o mundo em que vivem, analisando os processos econômicos, sociais e culturais que produzem o espaço. (Cavalcante, 2012, p. 112).

Complementando essa perspectiva, Callai (2005) enfatiza que o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante compreender o lugar em que vive e desenvolver uma leitura crítica do espaço geográfico.

A Geografia escolar precisa contribuir para que o aluno compreenda o lugar onde vive, reconhecendo as relações que se estabelecem entre o local e o global. Nesse

processo, o ensino deve favorecer a construção de uma consciência espacial crítica, permitindo que o estudante perceba seu papel enquanto sujeito que participa da produção do espaço geográfico. (Callai, 2005, p. 230).

Da mesma forma, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) ressaltam que o ensino de Geografia deve promover a formação cidadã dos estudantes, estimulando a análise crítica das transformações espaciais e das desigualdades socioeconômicas.

O ensino de Geografia na escola básica deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender as dinâmicas do espaço geográfico e as relações de poder que se manifestam na organização da sociedade. A disciplina precisa possibilitar que os estudantes analisem criticamente a realidade e desenvolvam uma postura participativa diante dos problemas sociais e ambientais presentes no mundo contemporâneo. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 41).

Outro aspecto relevante observado durante a regência foi a necessidade de lidar com diferentes ritmos de aprendizagem entre os estudantes. Enquanto alguns alunos demonstraram facilidade na compreensão dos conteúdos, outros apresentavam dificuldades que exigiam explicações adicionais e acompanhamento mais próximo.

Essa diversidade presente na sala de aula reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais dos estudantes. Nesse sentido, Zabala (1998) destaca que o ensino deve buscar estratégias diversificadas que permitam atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

A prática educativa deve considerar que os alunos não aprendem todos da mesma maneira nem no mesmo ritmo. Por isso, é fundamental que o professor utilize diferentes estratégias didáticas e proponha atividades variadas que possibilitem a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. (Zabala, 1998, p. 54).

Além disso, autores como Vesentini também defendem que o ensino de Geografia deve romper com práticas tradicionais baseadas apenas na memorização de conteúdos, buscando estimular o pensamento crítico dos estudantes.

A Geografia escolar deve contribuir para que os alunos compreendam o mundo contemporâneo e as transformações do espaço geográfico. Para isso, o ensino não pode limitar-se à memorização de nomes, lugares ou conceitos isolados, mas precisa estimular a reflexão crítica sobre os processos sociais, econômicos e políticos que produzem o espaço. (Vesentini, 2004, p. 92).

A experiência da regência permitiu compreender que a docência envolve não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de conduzir a aula, organizar o tempo, estabelecer relações pedagógicas e adaptar estratégias conforme as necessidades da turma.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, resultando da articulação entre conhecimentos teóricos, saberes da prática e experiências vividas no cotidiano escolar.

O trabalho do professor é um trabalho de interação humana, no qual o docente mobiliza diferentes tipos de saberes para organizar o processo de ensino e promover a aprendizagem dos alunos. Esses saberes não são adquiridos apenas na formação inicial, mas se constroem continuamente ao longo da experiência profissional, no contato com os alunos, com os colegas e com as situações concretas do trabalho pedagógico. (Tardif, 2014, p. 62).

Dessa forma, a experiência da regência revelou-se um momento fundamental para a formação docente, pois possibilitou vivenciar de forma concreta os desafios e as responsabilidades do trabalho pedagógico. Ao assumir a condução das aulas, mesmo que em caráter de estágio, foi possível compreender que o processo de ensino exige planejamento, reflexão e constante adaptação às realidades da sala de aula.

Assim, o estágio supervisionado contribui significativamente para a construção da identidade profissional do futuro professor, permitindo que o licenciando desenvolva uma compreensão mais ampla sobre a complexidade da prática docente e sobre o papel social da escola na formação dos estudantes.

5.4 Reflexões sobre o estágio supervisionado e a formação docente

Nesse contexto, Freire ressalta que a educação deve ser construída a partir do diálogo e do respeito entre educadores e educandos. Para o autor, o processo educativo precisa reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A prática educativa exige uma relação dialógica entre educador e educando, baseada no respeito, na escuta e na valorização dos saberes que cada sujeito traz consigo. (Freire, 1996, p. 23).

Outro aspecto importante observado durante o estágio refere-se ao papel da escola na formação crítica dos estudantes. A educação escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também a formação cidadã e o desenvolvimento da capacidade de análise da realidade social.

No campo do ensino de Geografia, essa perspectiva é amplamente discutida por autores que defendem a importância da disciplina para a compreensão das transformações do espaço geográfico e das relações sociais que o produzem.

De acordo com Cavalcanti, o ensino de Geografia deve contribuir para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do mundo, articulando os conhecimentos escolares com a realidade vivida.

A Geografia escolar tem um papel fundamental na formação dos estudantes, pois possibilita compreender as relações entre sociedade e natureza e interpretar as transformações do espaço geográfico. Ao trabalhar esses conteúdos de forma crítica,

o professor contribui para a formação de sujeitos capazes de analisar a realidade e participar de maneira consciente da sociedade. (Cavalcante, 2012, p. 67).

De forma semelhante, Callai enfatiza que o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes compreender o espaço em que vivem, estabelecendo relações entre o local e o global.

Ensinar Geografia significa possibilitar que o aluno compreenda o lugar onde vive e perceba as relações que conectam esse espaço às dinâmicas mais amplas do mundo contemporâneo. O conhecimento geográfico escolar deve contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre o espaço e sobre as relações sociais que o constituem. (Callai, 2005, p. 89).

Outra contribuição importante para o ensino de Geografia é apresentada por Pontuschka, que destaca o papel da disciplina na formação cidadã dos estudantes.

Segundo a autora e suas colaboradoras:

A Geografia ensinada na escola deve contribuir para que os alunos compreendam o espaço geográfico como resultado das relações sociais, econômicas e políticas que se estabelecem na sociedade. Nesse sentido, a disciplina tem um papel importante na formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p. 45).

Outro autor relevante nesse debate é Vesentini, que defende a necessidade de um ensino de Geografia voltado para a compreensão crítica do mundo contemporâneo.

O ensino de Geografia precisa contribuir para que os estudantes compreendam os processos que estruturam o espaço geográfico, como a globalização, as desigualdades sociais e as transformações ambientais. Dessa forma, a disciplina assume um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade. (Vesentini, 2004, p. 101).

Além dessas contribuições, a Geografia crítica brasileira oferece importantes fundamentos para compreender o papel do conhecimento geográfico na formação cidadã. Nesse campo, destaca-se a obra de Milton Santos, que analisa as transformações do espaço geográfico no contexto da globalização e das desigualdades socioespaciais.

O espaço geográfico não é apenas um cenário onde se desenrolam as ações humanas. Ele é, ao mesmo tempo, produto e condição das relações sociais. Assim, compreender o espaço significa compreender a própria sociedade, suas contradições, suas desigualdades e os processos históricos que moldam a organização do território. (Santos, 2008, p. 63).

Nessa mesma perspectiva crítica, Moreira destaca que a Geografia escolar deve contribuir para que os estudantes compreendam a organização espacial da sociedade e as relações de poder que se manifestam no território.

Ensinar Geografia significa revelar aos estudantes as formas como a sociedade organiza o espaço e como essa organização expressa relações de poder, interesses econômicos e disputas sociais. A Geografia escolar precisa, portanto, estimular a reflexão crítica sobre a produção do espaço e sobre o papel dos sujeitos nesse processo. (Moreira, 2011, p. 74).

Outro importante aporte teórico para a compreensão do espaço geográfico é apresentado por Suertegaray, que enfatiza a necessidade de compreender o espaço como uma construção dinâmica resultante das interações entre sociedade e natureza.

O espaço geográfico deve ser entendido como uma construção histórica e social, resultante das interações entre os processos naturais e as ações humanas. Essa perspectiva permite compreender as transformações do território e os impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente, aspectos fundamentais para a formação de uma consciência crítica e ambiental. (Suertegaray, 2002, p. 57).

A experiência vivenciada durante o estágio permitiu perceber que a prática docente envolve uma série de desafios que exigem do professor constante reflexão sobre sua atuação pedagógica. Questões relacionadas ao planejamento das aulas, à gestão da sala de aula e à motivação dos estudantes fazem parte do cotidiano do trabalho docente e demandam estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Nesse contexto, o estágio supervisionado desempenha um papel essencial na formação inicial de professores, pois possibilita ao licenciando compreender a complexidade da profissão docente e desenvolver uma postura crítica diante das práticas educativas.

Assim, pode-se afirmar que a experiência do estágio contribuiu significativamente para a construção da identidade profissional do futuro professor, permitindo compreender que a docência é uma atividade que exige não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade pedagógica, compromisso social e disposição para refletir continuamente sobre a prática educativa.

Dessa forma, o estágio supervisionado configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual o licenciando tem a oportunidade de articular teoria e prática, desenvolver competências profissionais e construir uma compreensão mais ampla sobre o papel da educação na sociedade.

O estágio supervisionado representa um dos momentos mais importantes da formação inicial de professores, pois possibilita ao licenciando estabelecer uma relação direta com a realidade do ambiente escolar. A vivência no espaço da escola permite compreender de forma mais concreta os desafios da docência, contribuindo para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Ao longo do período de estágio, foi possível observar e participar de diferentes situações que fazem parte do cotidiano escolar, como o acompanhamento das aulas, o contato com estudantes e professores, a participação em atividades pedagógicas e o desenvolvimento da regência de classe. Essas experiências permitiram ampliar a compreensão sobre o funcionamento da escola e sobre o papel do professor no processo educativo.

Nesse sentido, Pimenta destaca que o estágio deve ser compreendido como um momento de articulação entre teoria e prática, permitindo que o licenciando analise criticamente a realidade escolar e reflita sobre sua própria formação docente.

O estágio curricular supervisionado constitui um espaço de aprendizagem profissional no qual o licenciando tem a oportunidade de compreender a complexidade da prática educativa. Ao vivenciar o cotidiano da escola, o futuro professor pode relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as situações concretas do trabalho docente, desenvolvendo uma postura reflexiva diante da prática pedagógica. (Pimenta; Lima, 2012, p. 111).

A experiência vivenciada durante o estágio também permitiu compreender que a docência exige uma série de competências que vão além do domínio do conteúdo disciplinar. O professor precisa desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento das aulas, à organização do trabalho pedagógico e à mediação das relações estabelecidas em sala de aula.

Nesse contexto, Tardif afirma que os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional e as interações estabelecidas no ambiente escolar.

O saber dos professores é plural, heterogêneo e construído ao longo do tempo. Ele resulta da articulação entre saberes provenientes da formação universitária, saberes curriculares e saberes da experiência adquiridos no exercício da profissão. Esses conhecimentos orientam as práticas pedagógicas e contribuem para a construção da identidade profissional docente. (Tardif, 2014, p. 49).

Outro aspecto relevante evidenciado durante o estágio refere-se à importância da reflexão sobre a prática pedagógica. A análise das experiências vivenciadas em sala de aula permite ao futuro professor identificar dificuldades, avaliar estratégias de ensino e pensar em alternativas que possam contribuir para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Freire destaca que a prática educativa deve ser constantemente acompanhada de reflexão crítica, pois é por meio desse processo que o educador pode aperfeiçoar sua atuação pedagógica.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O processo de reflexão sobre a ação constitui um elemento essencial da formação docente, pois permite ao educador compreender suas próprias práticas e desenvolver novas formas de intervenção pedagógica. (Freire, 1996, p. 39).

No campo específico do ensino de Geografia, o estágio também contribui para que o licenciando compreenda a importância da disciplina na formação crítica dos estudantes. A Geografia escolar possui um papel fundamental na análise das relações entre sociedade e natureza, possibilitando aos alunos compreender as transformações do espaço geográfico e suas implicações sociais.

Nesse sentido, Cavalcanti destaca que o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes desenvolver uma leitura crítica da realidade, articulando os conteúdos escolares com o cotidiano vivido pelos alunos.

O ensino de Geografia precisa contribuir para que os alunos compreendam o espaço geográfico como resultado das relações sociais e históricas que se estabelecem na sociedade. Ao desenvolver essa compreensão, a disciplina pode favorecer a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. (Cavalcante, 2012, p. 94).

De forma semelhante, Callai ressalta que a Geografia escolar deve contribuir para que os estudantes compreendam o lugar onde vivem e estabeleçam relações entre o espaço local e as dinâmicas globais. Para a autora,

A Geografia ensinada na escola deve possibilitar ao estudante compreender o espaço em que vive, identificando as relações que conectam o local ao global. Esse processo contribui para a construção de uma consciência espacial crítica e para o desenvolvimento da cidadania. (Callai, 2005, p. 104).

Outro autor importante nesse debate é Vesentini, que destaca a necessidade de um ensino de Geografia voltado para a compreensão das transformações do mundo contemporâneo. Segundo ele, a

A Geografia escolar deve contribuir para que os estudantes compreendam as transformações do espaço geográfico e as relações de poder que influenciam a organização da sociedade. Dessa forma, a disciplina desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de analisar criticamente a realidade. (Vesentini, 2004, p. 117).

Além dessas contribuições, autores da Geografia crítica também oferecem importantes reflexões sobre o papel do conhecimento geográfico na compreensão da realidade social. Para Santos, o espaço geográfico deve ser entendido como resultado das relações sociais e das dinâmicas econômicas e políticas que estruturam a sociedade.

Nessa mesma perspectiva crítica, Moreira destaca que a Geografia escolar deve estimular a reflexão sobre a organização espacial da sociedade e sobre as desigualdades presentes no território. Para ele,

A Geografia, quando ensinada de forma crítica, permite aos estudantes compreender os processos históricos e sociais que estruturam o espaço. Dessa forma, a disciplina contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade e participar de maneira consciente das transformações sociais. (Moreira, 2011, p. 82).

Dessa forma, pode-se afirmar que o estágio supervisionado desempenha um papel essencial na formação docente, pois possibilita ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar, refletir sobre as práticas pedagógicas e compreender os desafios que caracterizam o trabalho do professor.

A experiência vivenciada ao longo do estágio contribuiu significativamente para ampliar a compreensão sobre a profissão docente, permitindo perceber que o ensino envolve não apenas transmissão de conteúdos, mas também compromisso com a formação humana, social e crítica dos estudantes.

Assim, o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão, no qual o futuro professor pode desenvolver competências profissionais, construir sua identidade docente e compreender a importância da educação na formação de cidadãos críticos e participativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs investigar a formação de professores de Geografia no Brasil, partindo da análise dos fundamentos legais, políticos e administrativos que estruturam esse processo formativo, bem como dos desafios e das possibilidades que se delineiam no cenário educacional contemporâneo. Espera-se que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, seja possível aprofundar a compreensão de que a formação docente não poderá ser concebida como etapa estanque ou restrita ao período inicial da licenciatura, mas como um percurso contínuo, histórico e socialmente construído, em permanente diálogo com as transformações da educação básica.

A auto avaliação em relação a essa etapa do Estágio devemos tê-la como uma fase de suma importância para o aluno da graduação que pretende ingressar no ramo profissional da carreira docente de um professor de geografia.

Nesse momento é quando colocamos a teoria recebida na sala de aula, levando para a prática, entrando em contato com a realidade escolar, procurando executar as dinâmicas, características e fundamentos recebidos do nosso professor supervisor.

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação inicial de professores, pois possibilita ao licenciando vivenciar de maneira concreta a realidade do ambiente escolar. Por meio dessa experiência, o futuro docente tem a oportunidade de compreender as dinâmicas que estruturam o cotidiano da escola, bem como os desafios e as possibilidades que caracterizam o trabalho pedagógico.

Ao longo do estágio realizado na Escola foi possível acompanhar diferentes aspectos relacionados à organização da escola, ao funcionamento das aulas e às relações estabelecidas entre professores, estudantes e equipe pedagógica. Essas vivências contribuíram para ampliar a compreensão sobre o papel social da escola e sobre a complexidade da prática docente.

Nesse sentido, Pimenta destaca que o estágio supervisionado não deve ser compreendido apenas como uma exigência curricular, mas como um espaço de reflexão crítica sobre a prática educativa e sobre a profissão docente. Segundo a autora, a aproximação entre universidade e escola possibilita que o licenciando desenvolva uma visão mais ampla sobre o processo de ensino.

Durante o desenvolvimento do estágio, foi possível perceber que a escola é um espaço marcado por diferentes desafios, que envolvem desde questões estruturais até aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes. Situações como dificuldades de concentração em

sala de aula, diferenças nos ritmos de aprendizagem e limitações materiais fazem parte da realidade cotidiana do ambiente escolar.

Esses elementos demonstram que o trabalho docente exige não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação diante das diferentes situações que surgem no cotidiano da escola.

Nesse sentido, Tardif afirma que a prática docente se constrói a partir da articulação entre diferentes tipos de saberes, que são mobilizados pelo professor no exercício de sua profissão.

Além disso, a experiência do estágio permitiu compreender que a prática educativa está profundamente relacionada às relações humanas estabelecidas dentro da escola. A interação entre professores e estudantes, por exemplo, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem.

A análise da experiência do autor no campo de estágio deverá contribuir para demonstrar como essa vivência possibilitará a ressignificação dos conhecimentos teóricos e o fortalecimento da identidade profissional docente.

Por fim, espera-se que este trabalho venha a contribuir para o aprofundamento dos debates sobre a formação de professores de Geografia, apontando caminhos para a construção de políticas públicas mais consistentes, processos formativos mais integrados e práticas pedagógicas socialmente comprometidas. Projeta-se que os resultados obtidos possam subsidiar reflexões futuras sobre a formação inicial e continuada de professores, reafirmando a necessidade de uma educação geográfica crítica, democrática e socialmente referenciada, capaz de responder aos desafios presentes e futuros da educação básica brasileira.

O estágio supervisionado constitui um momento fundamental no processo de formação inicial de professores, pois possibilita ao licenciando vivenciar de forma concreta a realidade do ambiente escolar. Ao longo das atividades desenvolvidas durante o estágio, foi possível compreender a complexidade que envolve o trabalho docente, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano da escola.

A experiência realizada na escola permitiu acompanhar diferentes dimensões do processo educativo, desde a observação das aulas até o momento da regência de classe. Essas vivências contribuíram para ampliar a compreensão sobre o funcionamento da instituição escolar, evidenciando que a prática docente envolve múltiplos elementos, como planejamento, organização das atividades pedagógicas, mediação das relações em sala de aula e adaptação constante às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, o estágio proporcionou uma importante aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica e as situações concretas do cotidiano escolar. Como destacam Pimenta e Lima, o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o licenciando pode desenvolver uma compreensão mais ampla sobre o trabalho docente e sobre os desafios da profissão.

Durante o período de observação foi possível perceber que a sala de aula é um espaço marcado por diferentes dinâmicas e relações sociais, que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A diversidade de ritmos de aprendizagem, os diferentes níveis de interesse dos estudantes e as condições estruturais da escola são fatores que interferem no desenvolvimento das atividades pedagógicas e exigem do professor sensibilidade e capacidade de adaptação.

A experiência da regência de classe, por sua vez, representou um momento particularmente significativo no processo de formação docente, pois possibilitou assumir de maneira mais direta a condução das atividades pedagógicas. Esse momento permitiu compreender que o trabalho do professor exige não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de organizar a aula, estabelecer diálogo com os estudantes e utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Nesse contexto, como destaca Tardif, os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional e resultam da articulação entre conhecimentos teóricos, saberes curriculares e saberes da prática. Assim, a vivência proporcionada pelo estágio contribui para que o futuro professor comece a construir sua identidade profissional e desenvolva uma postura reflexiva diante da prática pedagógica.

Outro aspecto importante evidenciado durante o estágio refere-se ao papel da escola na formação crítica dos estudantes. A educação escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também a formação cidadã e o desenvolvimento da capacidade de compreender a realidade social.

Assim, o ensino de Geografia assume um papel importante na formação de cidadãos críticos, capazes de analisar os processos que estruturam o mundo contemporâneo. Nesse sentido, o professor de Geografia desempenha uma função fundamental na mediação do conhecimento, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica da realidade.

A experiência vivenciada durante o estágio possibilitou reconhecer que a docência é uma profissão que exige compromisso social, responsabilidade pedagógica e disposição para refletir continuamente sobre a prática educativa. Os desafios encontrados no cotidiano da escola

demonstram que o trabalho docente requer não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade, criatividade e capacidade de adaptação às diferentes situações que surgem no ambiente escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que o estágio supervisionado contribuiu significativamente para o processo de formação profissional, permitindo desenvolver uma compreensão mais ampla sobre a prática docente e sobre o papel social da educação. A vivência no ambiente escolar possibilitou construir novos aprendizados, fortalecer o interesse pela docência e reconhecer a importância do trabalho do professor na formação das novas gerações.

Por fim, destaca-se que a experiência do estágio representa um passo importante na trajetória de formação docente, pois possibilita ao futuro professor iniciar a construção de sua identidade profissional e compreender a relevância da educação na construção de uma sociedade mais justa, democrática e crítica.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da geografia: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. p. 45-70.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.
- CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia e a prática de ensino. Ijuí: Editora Unijuí, 2001. 200 p.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 225 p.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: construindo conceitos e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. 210 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a formação de conceitos. Campinas: Papirus, 2010. 210 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 63-95.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25-85.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p. 511–528, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. 139 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 25 jan. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação de Minas Gerais – PEE/MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007. Aproximadamente 140 p.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 43-67.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 384 p.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 174 p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-58.

VESENTINI, José William. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 2004. p. 29-48.