

ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE: A MEDIAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E REALIDADE ESCOLAR

GEOGRAPHY TEACHING AND TEACHER
EDUCATION: MEDIATION BETWEEN
GEOGRAPHIC KNOWLEDGE AND SCHOOL
REALITY

Autor 1¹ Victor Hugo J. Mirrha Rodrigues,
victormirrha@outlook.com

Autor 2² Diego Gonçalves Helena,
diegoeoufcat@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute as relações entre conhecimento geográfico, formação docente e estágio supervisionado no contexto da educação pública brasileira, considerando as desigualdades educacionais e as transformações nas políticas educacionais. O mesmo, tem como objetivo analisar de que maneira a articulação entre conhecimento sistematizado, realidade dos estudantes e mediação pedagógica contribui para a formação e a atuação do professor de Geografia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como revisão narrativa de caráter teórico, desenvolvida a partir da leitura e análise de produções bibliográficas relacionadas à educação pública, ao conhecimento escolar, ao ensino de Geografia, à formação docente e ao estágio supervisionado. A discussão evidencia que o acesso à escola e a presença de conhecimentos nos currículos não garantem, por si só, sua efetiva apropriação pelos estudantes, sendo necessária a mediação docente e a articulação entre diferentes conhecimentos profissionais. No ensino de Geografia, essa mediação possibilita relacionar os conhecimentos sistematizados às realidades concretas dos estudantes sem abandonar a especificidade da disciplina. Conclui-se que a formação docente e o estágio supervisionado constituem espaços fundamentais para a construção e reelaboração dos conhecimentos necessários ao trabalho do professor de Geografia, aproximando formação universitária, realidade escolar e prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Pública. Ensino de

Geografia. Formação Docente.

Abstract: This article discusses the relationships between geographic knowledge, teacher education, and supervised internship within the context of Brazilian public education, considering educational inequalities and transformations in educational policies. The study aims to analyze how the articulation between systematized knowledge, students' realities, and pedagogical mediation contributes to the education and professional practice of Geography teachers. This is a qualitative study characterized as a narrative theoretical review, developed through the reading and analysis of bibliographic works related to public education, school knowledge, Geography teaching, teacher education, and supervised internship. The discussion shows that access to school and the presence of knowledge in curricula do not, by themselves, guarantee students' effective appropriation of such knowledge, making teacher mediation and the articulation of different forms of professional knowledge necessary. In Geography teaching, this mediation makes it possible to relate systematized knowledge to students' concrete realities without abandoning the specific nature of the discipline. It is concluded that teacher education and supervised internship constitute fundamental spaces for the construction and re-elaboration of the knowledge required for Geography teaching, bringing together university education, school reality, and pedagogical practice.

Keywords: Public education. Geography teaching. Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada por diferentes reformas, disputas e transformações relacionadas ao acesso à escola, à organização do Ensino e a própria função social da educação. Embora a ampliação do acesso à escolarização tenha representado um importante avanço na garantia dos direitos à educação, esses processos não eliminou as desigualdades relacionadas às condições de Ensino,

qualidade de aprendizagem e possibilidades de formação oferecidas às diferentes classes sociais. Sendo assim, discutir educação pública implica não apenas considerar quem tem acesso à escola, mas quais condições de formação são asseguradas aos estudantes.

A constituição de 1988 foi importante no processo de reconhecer a educação como direito de todos e dever do estado e da família, com intuito de desenvolvimento da pessoa e exercício da cidadania, juntamente com a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma esses princípios e estabeleceu as bases para a organização da educação nacional (BRASIL, 1996).

A partir disso, as diferentes políticas e reformas educacionais passaram a produzir alterações na organização curricular e práticas na educação básica. Dentre essas transformações, é possível destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reformou o ensino médio, bagunçou a organização curricular, a formação dos estudantes e o trabalho docente.

A partir dessa perspectiva, o presente artigo busca refletir sobre as relações entre o conhecimento geográfico, a formação docente e o estágio supervisionado, considerando as condições da escola pública e o papel da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da geografia. Parte-se da

compreensão de que a formação do professor não pode ser reduzida aos conteúdos disciplinares ou a aquisição de metodologias distintas, mas sim, de envolver a articulação entre diferentes saberes e a capacidade de mobilizá-los dentro do ambiente escolar.

A relevância da discussão reside, na necessidade de compreender a formação do professor de geografia para além de uma perspectiva exclusiva da disciplina ou aplicação de metodologias. Considerar a relação entre conhecimento geográfico, realidade escolar, mediação pedagógica e formação docente permite problematizar as condições nas quais os saberes são efetivamente construídos no espaço escolar.

Portanto, a discussão proposta parte da compreensão de que as desigualdades educacionais não se manifestam apenas no acesso ou na permanência dos estudantes na escola, mas também nas condições pelas quais o conhecimento é produzido, mediado e apropriado no processo educativo. Sendo assim, pensar o ensino de geografia implica considerar a relação entre o conhecimento e as realidades concretas dos estudantes, bem como os conhecimentos mobilizados pelo professor enquanto mediador. É nessa perspectiva que a formação docente e o estágio são compreendidos, não como formas isoladas no processo formativo, mas como espaço em que se articulam o conhecimento

geográfico, saberes profissionais e as condições do ambiente escolar,

2 Metodologia

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão de caráter teórico, desenvolvido a partir de leitura e análise de produções bibliográficas relacionadas à educação pública, ao conhecimento escolar, ao ensino de geografia, à formação docente e ao estágio supervisionado.

A análise foi realizada de forma qualitativa e interpretativa, buscando articular as contribuições dos autores ao problema proposto, com enfoque nas relações entre saberes, a realidade escolar, a mediação pedagógica e a formação do professor de geografia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ampliação do acesso à educação escolar não significa, por si só, a superação das desigualdades educacionais. Embora a escola pública tenha ampliado a presença e assumido diferentes funções relacionadas à formação dos sujeitos, permanecem desigualdades nas condições de ensino, na possibilidade de aprendizagem e no acesso ao conhecimento produzido. Nesse sentido, LIBÂNEO(2012) analisa o agravamento do dualismo da escola pública, caracterizado a partir da divisão entre uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola de acolhimento para os pobres. O autor vincula

esse dualismo às reformas educacionais iniciadas na Inglaterra nos anos de 1980, em um contexto neoliberal e de acordos internacionais, organizados por organismos como o banco mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, UNESCO.

Nessa perspectiva, o problema não está na incorporação de práticas de inclusão, mas na possibilidade de que esses elementos passem a ocupar uma posição central em detrimento da função pedagógica da escola. Quando o acesso ao conhecimento sistematizado deixa de constituir um elemento fundamental da formação dos estudantes, especialmente daqueles oriundos da classe baixa, a escola corre o risco de reproduzir desigualdades que deveria enfrentar. Nesse processo, a valorização de aprendizagens consideradas mínimas pode limitar o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos e culturais necessários para compreender criticamente a realidade em que estão inseridos.

Essa discussão assume particular relevância para o ensino de Geografia, uma vez que a disciplina possui papel na construção de saberes capazes de possibilitar aos estudantes a interpretação crítica do espaço geográfico, de suas relações sociais, econômicas, políticas e ambientais. Desse modo, a redução da centralidade do conhecimento sistematizado não representa

apenas uma alteração na organização curricular, mas pode repercutir diretamente naquilo que os estudantes têm condições de conhecer e compreender sobre a realidade. Nesse sentido, essas transformações permitem problematizar as reformas educacionais contemporâneas e seus efeitos sobre a formação dos estudantes e sobre o próprio trabalho do professor de geografia, cuja finalidade ultrapassa a mera transmissão de informações e envolve a construção de instrumentos teóricos para a leitura crítica do espaço e da sociedade.

A discussão sobre a desigualdade educacional, portanto, não pode se limitar à existência ou não de acesso à escola. É preciso olhar para aquilo que acontece dentro dela e, principalmente, para as condições que os estudantes encontram para aprender. Quando a escola assume cada vez mais responsabilidades relacionadas ao acolhimento, à socialização e ao atendimento das necessidades sociais, existe o risco de que sua função formativa seja colocada em segundo plano. O problema, nesse caso, não está em reconhecer que os estudantes chegam à escola com diferentes experiências, necessidades e condições de vida, mas em aceitar que essas diferenças possam justificar diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

Neste sentido, se o problema está relacionado, entre outras questões, ao lugar

que o conhecimento ocupa na formação dos estudantes, não basta defender que esse conhecimento esteja presente nos currículos. É necessário pensar nas condições em que ele é trabalhado em sala de aula e na maneira como pode fazer sentido para quem aprende. No ensino de Geografia, essa questão é particularmente evidente, pois o conhecimento geográfico só ganha significado quando permite ao estudante compreender as relações presentes no espaço em que vive. Um conteúdo pode estar previsto no currículo e, ainda assim, não produzir aprendizagem se for apresentado de maneira distante das experiências e dos problemas vivenciados pelos alunos.

Nesse ponto, Cavalcanti (2021) diz que a valorização do conhecimento sistematizado não significa defender uma escola baseada na simples transmissão de conteúdos. Pelo contrário, exige um professor capaz de realizar a mediação entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes. É nessa relação que a *práxis* se torna importante: a teoria não pode permanecer distante da realidade escolar, assim como a prática não deve ser reduzida à reprodução de experiências sem reflexão. O professor precisa compreender aquilo que ensina, mas também compreender para quem ensina, em quais condições e com quais possibilidades concretas de aprendizagem.

Essa relação permite olhar para a

desigualdade educacional por outro ângulo. Se diferentes estudantes chegam à escola com condições sociais distintas, oferecer exatamente o mesmo conteúdo e esperar os mesmos resultados não significa necessariamente produzir igualdade. Da mesma forma, reduzir aquilo que se ensina aos estudantes em razão de suas condições sociais também não representa inclusão. O desafio está justamente em garantir que todos tenham acesso a conhecimentos que ampliem suas possibilidades de compreender e interpretar o mundo, criando, ao mesmo tempo, formas de ensino que considerem as experiências concretas desses sujeitos.

No caso da Geografia, isso significa reconhecer que ensinar não é simplesmente apresentar ao aluno conceitos como território, paisagem, lugar, região ou espaço geográfico. Esses conceitos precisam contribuir para que ele consiga interpretar situações que fazem parte de sua própria realidade. A leitura de uma cidade, das desigualdades presentes em um bairro, das relações de trabalho, dos problemas ambientais ou das transformações do espaço urbano pode partir da experiência cotidiana dos estudantes, mas não deve permanecer restrita a ela. É justamente a aproximação entre essa experiência e o conhecimento geográfico que pode ampliar a capacidade de compreensão da realidade.

Essa perspectiva também modifica a maneira de compreender o próprio professor.

Diante de uma escola atravessada por desigualdades, dificuldades estruturais e diferentes demandas sociais, não parece adequado atribuir ao docente a responsabilidade individual pela superação de problemas que possuem dimensões muito mais amplas. Ao mesmo tempo, reconhecer os limites impostos pelas condições de trabalho não significa considerar a prática docente irrelevante. Existe, no cotidiano da sala de aula, uma margem de ação na qual o professor pode construir outras formas de relação com o conhecimento e com os estudantes. É nesse espaço, entre as condições concretas encontradas na escola e as possibilidades de intervenção pedagógica, que a formação docente adquire um sentido mais amplo.

A pandemia de Covid-19 tornou essa relação ainda mais evidente. As dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e no retorno às atividades presenciais expuseram desigualdades de acesso às tecnologias, diferentes condições familiares de acompanhamento dos estudos e dificuldades relacionadas à própria continuidade da aprendizagem. Entretanto, essas dificuldades não podem ser entendidas apenas como problemas que surgiram naquele período. Elas revelaram condições que já estavam presentes na educação pública e que passaram a interferir de maneira ainda mais evidente no trabalho dos professores. Nesse contexto, a

formação docente precisa preparar o professor não apenas para aplicar metodologias, mas para compreender criticamente as condições em que sua prática acontece e tomar decisões pedagógicas diante delas.

É nesse sentido que a relação entre teoria e prática deixa de ser uma questão exclusivamente da formação universitária e passa a fazer parte do próprio trabalho docente. O professor aprende a ensinar também quando confronta aquilo que estudou com as situações concretas encontradas na escola, revê suas escolhas e atribui novos sentidos ao conhecimento construído durante sua formação. Para a Geografia, esse movimento é particularmente importante, pois a disciplina exige que o professor estabeleça constantemente relações entre os conceitos e a realidade socioespacial dos estudantes.

Assim, a discussão sobre a função da escola e sobre a formação docente não deve ser tratada como dois problemas separados. A defesa do acesso ao conhecimento e a necessidade de relacioná-lo à realidade dos estudantes fazem parte de uma mesma questão: que educação está sendo oferecida e quais possibilidades de formação ela cria para aqueles que frequentam a escola pública? É a partir dessa questão que o estágio curricular pode ser compreendido não apenas como uma etapa obrigatória da licenciatura, mas

como um momento em que essas contradições deixam de ser apenas discussões teóricas e passam a ser experimentadas no cotidiano escolar.

Se a prática docente ocupa esse lugar de mediação entre o conhecimento e a realidade dos estudantes, então a formação do professor não pode ser pensada apenas a partir do domínio dos conteúdos disciplinares. Ensinar envolve também compreender a escola, os estudantes, as relações estabelecidas em sala de aula e a própria imagem que o professor constrói sobre sua profissão. É nesse sentido que as representações sociais discutidas por Gebran e Trevizan (2018) ajudam a ampliar a compreensão sobre a formação docente. A maneira como o professor compreende a si mesmo e o seu trabalho não está separada daquilo que realiza em sala de aula; suas concepções sobre ensinar, aprender e sobre a própria Geografia também participam da construção de sua prática profissional.

Isso nos leva a outro aspecto do problema: não basta reconhecer que o professor precisa relacionar o conhecimento à realidade dos estudantes, é necessário compreender quais saberes tornam essa relação possível. O domínio do conteúdo geográfico é indispensável, mas não garante, por si só, que esse conhecimento se transforme em uma experiência de aprendizagem. Da mesma forma, o

conhecimento de metodologias de ensino, quando desvinculado da especificidade da Geografia, pode resultar em práticas que utilizam diferentes estratégias pedagógicas sem necessariamente aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados. A formação do professor precisa, portanto, aproximar esses diferentes conhecimentos e permitir que sejam mobilizados diante das situações concretas encontradas na escola.

É nessa direção que Lopes (2022) contribui para a discussão ao destacar a necessidade de uma formação sustentada por conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos. Mais do que reunir esses saberes, entretanto, o desafio está em articulá-los. Um professor pode conhecer profundamente determinado conteúdo da Geografia e ainda encontrar dificuldades para ensiná-lo; da mesma maneira, pode dominar diferentes metodologias sem conseguir estabelecer uma relação consistente entre elas e o conhecimento que pretende construir com os estudantes. A questão, portanto, não é simplesmente saber Geografia ou saber ensinar, mas compreender como ensinar Geografia.

Essa questão se torna ainda mais complexa diante das transformações pelas quais a educação vem passando. As mudanças curriculares e as reformas educacionais colocam novas demandas sobre o professor, ao mesmo tempo em que podem restringir o

espaço destinado à formação crítica. Del Gaudio et al. (2017) chamam atenção para esse cenário ao discutirem os desafios enfrentados pela formação dos professores de Geografia diante de mudanças sociais, culturais, tecnológicas e educacionais. A incorporação de discursos associados à tecnificação, à meritocracia e ao empreendedorismo pode deslocar a formação docente para uma perspectiva mais instrumental, na qual o professor passa a ser cobrado principalmente pela capacidade de responder a resultados e demandas previamente estabelecidos.

O problema, nesse caso, não está na necessidade de que o professor acompanhe as transformações da sociedade ou desenvolva novas formas de ensinar. Pelo contrário, uma formação docente que ignore as transformações tecnológicas e as experiências contemporâneas dos estudantes também se distancia da realidade escolar. A questão está em definir para que essas mudanças são incorporadas e a serviço de qual concepção de educação elas são colocadas. Se as novas metodologias e tecnologias forem utilizadas apenas para tornar o ensino mais eficiente ou para atender às exigências de determinadas políticas curriculares, pouco contribuem para superar a perspectiva instrumental da educação. Quando, porém, são apropriadas de maneira crítica pelo professor, podem ampliar as possibilidades de diálogo entre o

conhecimento escolar e a realidade dos estudantes.

É nesse ponto que a discussão sobre o ensino de Geografia ganha uma dimensão própria. A disciplina não pode ser reduzida à reprodução de informações sobre países, regiões, mapas ou fenômenos naturais e sociais. Ao mesmo tempo, aproximar o conteúdo da realidade do estudante não significa abandonar os conceitos e conhecimentos produzidos pela ciência geográfica. O desafio está justamente em construir essa relação. A realidade cotidiana pode ser o ponto de partida para a problematização, mas o conhecimento geográfico precisa permitir que o estudante ultrapasse aquilo que já conhece e desenvolva novas formas de compreender o espaço em que vive.

Essa preocupação aparece também nas discussões construídas no campo do ensino de Geografia, em espaços como os Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), que contribuem para consolidar a área como espaço de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. A importância dessas discussões está justamente em reconhecer que o conhecimento escolar não é uma simples reprodução do conhecimento acadêmico. Entre a produção científica e aquilo que chega à sala de aula existe um processo de seleção, interpretação, recontextualização e mediação

pedagógica. É nesse processo que o trabalho do professor ganha centralidade.

Por isso, a pergunta sobre o que significa ser um bom professor de Geografia não pode ser respondida apenas pela quantidade de conteúdos que ele domina ou pela capacidade de manter a organização da sala de aula. Ascensão et al. (2022) contribuem para essa discussão ao chamarem atenção para a importância da articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento necessário para ensiná-lo. A ideia de que “nada substitui um bom professor” ganha, nesse contexto, um significado que ultrapassa a simples presença física do docente: o professor é necessário porque realiza uma mediação que não se resume à disponibilização de informações.

Essa mediação exige algo mais complexo do que o domínio isolado de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos. É preciso saber selecionar aquilo que é relevante, identificar as dificuldades que determinado conteúdo pode apresentar, estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos estudantes e encontrar formas de representar e problematizar o conhecimento geográfico sem perder sua especificidade. É justamente nessa articulação que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) se torna uma referência importante para pensar a formação e a prática do professor de Geografia.

A discussão sobre o PCK permite, portanto, avançar em relação à ideia de que a formação docente deve simplesmente acumular diferentes conhecimentos. O que está em jogo é a capacidade de transformar o conhecimento geográfico em conhecimento que possa ser ensinado e apropriado pelos estudantes. Como apontam Ascensão et al. (2022), embora o conceito de PCK seja reconhecido como uma importante referência para pensar o ensino e a aprendizagem, sua sistematização e utilização no ensino de Geografia ainda permanecem pouco desenvolvidas em parte da produção acadêmica brasileira. Isso evidencia que a formação do professor de Geografia continua apresentando uma questão fundamental: como transformar aquilo que se sabe sobre a Geografia em possibilidades concretas de aprendizagem?

Essa questão retoma, de certa maneira, o problema colocado anteriormente. Se a escola não pode abrir mão do conhecimento sistematizado, também não pode pressupor que sua simples presença no currículo seja suficiente para garantir aprendizagem. Entre o conhecimento produzido pela ciência, aquilo que é selecionado pelos currículos e aquilo que o estudante efetivamente aprende existe o trabalho docente. É nesse espaço que se encontram as condições concretas da escola, os saberes do professor, as experiências dos

estudantes e as escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano.

É por isso que a formação docente e o estágio curricular não podem ser compreendidos apenas como momentos separados da prática profissional. A formação oferece instrumentos teóricos e metodológicos, enquanto a escola apresenta situações que frequentemente não podem ser antecipadas integralmente pela universidade. O encontro entre essas duas dimensões produz conflitos, questionamentos e aprendizagens que fazem parte da construção da identidade profissional. O estágio, nesse sentido, não representa simplesmente o momento em que o futuro professor aplica aquilo que aprendeu, mas uma oportunidade de perceber os limites e as possibilidades dos conhecimentos construídos durante sua formação diante da realidade concreta do ensino de Geografia.

Pensar o que significa ser um bom professor, portanto, não pode ser dissociado das condições concretas em que a docência se realiza. Se, por um lado, a formação docente precisa possibilitar o domínio dos conhecimentos específicos da área e a capacidade de transformá-los em práticas de ensino significativas, por outro, essa prática está inserida em uma estrutura educacional atravessada por reformas, disputas e diferentes concepções sobre a função da escola. A formação do professor, nesse

sentido, não ocorre de maneira isolada: ela é condicionada pelo modo como a própria educação é organizada e pelos objetivos atribuídos à escolarização.

É justamente nessa dimensão que a análise de Abrantes (2018) contribui para ampliar a discussão. Ao analisar a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, o autor a compreende como uma (contra)reforma que modifica não apenas a organização curricular, mas também a própria concepção de formação destinada aos jovens. A crítica apresentada pelo autor chama atenção para o risco de uma educação cada vez mais orientada por demandas imediatas do mercado de trabalho, especialmente quando a formação dos estudantes passa a ser organizada a partir de trajetórias diferenciadas e de competências consideradas necessárias para determinados setores produtivos.

Essa questão dialoga diretamente com o problema anteriormente discutido a partir de Libâneo. Se a escola pública deve garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados, é necessário questionar o que acontece quando esses conhecimentos passam a ocupar um lugar secundário diante de uma formação cada vez mais pragmática e direcionada às necessidades do mercado. A discussão, portanto, não se resume à quantidade de conteúdos presentes no currículo, mas envolve o próprio sentido atribuído ao conhecimento escolar e à

formação dos sujeitos.

Abrantes (2018) chama atenção justamente para essa contradição ao discutir a proposta dos itinerários formativos. Para o autor, embora a reforma seja apresentada como uma possibilidade de escolha e de diversificação da trajetória escolar, essa organização pode resultar em uma formação unilateral, na medida em que os estudantes passam a ter acesso a diferentes conjuntos de conhecimentos e possibilidades formativas.

A crítica ganha ainda maior relevância quando relacionada à formação dos professores. Não basta defender que o docente seja capaz de mediar o conhecimento e relacioná-lo à realidade dos estudantes se as próprias condições curriculares e institucionais dificultam o acesso a uma formação ampla. Nesse cenário, o professor passa a atuar em meio a uma contradição: espera-se dele uma prática crítica, contextualizada e capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais podem direcionar a escola para uma formação mais fragmentada e pragmática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que os desafios presentes na educação pública não podem ser analisados apenas a partir da garantia de acesso à escola ou da presença dos

conhecimentos nos documentos curriculares. A ampliação do acesso à educação não elimina, por si só, as desigualdades relacionadas às condições de ensino, às possibilidades de aprendizagem e ao acesso efetivo aos conhecimentos sistematizados. Nesse contexto, pensar a educação escolar implica considerar as condições concretas em que o processo educativo ocorre e as diferentes formas pelas quais os conhecimentos são produzidos e apropriados no espaço escolar.

No ensino de Geografia, essa problemática assume características próprias. O conhecimento geográfico possui possibilidades formativas que ultrapassam a transmissão de informações, na medida em que conceitos e categorias da disciplina podem contribuir para que os estudantes compreendam criticamente as relações sociais, econômicas, políticas e ambientais que produzem o espaço. Entretanto, essa possibilidade depende da mediação pedagógica realizada pelo professor e da capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados e as experiências concretas dos estudantes, sem reduzir o ensino ao cotidiano imediato ou abandonar a especificidade do conhecimento geográfico.

A partir dessa perspectiva, a formação docente apresenta-se como elemento fundamental. O professor de Geografia

necessita articular conhecimentos específicos da disciplina, conhecimentos pedagógicos e didáticos, além de compreender as condições concretas em que seu trabalho é realizado. O conhecimento pedagógico do conteúdo contribui para compreender essa articulação, uma vez que ensinar determinado conhecimento geográfico exige mais do que dominá-lo: exige construir formas de mediação que possibilitem sua apropriação pelos estudantes.

Por fim, a discussão reforça que garantir o direito à educação envolve também garantir condições para que os estudantes tenham acesso efetivo aos conhecimentos capazes de ampliar sua compreensão da realidade. No caso da Geografia, isso significa reconhecer a importância de um ensino que preserve a especificidade do conhecimento geográfico e, simultaneamente, estabeleça relações com as experiências concretas dos sujeitos. É nessa articulação entre conhecimento sistematizado, realidade escolar, mediação docente e formação profissional que se encontram elementos fundamentais para compreender o trabalho do professor de Geografia e o papel do estágio supervisionado nesse processo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In:

PENITENTE, L. A. A.; LIMA, S. G. de M.; MILLER, S. (Orgs). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2018, p. 125-148.

ASCENÇÃO, V. De. O. *Et al.* Porque nada substitui um bom Professor de Geografia. In. RICHTER, D. *Et al.* (Organizadores). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

CAVALCANTI, L. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**. Vol. 3 n.2 – 2021.

Del Gaudio, R. et al. Ensino de Geografia e Formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In ASCENÇÃO, V. de O. *Et al.* **Conhecimentos da Geografia percursos de Formação Docentes e Práticas na Educação Básica**. 2017.

GEBRAN, R. A e TREVIZAN, Z. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education* [online]. 2018, vol.40, n.2, pp.13-44. Epub 01-Mar-2018.

LIBANEO, J. C. O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, C. S. A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. In. RICHTER, D. *Et al.* (Organizadores). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.