O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE REFLEXIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
Universidade de Brasília
E- mail: danieltabuleiro1@gmail.com

Resumo:
A globalização é um processo que tem implicado em promover ações, nas quais passam a gerar mudanças em todos os ramos da sociedade, bem como, na construção da identidade do professor de Geografia. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é fazer uma discussão teórica sobre a construção da identidade do professor de Geografia. Para isso, utilizaram-se da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica para a produção e discussão dos resultados. Os resultados indicaram o estágio como um percurso fundamental para a construção da identidade reflexiva do professor de Geografia, uma vez que é um dos primeiros contatos do estudante com sua futura profissão. Por isso, esse momento deve ser mais bem aproveitado. No entanto, as discussões teóricas deste estudo mostraram que isso não é realizado de maneira articulada e colaborativa entre os sujeitos da universidade e da escola. Nesse sentido, isso tudo vem a indicar a concepção vigente de educação no Brasil que ainda se pauta na racionalidade técnica e na verticalização do conhecimento entre universidade e escola.

Palavras-chave: Formação, Geografia, identidade, construção.

Introdução

O mundo contemporâneo é marcado pela complexidade dos fenômenos, assim, os sujeitos têm tido dificuldade de acompanhar as constantes transformações ocorridas em vários âmbitos da sociedade (MORIN, 2003). Nesse contexto, o processo de globalização após a década de 1970 tem sido um dos fatores que tem implicado na intensificação das mudanças socioespaciais nunca vistas antes na história da humanidade (HARVEY, 2015).

Nesse contexto, a globalização é um processo que influencia todos os setores da sociedade, inclusive o da educação, pois existe uma dificuldade da construção da identidade docente porque todos os setores e sujeitos são afetados por essa nova dinâmica contemporânea. Diante disso, qual a importância do estágio docente para a construção da

identidade docente do professor de Geografia para atuar na Educação Básica frente a dinâmica do mundo atual?

Dado o exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o estágio supervisionado como uma possibilidade de construção da identidade docente do professor de Geografia para atuar na Educação Básica no contexto de mundo contemporâneo.

Para tanto, parte-se do método científico do materialismo histórico-dialético como perspectiva de ciência e visão de mundo, como uma totalidade em movimento constituído de contradições e possibilidades. Para operacionalizar a pesquisa, utilizou-se abordagem da pesquisa qualitativa, pois estudos na educação transitam entre aspectos objetivos e subjetivos. Realizou-se pesquisa bibliográfica como estratégia para produção das informações relacionadas às temáticas de formação de professores de Geografia, de estágios supervisionados e da construção da identidade do professor de Geografia.

O trabalho se apresenta com as seguintes seções: referencial teórico, resultados, considerações finais e referências bibliográficas.

Referencial teórico

Para uma boa prática pedagógica é de fundamental importância a junção com a teoria, nesse sentido, a formação inicial e a continuada são fundamentos centrais para a construção da identidade e da atuação dos professores (GATTI, 2010). Nesse sentido, a formação sólida do professor de Geografia não é diferente, tanto a inicial como a continuada.

No entanto, existem ações que colocam hierarquização entre a teoria e a prática, onde a primeira sobrepõe a segunda. Isso ocorre devido aos próprios processos históricos de divisão social do trabalho, pois nessa lógica cada objetivo ocupa uma parte fragmentada no geral (LIBÂNEO, 1994). Dessa forma, isso tudo tem promovido impactos no processo da educação escolar, inclusive, na construção da identidade reflexiva do professor de Geografia.

O estágio supervisionado é um momento importante para a construção da identidade docente, pois o aluno estagiário em regência de turmas tem a possibilidade de fazer o intercâmbio entre os conhecimentos teóricos da universidade e das práticas cotidianas realizadas em sala de aula. Esse momento é fundamental, principalmente para que ele possa

articular os conhecimentos aprendidos na universidade com a prática de sala de aula. Feito isso, haverá contribuição para sua identidade docente por meio da aproximação com a realidade escolar (PIMENTA; LIMA, 2018).

No entanto, as instituições educacionais estão recebendo esses estudantes de forma passiva sem dá relevância a esse momento de troca de saberes e de experiências, o qual é extremamente significativo para ressignificação da práxis escolar (CAVALCANTI, 2012).

Além disso, alguns docentes na educação básica pecam nesse quesito de recepção do aluno estagiário, uma vez que existem situações em que se utilizam dos alunos com objetivo de colocá-los somente para dar aulas em seus lugares em detrimento de contribuir com a formação da identidade docente como professor de Geografia.

Outro fator referente ao uso do estágio de forma a não contribuir com o desenvolvimento da identidade docente é a visão tradicional ainda presente no senso comum de que o estágio é a parte prática do curso de licenciatura. Pimenta e Lima (2018) criticam essa perspectiva tradicional e defendem a redefinição em prol da reflexão a partir da prática.

Na universidade, de acordo com Khaoule (2012), uma prática recorrente no estágio é enviar os alunos estagiários para realizarem uma prática modelar, isto é, eles devem observar os professores nas escolas designadas no que diz respeito aos seus procedimentos de ensino no cotidiano escolar. E a partir dessas observações, eles fazem comparações com o que acontece na universidade e, em geral, fazem as réplicas tanto teóricas das referências da universidade quanto dos professores sem articularem com o que existe no cotidiano escolar.

Contudo, a prática de imitação dos modelos tem seus limites, pois desconsideram as mudanças históricas e sociais. Isso, pois, a sociedade não é a mesma, bem como os alunos por onde surgem novas necessidades e maneiras de ensinar quanto de aprender (PIMENTA; LIMA, 2018).

Diante disso, desvaloriza-se as especificidades locais, as mudanças de concepções teórico-metodológicas que ocorrem na relação do tempo-espaço no movimento da totalidade. Nesse sentido, isso tudo pode acarretar muitos danos ao processo de formação inicial dos futuros docentes e, consequentemente, na construção reflexiva da identidade docente. Isso porque essas constantes mudanças vivenciadas na educação mundial e na brasileira dos últimos

anos, sem dúvida, traz a necessidade de se ressignificar as teorias e as práticas pedagógicas em prol da formação de um professor reflexivo e ciente de sua função no desenvolvimento humano, em especial, dos estudantes.

Assim sendo, hoje novos desafios são encontrados para a prática educativa, logo, o professor de Geografia tem que entender esse contexto de mundo para que ele possa traçar seu perfil diante das novas exigências sociais.

Não obstante, ainda tem preponderado o modelo educacional da racionalidade técnica que seria um conjunto de metodologias e de estratégias de ensino indicadas como norteador do processo de ensino-aprendizagem. Nessa proposta, basta-se dispor do domínio de técnicas científicas e de aplicá-las em sala de aula que os resultados serão alcançados e em favor do sucesso educacional na lógica da manutenção do *status quo* no sistema capitalista (LIBÂNEO, 1994).

Contudo, esse modelo de racionalidade técnica se baseia em concepções que deixam de lado as teorias que embasam os processos educativos do ensino-aprendizagem na concepção da nova sociologia da educação e, portanto, da formação de um sujeito reflexivo (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas da perspectiva da racionalidade técnica não levam em consideração os paradigmas teóricos que fundamentam a prática no cotidiano escolar. Dessa forma, esses modelos causam danos aos processos educativos, tendo em vista sua complexidade, pois essa demanda além da incorporação de princípios técnicos de aplicabilidade dos procedimentos metodológicos, também se requer uma aliança com as concepções teóricas que subsidia a práxis pedagógica (KHAOULE, 2012).

De acordo com Khaoule (2012, p. 63), os estágios devem se pautar na concepção de professor reflexivo. De acordo com a autora, para que o estágio seja realmente formativo para o aluno estagiário, é necessário vinculá-lo a uma formação do professor de Geografia em prol de ser reflexivo. Nesse sentido, parte-se do conceito de que a capacidade reflexiva é inata ao próprio ser humano. Nesse sentido, englobam-se aos processos formativos a noção do professor regente como um sujeito ativo e, não meramente reprodutor do currículo, que tanto ele quanto o aluno na educação básica também são criativos.

Além disso, por meio da reflexão teórica e da inserção prática no ambiente escolar, também, contribuir na construção da identidade docente. Com base nessa ideia, isso significa que se pode ter um estágio realmente produtivo, onde se considere a indissociabilidade teoria-prática e a capacidade criativa do ser humano.

Para uma boa prática pedagógica é fundamental a junção com a teoria, nesse sentido, entra a formação inicial e a continuada dos educadores. No entanto, na perspectiva formativa da racionalidade técnica existe a hierarquização entre teoria e prática, por onde, a primeira sobrepõe-se à segunda (CAVALCANTI, 2012).

O estágio supervisionado é um momento importante para todos os sujeitos da escola: dos estagiários, dos professores, dos estudantes, dos gestores e dos coordenadores pedagógicos. Isso, pois, pode ser utilizado como possibilidade para a realização de intercâmbios entre os conhecimentos teóricos da universidade e das práticas cotidianas no ambiente escolar. No entanto, as instituições educacionais estão recebendo esses estudantes de forma passiva sem dá relevância a esse momento de troca de saberes extremamente significativos para ressignificação da práxis escolar (CAVALCANTI, 2012).

Para Khaoule (2012), uma prática recorrente no estágio é enviar o aluno estagiário para realizar uma prática modelar orientado a fazer as observações dos professores nas escolas. E a partir dessas observações, deverá espelhar-se nas estratégias do professor observado e/ou modificá-las quando forem realizar as regências em sala de aula.

A prática modelar limita os estagiários, pois desconsidera as reflexões teóricas realizadas, além disso, nega as especificidades locais e as mudanças de concepções teóricas metodológicas que ocorrem no decorrer do tempo. Nesse sentido, podem acarretar danos ao processo de formação inicial dos futuros docentes, tendo em vista as constantes mudanças vivenciadas na educação exigem um profissional reflexivo que seja capaz de perceber as nuanças do processo educativo tanto a nível mundo quanto no âmbito nacional, regional e local.

Outro modelo também bastante usado é o da racionalidade técnica que seria um conjunto de metodologias e de estratégias de ensino utilizadas como se fosse a solução dos problemas de ensino. Nessa concepção, basta se dispor do domínio de técnicas científicas e de saber aplicá-

las em sala de aula para que os resultados nos processos educacionais sejam sanados (LOPES, 2011).

Contudo, esse modelo se baseia em concepções que deixam de lado as teorias que embasam os processos educativos do ensino e da aprendizagem. Então, nesse sentido, seria uma prática baseada na realidade, mas que não leva em consideração os paradigmas teóricos que fundamentam a prática no "chão da escola". Dessa maneira, modelos como esses causam danos aos processos educativos, dentre esses, a construção reflexiva da identidade do professor de Geografia haja vista a complexidade que demanda tal percurso de desenvolvimento no sujeito.

De acordo com Khaoule (2012, p. 63), os estágios devem se pautar na concepção de professor reflexivo:

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas. A capacidade reflexiva é inata ao ser humano, no entanto, ela necessita de contextos que possibilite o seu desenvolvimento. Nos contextos formativos a metodologia e o diálogo assumem um papel de grande relevância (KHAOULE, 2012, p. 63).

De acordo com a autora supracitada, para que o estágio seja realmente formativo para o aluno estagiário, a ideia deve ser incorporada na concepção de professor reflexivo. Dessa forma, parte-se da ideia que a capacidade reflexiva e criativa são aspectos característicos do desenvolvimento humano que transitam entre os fatores biológicos e sociais.

Assim sendo, a formação reflexiva do professor de Geografia é a indicação norteadora da perspectiva ativa dos sujeitos a ser desenvolvida junto aos alunos estagiários na construção da identidade do professor de Geografia.

Nesse sentido, desenvolver a habilidade de ser reflexivo aos processos formativos no qual os futuros professores construam uma identidade voltada para que sejam ativos e não meramente reprodutores dos currículos prescritivos das secretarias de educação. E, por sua vez, tornando-os sujeitos criativos no processo de ensinar e de aprender. Além disso, esse direcionamento os viabiliza a realizarem reflexões teóricas da sua inserção prática no ambiente escolar, bem como poderão perceber a indissociabilidade entre teoria-prática na sua atuação docente.

Para realizar uma discussão teórica sobre a construção da identidade do professor foi realizada também uma pesquisa bibliográfica em teses de doutorado produzidas em alguns Estados no Brasil.

Resultados e discussões

Esta seção tem como objetivo discutir como a construção da identidade dos professores de Geografia vem sendo desenvolvida no Brasil. E para isso foi realizada a pesquisa bibliográfica em cinco teses de doutorado que remetem a essa temática.

A primeira tese discutida foi a da Costella (2008), que tratou do significado da construção dos conhecimentos geográficos desenvolvidos por vivências e por representações espaciais. A autora se pautou como o aluno constrói os conhecimentos geográficos numa perspectiva da psicologia genética de Piaget.

Contudo, essa proposição elencada acima, a concepção de desenvolvimento piagetiana leva em conta os estágios de maturação, os quais se tornou questionado, pois, hoje, apesar de se respeitar à contribuição de tal perspectiva, no entanto, ela não responde ao contexto de desenvolvimento global dos sujeitos do qual defende a perspectiva histórico-cultural.

A concepção de desenvolvimento histórico-cultural entende que o processo de desenvolvimento se dar por meio intermédio da interação entre o contexto social, o sujeito e o produto da interação sujeito-ambiente (VIGOTSKI, 2009). Assim sendo, a construção da identidade reflexiva proposta nesta discussão se orienta nos quesitos relacionados entre os contextos, os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem.

A segunda tese que se discutiu foi de Oliveira (2016), nesse estudo foi apontado que a docência tem sido desvalorizada, por isso, de acordo com a autora o foco nas universidades tem sido mais na pesquisa e em trabalhos administrativos em detrimento do ensino.

Logo, a desvalorização da docência tem levado ao exercício de trabalhos mais individualizados. Nesse sentido, cabe-se reforçar a necessidade de se resgatar o ensino como a principal atividade na docência na educação básica, bem como no nível superior.

A autora constatou ainda que a docência tem quer ser valorizada, pois sua pesquisa mostra o foco das atividades da universidade em trabalhos administrativos e de pesquisa em

detrimento do ensino. Nesse sentido, essa desvalorização tem levado os sujeitos a realizarem suas funções de modo mais individualizados em detrimento da colaboração e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, Oliveira (2016) propõe, como possibilidade para mudar esse cenário, ressignificar o ensino como insumo principal da atividade na docência. A autora defende a tese de que os conhecimentos didático-pedagógicos constroem e reconstroem a identidade do professor de Geografia e, portanto, sem isso não haverá tal construção numa visão do fortalecimento tanto do ensino quanto da identidade do professor de Geografia.

A construção da identidade é um processo complexo que envolve questões de história de vida, de formação e da profissão. Além disso, pode-se citar suas significações enquanto sujeito ativo.

Na tese de Oliveira (2016), a autora cita que a docência é uma atividade na qual para ser construída e exercida se faz necessário mobilizar um conjunto de saberes da experiência, da epistemologia da pedagogia, da epistemologia da ciência geográfica, da didática e do contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No sentido proposto por Oliveira (2016), a construção da identidade do professor de Geografia pode ser orientada por um conjunto de saberes, citado acima, que são instrumentos teóricos para ser professor de Geografia. Dessa forma, a sua identidade terá impactos na apropriação e na mobilização desses saberes, pois são ferramentas tanto para a construção dos conhecimentos científicos como na formação da identidade do professor de Geografia.

A terceira tese discutida foi de Pimenta (2010), que tratou sobre a construção da profissionalidade docente e teve como objetivo analisar as aprendizagens desenvolvidas em estágio com alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná, Rio Grande do Sul.

Os resultados da pesquisa de Pimenta (2010) foram de que os professores formadores esperam dos alunos da licenciatura: aspectos mais relacionados às práticas desenvolvidas e há pouco diálogo entre docentes e discentes.

Além disso, cabe ressaltar que os alunos trabalhadores têm maiores problemas porque tem outras atividades para serem desenvolvidas além do estágio. Geralmente, eles querem terminar logo e estão preocupados com a carga horária do estágio (PIMENTA, 2010).

Diante disso, a construção da identidade reflexiva do professor de Geografia fica comprometida porque a falta de diálogo na tríade entre os professores da universidade, os professores da educação básica e os alunos estagiários produzem uma formação fragmentária. Isso tudo pode acarretar problemas, pois os futuros professores poderão reproduzir no seu cotidiano o que lhes foi desenvolvido no seu percurso formativo.

Dado o exposto, existe na educação brasileira, de acordo com Pimenta (2010), os docentes da escola básica têm um pensamento formado em sua maioria de que os alunos estagiários nas aulas de regências têm replicado as metodologias dos professores da universidade. Já para os alunos estagiários, a grande contribuição deles são as metodologias inovadoras, as quais consideram possibilidades alternativas para as práticas pedagógicas observadas em sala de aula.

Portanto, na discussão da autora há uma grande distância entre a universidade e a escola. E propõe que os conhecimentos dialoguem com a realidade no desenvolvimento da identidade do professor de Geografia autônoma e reflexiva. E isso pode ser realizado baseado em uma na aproximação do professor da universidade, do professor da escola e do aluno estagiário.

A quarta tese foi realizada pela discussão de Silva (2016) sobre a Geografia do espaço escolar, na qual discutiu alguns elementos fundamentais na construção da identidade do professor de Geografia.

Dados os motivos elencados, as observações feitas pelo autor são importantes para que se busque um norte no percurso na construção de tal identidade como: utilizar o conhecimento do aluno como relevante para a construção dos conhecimentos científicos; considerar as práticas espaciais como reveladoras das relações sociais que ocorrem em determinado momento em determinado lugar; e reconhecer as culturas juvenis no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, é importante o professor reconhecer o contexto cultural dos jovens para construção dos conhecimentos científicos; ter o diálogo como um elemento dos aspectos sociais que pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica na construção dos conhecimentos

científicos; entender que os professores da educação básica estão sendo absorvidos pelo tempo, pelas metas, pelos planos; elencar o espaço escolar como uma dinâmica complexa e da produção de conhecimentos; e entender a existência de uma precarização do trabalho do professor de Geografia em detrimento do cumprimento de metas e, portanto, de um projeto educacional de atores hegemônicos.

A quinta tese discutida foi a de Vallerius (2017), o autor defende a ideia do estágio supervisionado como delineador da profissão docente do estudante de Geografia. Ainda mais porque o contexto do mundo contemporâneo tem se pautado por uma forma de liquidez nas relações com mundo. Diante disso, as coisas mudam rapidamente e dificultam a construção da identidade docente.

Contudo, discorda-se do autor quando ele fala sobre uma pós-modernidade, pois isso implicaria em uma superação da sociedade industrial e do próprio modo de produção capitalista do qual ainda continua exercendo grande influência na produção das relações socioespaciais (HARVEY, 2014). E concorda-se que hoje existem muitas mudanças oriundas dos valores da competitividade da lógica de reprodução do capital, na qual influencia em diversos ramos da sociedade, inclusive na construção da identidade docente.

Conforme exposto, o professor tem que entrar na lógica da sociedade do desempenho para poder se inserir no mercado de trabalho, mas na verdade, em geral, a dinâmica competitiva do capital tenta orientar na formação do perfil profissional para atuar na docência. Nesse sentido, precariza-se o trabalho do professor, pois o mercado tem a tendência de excluir aqueles que não se adaptam a lógica da reprodução social vigente.

Diante desse contexto, a construção da identidade docente fica prejudicada porque o professor de Geografia ao se situar perante o mercado de trabalho vislumbra um ambiente de incerteza, tanto da sua inserção no mercado de trabalho quanto da permanência.

Além disso, a democratização do ensino e os perfis dos alunos do século XXI, por não serem mais os mesmo de épocas anteriores, exige-os novas formas de ser professor de Geografia. Nesse sentido, os futuros professores se deparam com indisciplina em sala de aula; alunos com necessidades especiais; salas superlotadas; e exigências de uso de novas alternativas pedagógicas para as aulas de Geografia.

Não obstante, o estágio supervisionado vem como uma alternativa que pode contribuir para a construção da identidade do professor de Geografia antes da inserção ao mercado de trabalho, pois nessa fase haverá a possibilidade de uma articulação entre as vivências, as reflexões teóricas e as atuações dos discentes na iniciação à docência e, consequentemente, na construção da identidade profissional de professor de Geografia.

Portanto, o estágio supervisionado pode contribuir na construção da identidade docente e na profissionalização do professor de Geografia, mas se faz necessário fundamentalmente que seja iniciado antes mesmo do final do curso. E que se rompa com o que mais vem ocorrendo na formação de professor no Brasil no chamado modelo 3 + 1, na qual tem acarretado na fragmentação da construção da identidade do professor de Geografia. Além disso, as demais disciplinas do currículo das licenciaturas podem contribuir com a construção da identidade do professor de Geografia ao realizar a mediação pedagógica dos conteúdos aproximando-o da realidade escolar.

Considerações finais

O processo de globalização tem implicado em diversas mudanças em vários ramos da sociedade, dentre essas, no percurso da construção da identidade do professor de Geografia. Isso porque a intensificação das relações políticas, econômicas e culturais trouxe consigo também as contradições. Nesse sentido, a continuação da manutenção do *status quo* é um desses aspectos da sociedade atual.

Hoje, há desafios para a construção da identidade do professor de Geografia, pois os currículos são orientados pela lógica citada acima. Nesse sentido, além dos problemas estruturais, o currículo pautado na racionalidade técnica tanto na educação superior quanto na educação básica são gargalos para formação da identidade do professor de Geografia.

As questões estruturais são alguns dos problemas que prejudicam o percurso da formação da identidade do professor de Geografia, nas quais são decorrentes de ausência ou de manutenção das estruturas físicas das universidades e das escolas na educação básica.

Outro fator existente é a formação dos professores tanto do nível superior quanto da educação básica, pois tem deixado a desejar no que se refere aos aspectos da manutenção da

fragmentação, da desarticulação e da descontextualização da construção dos conhecimentos científicos em todos os níveis da educação formal.

Não obstante, o estágio supervisionado é um instrumento fundamental para a construção da identidade do professor de Geografia, uma vez que é em sua maioria o primeiro contato do aluno com a realidade de sua futura profissão. Esse tem como função oferecer a possibilidade de se fazer relações entre os conhecimentos aprendidos na universidade com a realidade da educação básica.

Contudo, os currículos pautados na racionalidade técnica prejudicam o aluno estagiário na construção de sua identidade, pois um dos primeiros fatores é o modelo tradicional das licenciaturas 3 +1, no qual o aluno só tem contato com a realidade escolar no último ano do curso.

A discussão realizada ao longo deste trabalho mostrou que a construção da identidade do professor de Geografia passa por um conjunto de desafios e de possibilidades. Os desafios contemporâneos são decorrentes das mudanças promovidas pelo processo de globalização da sociedade que promover mudanças também na educação; e a possibilidade é romper com o modelo de estágio pautado na concepção da racionalidade técnica 3 + 1 e promovê-lo como um instrumento fundamental, pois possibilita ao aluno a construção junto aos outros processos formativos da universidade, da escola e da sua realidade, a sua identidade enquanto professor de Geografia autônomo e reflexivo.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais.** 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de pós-graduação em Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 2. ed. São Paulo: dições Loyola, 2015.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. Estágio supervisionado e suas contribuições do professor de geografia. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Formação de professores.** Goiânia: Editora Puc Goiás, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. **Educar na era planetária:** O pensamento como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

OLIVEIRA, Suzana Lima de. **Formadores de profissionais em Geografia e Identidades (s) docentes (s).** 2017. 225f. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

SILVA, Alexsander Batista e. **A Geografia do espaço escolar:** Jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. 2016. 233f. Tese (Doutorado em Geografia)– Programa de pós-graduação em Geografia, Instituto Socioambiental, Goiânia, 2016.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia.** 2017. 204f. Tese (Doutorado), Instituto Socioambiental/IESA, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.