

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA UNIMONTES

THE IMPORTANCE OF ACADEMIC PRACTICE IN GEOGRAPHY TEACHER TRAINING FROM UNIMONTES

LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA DE UNIMONTES

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG
vanessatamiiris@gmail.com

Luana Barbosa Durães

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG
luana.duraes@unimontes.br

Rahyan de Carvalho Alves

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG
rahyan.alves@unimontes.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é destacar a importância das atividades práticas na formação docente ao longo do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), compreendendo-as como elemento estruturante do processo formativo. Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, ancorada na revisão bibliográfica sobre a relação teoria-prática na formação de professores, na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da Unimontes e na apresentação de relatos de experiências vivenciadas em algumas disciplinas. Considera-se que essas práticas são fundamentais para que os licenciandos compreendam, reflitam, debatam, assimilem e internalizem os conhecimentos teóricos abordados em sala de aula, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento da autonomia, da postura crítica e da construção da identidade profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; atividades práticas; formação docente.

ABSTRACT

The objective of this work is to highlight the importance of practical activities in teacher training throughout the undergraduate Geography course at the State University of Montes Claros (Unimontes), understanding them as a structuring element of the formative process. It is based on a qualitative approach, anchored in a literature review on the theory-practice relationship in teacher training, a document analysis of the Pedagogical Project of the Geography Licentiate Course at Unimontes, and the presentation of accounts of experiences lived in some disciplines. It is considered that these practices are fundamental for undergraduate students to understand, reflect on, debate, assimilate, and internalize the theoretical knowledge addressed in the classroom, contributing significantly to the strengthening of autonomy, critical thinking, and the construction of a professional teaching identity.

KEYWORDS: Geography; practical activities; teacher training.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es destacar la importancia de las actividades prácticas en la formación docente a lo largo de la carrera de Geografía en la Universidad Estatal de Montes Claros (Unimontes), entendiéndolas como un elemento estructurante del proceso formativo. Se basa en un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica sobre la relación teoría-práctica en la formación docente, un análisis documental del Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Geografía de Unimontes y la presentación de relatos de experiencias vividas en algunas disciplinas. Se considera que estas prácticas son fundamentales para que los estudiantes de pregrado comprendan, reflexionen, debatan, asimilen

e internalicen los conocimientos teóricos abordados en el aula, contribuyendo significativamente al fortalecimiento de la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción de una identidad docente profesional.

PALABRAS-CLAVE: Geografía; actividades prácticas; formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

A realização de atividades práticas desempenha um papel decisivo na qualidade da aprendizagem. Por isso, é imprescindível que os cursos de licenciatura integrem, de maneira consistente, teoria e prática, garantindo uma formação mais completa e significativa aos acadêmicos (Marques *et al.*, 2008).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é destacar a importância das atividades práticas na formação docente ao longo do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Tal objetivo permite responder à seguinte pergunta norteadora, que orienta todo o trabalho: em que medida as práticas acadêmicas contribuem para articular teoria e realidade concreta, fortalecendo a identidade e a autonomia profissional do futuro professor de Geografia?

Para tanto, utilizou-se como metodologia: *i*) revisão bibliográfica por meio da leitura de livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas virtuais; *ii*) pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da Unimontes; e *iii*) apresentação de relatos de experiência sobre algumas práticas acadêmicas realizadas no decorrer do curso supracitado.

O trabalho está estruturado em quatro etapas: a primeira firmou-se numa revisão bibliográfica sobre a importância da prática acadêmica como instrumento formativo nos cursos de licenciatura. A segunda etapa concentrou-se em realizar uma breve discussão sobre a sistematização da ciência geográfica e a formação de professores de Geografia da Unimontes. A terceira etapa buscou apresentar as atividades práticas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes. A quarta etapa consistiu na apresentação das experiências processadas nas disciplinas de “Fundamentos de Geologia”, “Geomorfologia”, “Geografia do Brasil: Nordeste”, “Geoprocessamento” e “Geografia e Educação Ambiental”. E, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Os pareceres do CNE/CP 28, CNE/CP 009 de 2001 e as resoluções CNE/CP 1, CNE/CP 2 de 2002, do Conselho Nacional da Educação (CNE) para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, discorrem sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) na formação de professores para atuarem na Educação Básica (Brasil, 2002a). Essas diretrizes visam inserir atividades práticas no processo formativo do acadêmico das licenciaturas, atreladas ao aporte teórico abordado em sala de aula. Nesse sentido, propõem a ruptura do modelo anteriormente instituído que, de forma primária, tratava a teoria específica da área de formação nos três anos iniciais do curso e, somente no último ano, as disciplinas pedagógicas e práticas de ensino (Anderi, 2008).

Diretrizes mais recentes aprofundam e atualizam essa concepção. A Resolução CNE/CP 2/2015 redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, reforça a indissociabilidade entre teoria e prática e amplia a compreensão da prática como eixo estruturante da formação docente.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP 2/2019 institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo competências profissionais e orientações para o desenvolvimento da prática formativa de maneira integrada, sistemática e alinhada às demandas da educação contemporânea.

Convém destacar que teoria e prática são campos indissociáveis, pois “[...] constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência [...]” (Souza, 2001, p. 7). Isso posto, entende-se que a prática vai muito além da realização de técnicas, uma vez que corresponde a um meio de mediação com a teoria, contribuindo para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2002, p. 92): “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Segundo o Parecer 28/2001, a prática acadêmica não deve estar restrita apenas à realização de Estágio Curricular Supervisionado (ECS); dito de outra maneira, é imprescindível que essa perasse as demais disciplinas e atividades do curso (Brasil, 2002b).

Seguindo essa mesma linha, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, prescritas na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 2002, no Art. 13, propõem que:

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação

E reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Brasil, 2002b).

A realização de atividades práticas desempenha um papel central no desenvolvimento profissional dos acadêmicos, pois estimula a mobilização de diferentes habilidades, promove a flexibilidade diante de situações reais e favorece a construção de soluções de forma crítica e contextualizada. Ao vivenciarem práticas formativas articuladas à teoria, os licenciandos ampliam sua capacidade de análise, experimentação e tomada de decisão – elementos essenciais para a consolidação de uma autonomia profissional consistente.

Conforme argumenta Pereira (2011), é nesse movimento entre fazer, refletir e reconstruir o próprio agir que o futuro graduado desenvolve competências que dialogam diretamente com as demandas concretas de sua área de formação, fortalecendo sua identidade docente e aprimorando sua atuação no contexto educativo.

Nesse sentido, na próxima seção, discorre-se acerca da sistematização da ciência geográfica e do processo de formação dos professores de Geografia na sociedade brasileira.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia é uma ciência que possui como objeto de estudo o espaço geográfico. Nesse espaço, ocorrem as mudanças e as relações entre o ser humano e o meio. Desse modo, a Geografia estuda os sistemas econômicos, políticos, ideológicos, sociais, entre outros, que se manifestam sobre as pessoas e o espaço (Cavalcanti, 1998).

A sistematização da Geografia se iniciou em meados do século XIX, com Humboldt e Ritter (Corrêa, 2000). A partir desses dois autores, surgiram as correntes de pensamento geográfico que

influenciaram o ensino da Geografia nas salas de aula. Entre essas correntes de pensamento geográfico, destacam-se o Determinismo Ambiental, o Possibilismo, o Método Regional, a Nova Geografia e a Geografia Crítica. Para Corrêa (2000), cada uma dessas correntes possui práticas teóricas, empíricas e políticas próprias, organizadas em uma sequência histórica, mas que, de certa maneira, coexistem e se complementam.

A institucionalização da Geografia ocorreu na Europa, no século XIX, período marcado por discussões para alcançar melhor compreensão dessa “nova ciência”. Posteriormente, em 1808, com a vinda de Dom João VI e sua comitiva para o Brasil, o conhecimento geográfico chegou à sociedade brasileira, tendo como pioneiro no ensino o Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro. O primeiro professor de Geografia no Brasil, que lecionava para a elite brasileira nesse educandário, foi Justiniano José da Rocha (Corrêa, 2000).

A base de ensino da Geografia no Brasil oitocentista era pautada no Positivismo, que se apropriava da observação, experimentação e comparação de resultados (Corrêa, 2000). Logo após, apresentou-se uma vertente francesa conhecida como Possibilismo, a qual defende que o homem modifica o meio em que vive, adapta-se à natureza e a transforma, uma vez que essa oferece possibilidades para tal (Corrêa, 2000).

A corrente do Possibilismo teve como precursor Paulo Vidal de La Blache (Corrêa, 2000) e proporcionou uma nova perspectiva na Geografia, a Geografia Humana, a qual viabilizou a institucionalização da Geografia brasileira, assim como a criação do primeiro curso de formação de professores em Geografia. O ensino nesse período consistia em algo mecânico, não permitia o pensamento crítico do estudante e o professor apenas reproduzia o conhecimento. Assim, a memorização era difundida pelas escolas como sendo a melhor – e, por vezes, a única – forma de aprendizagem (Corrêa, 2000).

O Método Regional, em oposição ao Determinismo e ao Possibilismo, concentra-se na diferenciação de áreas, entendida como a integração de fenômenos heterogêneos em uma determinada porção da superfície terrestre. Essa abordagem enfatiza o estudo das áreas e estabelece a diferenciação como objeto central da Geografia. Evidencia-se que essa corrente ganha relevância a partir das contribuições de Alfred Hettner e Richard Hartshorne (Corrêa, 2000).

Após a Segunda Guerra Mundial, verifica-se uma nova forma de expansão capitalista, o que levou ao surgimento de um novo paradigma, a Nova Geografia, que utiliza, principalmente, técnicas estatísticas para explicar os fenômenos geográficos (Corrêa, 2000).

Durante as décadas de 1970 e 1980, o conhecimento geográfico passa por novas transformações, surgindo, então, a Geografia Crítica, que objetiva o estudo do espaço em sua totalidade e de suas implicações para a sociedade. Teve como maior precursor o brasileiro Milton Santos, que inseriu a criticidade nas aulas de Geografia, possibilitando a compreensão dessa ciência e sua aplicação no cotidiano dos indivíduos (Corrêa, 2000).

A criação dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia e História ocorreu em 1932, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, quando Anísio Teixeira, após um período de viagens e experiências nos Estados Unidos, trouxe o modelo inspirado no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia. A primeira turma formou-se em 1936. Esses licenciados foram importantes para a mudança cultural e científica no contexto em que atuavam, uma vez que a visão de uma ciência geográfica sistematizada e aplicada por professores da área trouxe dinamicidade para essa disciplina (Rocha, 2000).

Para o período, o Instituto era renovador, pois aliava a teoria à prática. Na instituição, havia a escola-laboratório, que servia como campo para o desenvolvimento da prática, após as disciplinas teóricas. “A prática passava a ser uma atividade também científica, com procedimentos determinados, em seqüência [sic] estabelecida por professores especialistas em harmonia com os interesses da escola primária, emitidos pelo diretor e pelo corpo docente” (Vidal, 2002, p. 1).

As primeiras universidades adotaram um modelo de formação intitulado 3+1 – três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Posteriormente, esse modelo foi modificado; contudo, ainda está presente em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) até os dias atuais (Cavalcanti, 2002). Essa configuração acabou por reforçar a dicotomia existente entre teoria e prática, sendo três anos de formação básica (conteúdo) e um ano de prática (formação pedagógica – licenciatura) ou de formação em planejamento (bacharelado). Acerca desse modelo, Cavalcanti (2002, p. 113) denota que:

As principais críticas a esse modelo são a separação entre a teoria e a prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Esse modelo de formação mostra-se desconectado da realidade, pois carece de uma práxis organizada e inovadora, visto que prioriza a teoria em detrimento da prática. Essa perspectiva sustenta uma visão ultrapassada de que, para ser um bom profissional da Educação, basta

dominar a teoria, desconsiderando que a competência docente envolve um conjunto mais amplo e articulado de saberes e experiências.

Com o advento do golpe militar e civil de 1964 a 1985, houve a substituição da Geografia e da História pelos Estudos Sociais, marcando um período de retrocesso para a Educação, pois o objetivo dos governos militares era acabar com a autonomia e o pensamento emancipatório viabilizados pelas discussões dessas disciplinas (Rocha, 2000).

Esse evento levou à luta de estudantes e professores, juntamente com entidades, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de História (ANPUH). Após muitas discussões, foi possível reverter o quadro; todavia, restaram consequências negativas para a educação brasileira.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), do final da década de 1980 até os dias atuais, apesar dos esforços de profissionais da área da Educação, a política educacional tem priorizado um ensino voltado para o mercado. Os desafios estão postos à nova geração de professores para que, a partir de uma ação emancipadora realizada por meio da práxis educativa, consigam transformar a realidade vivida no espaço escolar.

Hodiernamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, em seus artigos 43 a 57 (Brasil, 1996), combinada às DCN dos cursos de Licenciatura em Geografia, fomenta a estrutura da formação de professores dessa área. As atividades práticas constituem componentes fundamentais para o processo formativo.

De acordo com as DCN (Brasil, 2001), o egresso do curso de Geografia deve ser capaz de atuar, planejar e executar atividades de campo, sob diferentes situações, contextos e níveis de ensino. Para tanto, diversas competências devem ser alcançadas:

- A) Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais: a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos; b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico; f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; g. Utilizar os recursos da informática; h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico; i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.
- B) Específicas a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais; b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; c. Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; d. Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e

matemático-estatísticos e elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; f. Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; g. Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001).

Assim, é fundamental que o professor de Geografia tenha uma formação ampla e crítica, sendo capaz de praticar os conhecimentos adquiridos em seu processo formativo, criando metodologias educativas que se adequem à realidade vivenciada por cada aluno, considerando a bagagem que esse traz consigo.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 97), “[...] além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desenvolver e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem”.

A seguir, apresentam-se as atividades práticas presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes – elaborado em 2019.

4 PRÁTICA DE FORMAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIMONTES

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Esse documento também é um projeto político, uma vez que está atrelado ao compromisso sociopolítico e aos interesses coletivos da população majoritária, além de ser pedagógico “[...] no sentido de se definirem as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (Brasil, 2002, p. 38).

O curso de Geografia da Unimontes, com habilitação em Licenciatura Plena, teve início em 1964, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Essa Fundação foi transformada, em 1990, na atual Unimontes. Ao longo dos anos, o curso passou por alterações curriculares, mas manteve o seu foco inicial, que é habilitar professores para atuar na Educação Básica em escolas públicas e privadas de Montes Claros e região (Unimontes, 2019).

O curso tem duração mínima de quatro anos (oito períodos) e duração máxima de sete anos (quatorze períodos), sob regime de ingresso anual. A oferta é de 25 vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e 10 vagas pelo Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAES),

totalizando 35 vagas (Unimontes, 2019).

Ao todo, são ofertadas 24 disciplinas do Eixo de Formação Geográfica, correspondente a 65% da carga horária do curso, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação das disciplinas do Eixo de Formação Geográfica.

Disciplinas	Carga horária
Cartografia Escolar	54
Fundamentos da Ciência Geográfica	72
Fundamentos de Geologia	54
Cartografia Temática	54
Climatologia	54
Geografia da População	54
Geomorfologia	54
Geografia Regional do Brasil – Centro Sul	54
Geografia Econômica	54
Geografia Agrária	54
Geografia do Brasil: Nordeste	54
Hidrografia	54
Biogeografia	54
Geografia do Brasil: Amazônia	54
Geoprocessamento	54
Geografia Urbana	54
Geografia Cultural	54
Geografia de Minas	54
Regionalização do Espaço Mundial I	54
Regionalização do Espaço Mundial II	54
Introdução à Geografia Escolar	54
Geografia e Educação Ambiental	54
Orientação à Pesquisa em Geografia	72
Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia	36

Fonte: Unimontes, 2019.

Em cada uma dessas disciplinas, a carga horária de 54 horas/aula corresponde à parte teórica, à qual devem ser acrescidas 18 horas/aula equivalentes às atividades práticas, totalizando 72 horas/aula por disciplina. Das 24 disciplinas do Eixo de Formação Geográfica, em apenas três não é obrigatória a prática: Fundamentos da Ciência Geográfica, Orientação à Pesquisa em Geografia e Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia, uma vez que já contemplam atividades práticas.

Nesse contexto, segundo a Unimontes (2019):

25% da carga horária onde a prática é obrigatória o professor (a) e acadêmicos (as) deverão fazer a articulação entre teoria e prática com **atividades de pesquisa, trabalho de campo, elaboração e execução de projetos, visitas técnicas, oficinas pedagógicas, elaboração, resolução e discussão de atividades de fixação de conteúdo, interpretação de letras de músicas, produção de paródias, elaboração e aplicação de jogos educativos, produção e elaboração de mapas, produção de maquetes, exibição e produção de vídeos com documentários, montagem e exploração de mostras de ensino**, entre outras (Unimontes, 2019, p.25, grifo nosso).

Conforme Silva (2011), os cursos superiores visam à formação de cidadãos com competência para intervir no espaço social, assim como pretendem prepará-los para o mundo do trabalho. No entanto, os cursos superiores, muitas vezes, dão mais notoriedade à teoria e se esquivam da prática. Dito de outra maneira, teoria e prática não são vistas como componentes indissociáveis, conforme defendido por Vásquez (2007) e reafirmado por Pimenta (2002). Ambos os autores argumentam que os cursos de formação docente devem assumir o compromisso de erradicar a dicotomia que envolve teoria e prática.

Ademais, essa indissociabilidade entre teoria e prática é reafirmada pela Unimontes (2019, p. 26):

Percebendo que as concepções teórico-metodológicas e a prática do ensino de Geografia não são estáticas e sim complementares, estas devem ocorrer no ambiente escolar, bem como na academia, através de práticas reflexivas realizadas por professores e estudantes, com o intuito de fortalecer as concepções pluralistas dentro do Eixo de Formação Geográfica. As ementas das disciplinas deverão conter um tópico relativo à aplicabilidade desta disciplina na educação básica.

A Unimontes também prevê a realização de práticas laboratoriais que possibilitem a articulação entre teoria e prática na formação docente. Essas atividades objetivam:

[...] colaborar com a docência como atividade profissional intencional, estratégica e metódica, pautada numa prática do currículo interdisciplinar articulado com a educação básica. Além das salas de aulas de uso comum com outros cursos, equipadas com projetores multimídia e lousa, os discentes do curso de Geografia dispõem laboratórios que possibilitam a participação em projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão, com bolsas institucionais de iniciação à docência, iniciação científica, monitoria, estágio extracurriculares ou de forma voluntária (Unimontes, 2019, p.26-27).

O curso de Geografia (licenciatura e bacharelado) da Unimontes dispõe de 15 laboratórios, com finalidades próprias: Laboratório de Cartografia; Laboratório de Geografia Física e Geologia; Posto Meteorológico; Laboratório de Geoprocessamento; Laboratório de Estudos Urbanos e Rurais; Laboratório de Geografia Econômica; Laboratório de Educação Geográfica; Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA); Laboratório de Educação Geográfica e Práticas

de Campo (LegePrat); Grupo de Estudos Socioambientais (GESÁ); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia Rural (NEPGEER); Núcleo de Estudos Sismológicos (NES); Centro de Estudos de Convivência com o Semiárido (CECS); Laboratório de Estudos e Pesquisas de Ensino de Geografia, Identidades Docentes e Práxis Educacionais (LEGIDEPE) e o Núcleo de Estágios e Práticas Escolares.

Outra forma de atividade prática prevista pela Unimontes é o Estágio Curricular Supervisionado, que:

É concebido como o espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico. Nessa perspectiva, configura-se como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para ensiná-lo e o aprender, além de, compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais que se situam em contextos históricos, sociais e culturais (Unimontes, 2019, p. 31).

No decorrer do curso de Geografia, são realizados quatro estágios: *i*) Estágio I — desenvolvido no 5º período, com duração de cem horas; envolve observação participativa e aproximação da realidade escolar; possibilita a docência e o desenvolvimento de Projeto de Intervenção a partir de minicurso e/ou monitoria e/ou oficina, em momentos alternados de orientações teórico-metodológicas; realizado em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II; *ii*) Estágio II — desenvolvido no 6º período, com duração de cem horas; realizado em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II; contempla orientações teórico-metodológicas, observação no campo de estágio e planejamento de situações de ensino com metodologias ativas, incluindo o planejamento das atividades, a preparação de materiais didáticos, a execução e a avaliação; *iii*) Estágio III — desenvolvido no 7º período, com duração de cem horas; realizado no Ensino Médio; contempla Projeto de Intervenção a partir de minicurso e/ou monitoria e/ou oficina, em momentos alternados de orientações teórico-metodológicas; e *iv*) Estágio IV — desenvolvido no 8º período, com duração de cem horas; realizado no Ensino Médio; objetiva demonstrar a competência técnico-científica para a docência (Unimontes, 2019).

Dito de outro modo, no campo de estágio são cumpridas 400 horas (480 horas/aula), conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Organização dos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, 2019.

Estágio	Período	Carga horária	Nível de ensino	Atividades desenvolvidas
Estágio I	5º período	100 horas	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	Observação participativa; aproximação da realidade escolar; início da docência; desenvolvimento de Projeto de Intervenção (minicurso, monitoria ou oficina); orientações teórico-metodológicas.
Estágio II	6º período	100 horas	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	Observação e planejamento de situações de ensino; uso de metodologias ativas; elaboração de materiais didáticos; execução e avaliação das atividades; orientações teórico-metodológicas.
Estágio III	7º período	100 horas	Ensino Médio	Desenvolvimento de Projeto de Intervenção (minicurso, monitoria ou oficina); orientações teórico-metodológicas.
Estágio IV	8º período	100 horas	Ensino Médio	Prática docente demonstrando competência técnico-científica; orientações teórico-metodológicas.

Fonte: Unimontes, 2019.

O Estágio Curricular Supervisionado ainda dispõe de diversas atividades que devem ser realizadas pelos estagiários a partir da sua inserção no contexto da sala de aula. Ao final de cada semestre cursado, os estudantes devem apresentar ao professor da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado” os documentos comprobatórios das atividades de que participaram, para o devido registro da carga horária cumprida. Para tanto, é preciso reunir os documentos produzidos ao longo do estágio e sistematizá-los em forma de relatório científico. Ademais, o professor regente avalia o estagiário a partir do seu desempenho nas atividades desenvolvidas (Unimontes, 2019).

Segundo a Unimontes (2019), o Estágio Curricular Supervisionado contará com uma carga horária teórica de 72 horas/aula, correspondente a 4 horas/aula semanais em sala de aula, e uma carga horária teórica destinada aos encargos didáticos definidos nas subturmas para discussão e elaboração dos planos de aula, projetos de intervenção e metodologias de ensino, assim como

demais orientações sobre o estágio. O professor orientador possui encargos didáticos correspondentes a 2 horas/aula semanais para cada subturma de no mínimo oito acadêmicos.

França (2005, p. 11) destaca que os futuros professores necessitam, frequentemente, entrar em contato com a realidade educacional por meio de redes de parcerias entre as universidades e escolas de Educação Básica, proporcionando “[...] tornar o estagiar algo fundamental, tendo em vista a sua ação, em meio a tanta teoria aplicada na academia. Deve-se trazer o aprofundamento da teoria e das pesquisas da academia para as reais necessidades da escola”.

O curso também prevê 400 horas/aula de Atividades Integradas de Extensão, que devem ser cumpridas no prazo de quatro anos. Essas horas correspondem à participação dos acadêmicos das licenciaturas na organização e participação de eventos acadêmicos e comunitários; oficinas de Educação Ambiental em escolas da rede pública ou/e privada; projetos e programas, como os Programas de Incentivo à Iniciação Docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania (NAP) (curso de Especialização popular).

É válido também ressaltar as atividades ligadas ao Projeto Unimontes Solidária e ao Programa Biotemas – projeto de extensão organizado pelo Departamento de Estágios e Práticas Escolares (DEPE) da Unimontes. O Biotemas objetiva a integração da Universidade à Educação Básica, a partir da produção científica, tecnológica e cultural das diversas áreas do conhecimento. O projeto abrange o tripé da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – no que tange à preparação didática, à produção científica e ao diálogo com a Educação Básica, respectivamente. As atividades são realizadas por meio de palestras, exposições, stands, minicursos e oficinas, organizados e ministrados pelos acadêmicos da instituição, com a orientação dos professores (Biotemas, 2021).

Para Reis, Alves e Santos (2021, p. 194), em razão de o Biotemas ser um projeto de extensão, ele permite que os acadêmicos tenham contato direto com a Educação Básica, por meio da elaboração e realização de projetos com diferentes abordagens de ensino, favorecendo um conhecimento crítico, significativo e interativo durante o período de formação acadêmica.

Convém ressaltar que a extensão possui grande relevância para a efetivação do fazer acadêmico, tendo em vista que busca aproximar a universidade e a sociedade, mantendo um vínculo entre ambas – algo fundamental para a construção do conhecimento (Unimontes, 2019). É notório que a extensão viabiliza transformações positivas na sociedade. Assim como afirmam

Carbonari e Pereira (2007, p. 27): “A extensão, enquanto responsabilidade social, faz parte de uma nova cultura, que está provocando a maior e mais importante mudança registrada no ambiente acadêmico e corporativo nos últimos anos”.

A comunidade que recebe da Universidade conhecimentos e informações, a partir das atividades de extensão, como programas, projetos, cursos, eventos, publicações, entre outras, tem a possibilidade de participar e expor suas opiniões, passando de uma sociedade passiva para uma sociedade ativa (Jenize, 2004).

Dessa maneira, os acadêmicos das licenciaturas, a partir da extensão, adquirem novos conhecimentos, modalidades de pesquisa e efetivam a união entre teoria e prática, tão debatida na universidade. Isso tende a prepará-los para o universo escolar, uma vez que são desenvolvidas habilidades e criatividade para lidar com situações profissionais futuras. Além disso, amplia-se a compreensão da capacidade do “ser professor”, em razão das experiências vivenciadas.

Diante do exposto, a seguir, relatam-se as experiências das práticas acadêmicas vivenciadas no decorrer do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes.

5 AS EXPERIÊNCIAS DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (Unimontes – *campus sede*)

Nesta seção, apresentam-se as experiências práticas realizadas no decorrer do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, dando maior ênfase às atividades propostas em cinco disciplinas: Fundamentos de Geologia, Geomorfologia, Geografia do Brasil: Nordeste, Geoprocessamento, Geografia e Educação Ambiental.

Na disciplina **Fundamentos de Geologia**, realizou-se uma visita ao Laboratório de Geografia Física e Geologia, possibilitando um contato direto com amostras de diferentes rochas, atrelando o conhecimento teórico adquirido em sala de aula às especificidades de cada rocha, por meio do tato e da visão. No momento, foram realizados testes com ácidos, visando à análise química das rochas.

A partir da proposta da disciplina de **Geomorfologia**, realizou-se um trabalho de campo em junho de 2019, tendo como região de análise três cavernas localizadas no Parque Nacional Cavernas do Peruaçu – territorializado entre os municípios de Januária, Itacarambi e São João das Missões, no norte de Minas Gerais. Esse parque é uma Unidade de Conservação federal, gerida pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Foi criado pelo Decreto

Federal de 21 de setembro de 1999, em uma área de 56.449 hectares, com o objetivo de proteger o patrimônio geológico, arqueológico, as paisagens, os recursos hídricos e demais atributos naturais da região (ICMBio, 2019).

Nessa visita, foi possível identificar a hipsometria do Parque, a vegetação, as unidades geomorfológicas e as unidades estilísticas de pinturas rupestres (estilo de pintura Caboclo – sua principal característica é evitar a sobreposição de pinturas, uma vez que os desenhos são realizados em espaços livres).

Nesse viés, é notória a importância do trabalho de campo para a formação docente. Uma vez que o conhecimento adquirido em campo, tanto o teórico (temas abordados pelo docente em meio ao percurso desenvolvido) quanto a prática propriamente dita (conhecer e explorar o espaço de forma responsável), colabora significativamente para a plena formação acadêmica. Segundo Castrogiovanni (2015), a utilização do trabalho de campo, como caminho e processo para compreensão da produção do espaço, é uma maneira de incitar os estudantes às experiências práticas de imensurável valor social, político e educacional.

A experiência desenvolvida na disciplina de **Geografia do Brasil – Nordeste** visou atender um trabalho que objetivava abordar estratégias didáticas para o ensino, utilizando a gamificação. Na simulação de aula pelo *Google Meet*, considerando o cenário pandêmico, utilizou-se a ferramenta *PowerPoint* para a criação de um jogo educativo como estratégia de ensino dos aspectos físicos da região Nordeste do Brasil.

A atividade prática dividiu-se em três momentos. Inicialmente, foi apresentado o plano de aula para a turma, conforme o exigido pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. O plano continha o objetivo geral e os específicos da aula a ser ministrada, a síntese dos procedimentos (passo a passo do jogo), os recursos a serem utilizados e, por fim, a forma como seria apresentado o conteúdo abordado.

Posteriormente, foi realizada uma explicação teórica acerca da temática: aspectos físicos do Nordeste brasileiro. Para tanto, foram desenvolvidos mapas mentais na plataforma *Canva*, que é bastante reconhecida por oferecer ferramentas gratuitas de *design* gráfico. O *slide* foi apresentado e discutido entre os colegas de turma, via *Google Meet*, abordando os temas trabalhados nas primeiras aulas da disciplina.

Por fim, utilizou-se uma estratégia gamificada, que consistia em um jogo, semelhante ao “Jogo do Super Mário”. Trata-se de um jogo de tabuleiro adaptado ao *PowerPoint*, com dois personagens (Mário e Luigi), que pode ser trabalhado tanto no ensino presencial, por meio de

projeção em sala de aula, como no ensino remoto, por meio de plataformas que permitem aulas síncronas, como o *Google Meet* ou outras plataformas de reunião *online*. O modelo do jogo pode ser acessado por meio do endereço:

https://drive.google.com/file/d/1ACTjcfVmwiUKBzLsz_R59UaOpEQ4UL83/view.

Após o acesso, basta realizar o *download* do arquivo, mas é necessário ter o aplicativo do *PowerPoint* instalado para visualizar e editar o jogo de acordo com suas necessidades. O jogo encontra-se completamente configurado com animações e comemorações, todo inspirado no design do Super Mário, havendo apenas a necessidade de incluir as questões desejadas, com alternativas de múltipla escolha. Após o preenchimento das doze questões presentes no jogo, é necessário salvar o arquivo; para tanto, devem ser seguidos alguns passos: clicar na opção “Arquivo”, “Salvar como”, escolher o local de armazenamento, o tipo de arquivo e “Apresentação de Slide do *PowerPoint*”.

Relacionado à aplicação do jogo para a turma da disciplina de Geografia do Brasil Nordeste, houve a participação de todos os acadêmicos. A dinâmica se divide nas seguintes etapas:

- 1) divisão da turma em duas equipes (vermelha e verde), uma representando o boneco do Mário e outra o do Luigi;
- 2) apresentação do jogo por meio da ferramenta “compartilhar tela” disponível no *Google Meet*;
- 3) sorteio da equipe que iniciará o jogo;
- 4) a equipe avança uma “casa” para jogar e escolhe uma pergunta, de 1 a 12. Em seguida, escolhe uma alternativa e, caso esteja correta, avança uma “casa” ou duas, conforme o que o jogo indicar;
- 5) caso a alternativa esteja incorreta, a equipe não avança;
- 6) lembrando que havia perguntas que continham a regra de “passe a vez”;
- 7) depois era a vez de a outra equipe jogar, seguindo as mesmas regras;
- 8) vence o objetivo a equipe que chegar primeiro à “linha de chegada”, recebendo a comemoração da vitória.

A escolha dessa metodologia surgiu em uma aula realizada no início de 2021, que abordava a necessidade de buscar inovação na prática pedagógica por meio da gamificação. Assim, como profissional da Educação, esse foi um desafio da apropriação da técnica da gamificação, por meio da pesquisa. Buscou-se uma transformação na rotina da sala, visando torná-la mais atrativa e

interessante para os acadêmicos, como uma forma de inserção desses na prática pedagógica de maneira voluntária e prazerosa.

Ressalta-se que essa estratégia de ensino pode ser utilizada também na Educação Básica, contexto de atuação futura dos acadêmicos da Geografia; assim, basta adaptá-la de acordo com o material a ser trabalhado com as turmas, seja no ensino presencial, seja no remoto.

A atividade prática desenvolvida na disciplina de **Geoprocessamento** baseou-se na produção de mapas por meio da infraestrutura disponível na Universidade (Laboratório de Geoprocessamento) ou de forma particular. Os mapas propostos pelo docente foram: mapa do Norte de Minas, mapa de localização do próprio município de residência de cada graduando, mapa de localização de um ponto específico da superfície terrestre, mapa da população urbana e rural do Norte de Minas em 2000/2010, mapa hipsométrico e mapa de curvas de nível.

Na disciplina **Geografia e Educação Ambiental**, foi proposta a criação de uma cartilha educativa como ferramenta de promoção da Educação Ambiental (EA) direcionada aos alunos do Ensino Fundamental II.

A EA pode ser compreendida como o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à boa qualidade de vida e sua sustentabilidade (Freire, 2006).

Nesse sentido, a EA busca instigar a preservação ambiental, reduzindo a degradação que assola nosso Planeta Terra. A cartilha educativa elaborada no decorrer da disciplina de EA, além de proporcionar uma aprendizagem ativa, instiga a pesquisa acerca dos impactos humanos na natureza, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes e estimulando a busca por ações que tendem a resolver ou minimizar os problemas socioambientais.

A metodologia empregada na elaboração da cartilha baseou-se em seis etapas, a saber: *i*) pesquisa bibliográfica, *ii*) seleção de conteúdos, nesse caso, acerca da água, *iii*) escolha dos personagens, *iv*) escolha da plataforma (*Canva*), *v*) elaboração coletiva da cartilha e *vi*) revisão ortográfica e linguística.

A cartilha foi intitulada “Aventura com Walter”, tendo como personagens principais Walter (representado por uma gota d’água) e Cecília (representada por uma criança). Ambos dialogam acerca de temas relacionados à água (definição, ciclo, distribuição, uso, poluição e desperdício). Ressalta-se que o objetivo é criar um enredo simples e acessível (de fácil entendimento) para o público-alvo, alunos do Ensino Fundamental II.

Na cartilha, há uma seção específica para algumas curiosidades sobre a água e passatempos didáticos. Convém ressaltar que, na Educação Básica, propor a elaboração de cartilhas educativas consiste em um instrumento didático essencial, uma vez que os alunos podem relacionar a teoria à prática, valorizando a construção do conhecimento de forma participativa e questionadora.

Outra atividade prática realizada nessa disciplina foi a construção de uma maquete “A cidade que eu queria”, com vistas a realizar um comparativo entre a cidade ideal (com saneamento básico, telhados verdes, iluminação solar, rios não poluídos, ruas limpas, entre outros) e as cidades onde os estudantes moravam, a fim de estimular a mudança de visões e comportamentos desses com relação ao meio ambiente.

Nesse momento, convém discutir as possíveis alterações nos hábitos familiares voltadas à conservação do meio ambiente, para se aproximar da cidade imaginada por cada um. Ressalta-se que a maquete é levada já finalizada; contudo, na Educação Básica, é interessante que os próprios alunos participem da construção, pois as oficinas pedagógicas contribuem significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Seu uso na sala de aula valoriza a construção do conhecimento de forma participativa, questionadora e, sobretudo, baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida dos indivíduos.

Assim, a realização de atividades práticas atreladas à realidade vivenciada no contexto acadêmico viabiliza a construção de um conhecimento crítico dos estudantes, projetando sujeitos capazes de analisar e intervir na realidade experimentada *in loco* (Carbonell, 2002).

Nesse viés, com a prática acadêmica, o graduando tende a ganhar desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento a partir da interação direta com os conceitos e temas geográficos abordados em sala de aula, gerando experiência e aprimorando práticas de ensino, as quais podem ser utilizadas e reinventadas posteriormente, quando assumirem a profissão docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou refletir sobre a importância das atividades práticas na formação docente no curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes. Isso por meio do estudo bibliográfico, da pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes e da apresentação de relatos de experiências.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso, das diretrizes legais e das experiências

vivenciadas ao longo do curso evidencia que as atividades práticas desempenham um papel estruturante na formação docente, pois possibilitam ao estudante apropriar-se criticamente dos conteúdos teóricos, experimentar metodologias, testar estratégias pedagógicas e compreender, de modo situado, os desafios e potencialidades do ensino de Geografia. As discussões demonstram que esse processo fortalece competências essenciais, como a observação, a análise espacial, a tomada de decisão, o planejamento de intervenções educativas e a elaboração de práticas contextualizadas.

As experiências relatadas nas disciplinas analisadas mostram que a prática não se reduz a um momento final ou acessório do curso, mas constitui um componente contínuo, reflexivo e formativo, que permite ao licenciando vivenciar situações reais de aprendizagem. O trabalho de campo, os projetos de extensão, o uso da gamificação, a elaboração de materiais didáticos (como cartilhas, mapas e maquetes) e o Estágio Curricular Supervisionado evidenciam que a prática promove aprendizagem ativa, pensamento crítico e integração entre conhecimento científico e realidade escolar.

Assim, a partir deste estudo, é possível afirmar que as atividades práticas contribuem de forma decisiva para consolidar a identidade docente, uma vez que estimulam a autonomia, a criatividade e a capacidade de refletir sobre a própria ação pedagógica. Além disso, favorecem o entendimento de que ensinar Geografia exige mais do que domínio conceitual: exige sensibilidade, contextualização, postura investigativa e compromisso com a transformação social. Portanto, a pergunta norteadora elencada no início do trabalho pode ser respondida afirmando-se que as práticas acadêmicas constituem o elo fundamental entre teoria e experiência, sendo indispensáveis para a plena formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. Contexto do Surgimento da Prática como Componente Curricular. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUSA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008, p. 69-83.

BIOTEMAS UNIMONTES. **Programa Biotemas**, 2021. Disponível em: <https://biotemasunimontes.com>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC/CNE, 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de março de 2001. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 10 de outubro de 2001. **Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília: MEC/CNE, 2002a.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC/CNE, 2002b.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.** Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, 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 para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: MEC/CNE, 2019.

CARBONARI, Maria; PEREIRA, Adriana. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. São Paulo, 2007. **Base de dados do Anhanguera.** Disponível em: <http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewArti-cle/207>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor. André; COSTELLA, Roselane Zorden (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia:** rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** São Paulo: Ática, 2000.

FRANÇA, Dimair de Souza. Formação de professores: A parceria Escola-Universidade e os Estágios de Ensino. In: **UniRevista**, v. 1, n. 2, p. 11-24, 2005. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13640333/formacao-de-professores-a-parceria-escola-unirevista>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FREIRE, Marília. Diálogo entre a educação e a natureza. In: SCHWARTZ, G. M. (org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. São Paulo: Fontoura, 2006. p. 169–182.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. 2004. **Anais**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MARQUES, André; ALVES, Aline; SILVA, Ana Flávia; MORAIS, Lorraine; GUIMARÃES, Pâmella; LIMA, Jocas; RIBEIRO, Fernanda; SANTOS, Leidimar; MEDEIROS, Eliziane; FRANCO, Vânia. A importância de aulas práticas no ensino de química para melhor compreensão e abstração de conceitos químicos. In: Encontro Nacional de Ensino De Química, 14., 2008, Itumbiara. **Anais** [...]. Itumbiara: Instituto Luterano de Ensino Superior – ULBRA, 2008. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0727-1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ICMBIO – INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Parque Nacional Cavernas do Peruaçu**. Brasília: ICMBio, 2019. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao1/unidades-abertas-a-visitacao/8642-o-parque-nacional-cavernas-do-peruacu>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar da prática na globalização da educação superior. **Educ.** ver. v. 27, n. 3, p.109-124, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, Carolina Cabral das Chagas; ALVES, Rahyan de Carvalho; SANTOS, Dulce Pereira dos. Extensão Universitária e a Formação Docente: Atuação do Curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes no Programa Biotemas (2018). **Revista Ciranda**, [S. I.], v. 5, n. 1, p. 187–202, 2021. DOI: 10.46551/259498102021011. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/3904>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ROCHA, Genyton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p.129-144, 2000.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Estágio supervisionado em pedagogia**. Campinas: Alínea, 2011.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Montes Claros: Unimontes, 2019. Disponível

em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/10/resolucao_cepex108-1.pdf. Acesso em:
12 dez. 2025.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

*Artigo submetido em: 28/02/2023
Artigo aceito em: 28/12/2025
Artigo publicado em: 29/12/2025*



*Este é um artigo publicado com acesso aberto sob Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).*