

FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA QUALIFICAÇÃO CONTÍNUA

*TEACHER TRAINING IN GEOGRAPHY IN THE PUBLIC
SCHOOL SYSTEM: POLICIES, PRACTICES, AND
STRATEGIES FOR CONTINUOUS QUALIFICATION*

Rosilene Carneiro de Castro Bastos

Secretaria de Estado da Educação de Goiás, GO, Brasil

ISSN: 2675-908X

Resumo: O presente artigo analisa as políticas públicas e diretrizes nacionais voltadas à formação de professores de Geografia na rede pública, com foco nas estratégias e práticas destinadas à qualificação contínua. A discussão parte da compreensão de que a formação docente é um processo permanente, que deve integrar conhecimentos teóricos, experiências práticas e atualização constante frente às demandas educacionais contemporâneas. São abordadas as contribuições da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), que estabelecem parâmetros para a formação inicial e continuada, reforçando a necessidade de articulação entre teoria e prática, uso crítico de tecnologias e desenvolvimento de competências voltadas à análise e intervenção no espaço geográfico. O estudo destaca a importância de estratégias integradas, que envolvam metodologias inovadoras, estágios supervisionados e práticas interdisciplinares, como elementos essenciais para a construção de uma educação geográfica crítica, contextualizada e capaz de formar cidadãos conscientes e participativos.

Palavras-chave: Formação de professores de Geografia; Políticas públicas educacionais; Diretrizes curriculares; BNC-Formação; Desenvolvimento profissional contínuo; Metodologias ativas.

Abstract: This article analyzes public policies and national guidelines aimed at training Geography teachers in the public school system, focusing on strategies and practices intended for continuous qualification. The discussion starts from the understanding that teacher education is an ongoing process that should integrate theoretical knowledge, practical experiences, and constant updating in light of contemporary educational demands. It addresses the contributions of Resolution CNE/CP No. 2/2015 and Resolution CNE/CP No. 2/2019 (BNC-Formação), which establish parameters for initial and continuing education, reinforcing the need for articulation between theory and practice, critical use of technologies, and the development of competencies aimed at the analysis and intervention in geographic space. The study highlights the importance of integrated strategies involving innovative methodologies, supervised internships, and interdisciplinary practices as essential elements for building a critical and contextualized geographic education capable of shaping conscious and participatory citizens.

Keywords: Geography teacher education; Educational public policies; Curriculum guidelines; BNC-Formação; Continuous professional development; Active methodologies.

Introdução

A formação de professores de Geografia no Brasil é regida por um conjunto de políticas públicas e diretrizes que buscam alinhar as práticas formativas às demandas sociais, às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às especificidades dessa área do conhecimento. Trata-se de um processo que, ao longo das últimas décadas, tem sido constantemente atualizado, acompanhando as transformações socioculturais, tecnológicas e educacionais que impactam diretamente a prática docente. Essas normativas têm como objetivo estabelecer padrões mínimos de qualidade, orientando as instituições formadoras na organização curricular e metodológica, de modo a garantir que os futuros docentes desenvolvam competências pedagógicas, científicas e éticas adequadas ao exercício da profissão e à realidade escolar brasileira.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, enfatizando que “a formação deverá contemplar a sólida base teórica e prática, com ênfase no desenvolvimento de competências

e habilidades para atuação nas diversas etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 4). Essa regulamentação reforça a importância de articular a formação acadêmica às experiências práticas, reconhecendo que o ensino de Geografia exige não apenas domínio de conteúdos, mas também a capacidade de estabelecer conexões entre conhecimentos científicos e a vivência social e territorial dos estudantes.

O debate sobre a formação docente foi ampliado e aprofundado com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento promoveu mudanças significativas, ao propor uma maior aproximação entre o currículo das licenciaturas e as competências previstas na BNCC, impactando diretamente a estrutura dos cursos de Geografia. Além de reforçar a necessidade de articulação entre teoria e prática, a BNC-Formação define parâmetros para a integração de metodologias ativas, tecnologias educacionais e estratégias que favoreçam a análise crítica do espaço geográfico.

A relevância desse debate está relacionada ao fato de que o ensino de Geografia ocupa papel central na construção do pensamento crítico e na formação cidadã. Ao possibilitar a compreensão das dinâmicas socioespaciais, ambientais e culturais, a disciplina fornece aos estudantes instrumentos para interpretar e intervir no mundo em que vivem. Dessa forma, políticas públicas e diretrizes que qualifiquem a formação dos professores de Geografia não são apenas uma exigência acadêmica ou burocrática, mas uma condição essencial para o fortalecimento da educação básica e para a promoção de uma aprendizagem significativa, conectada com os desafios contemporâneos.

Assim, este estudo busca analisar como as políticas e diretrizes nacionais têm orientado a formação de professores de Geografia na rede pública, com ênfase nas estratégias e práticas voltadas à qualificação contínua. Parte-se do entendimento de que o aprimoramento formativo depende de ações integradas, que articulem formação inicial e continuada, e que estejam sustentadas por programas institucionais, recursos adequados e acompanhamento sistemático, garantindo que o docente esteja apto a responder às demandas de uma educação geográfica crítica, contextualizada e transformadora.

Políticas públicas e diretrizes para a formação de professores de geografia

A formação de professores de Geografia no Brasil é regida por um conjunto de políticas públicas e diretrizes que buscam alinhar as práticas formativas às demandas sociais, às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às especificidades da disciplina. As normativas nacionais têm como objetivo estabelecer padrões mínimos de qualidade, orientando as instituições formadoras e garantindo que os futuros docentes desenvolvam competências pedagógicas, científicas e éticas adequadas ao exercício da profissão. Conforme estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, a 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, evidenciando que “a formação deverá contemplar a sólida base teórica e prática, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades para atuação nas diversas etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 4).

O debate sobre a formação docente foi intensificado com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento promoveu mudanças significativas, ao propor uma maior aproximação entre o currículo das licenciaturas e as habilidades previstas na BNCC, impactando diretamente os cursos de Geografia. De acordo com o texto oficial, a proposta busca assegurar “a articulação entre teoria e prática, com foco no desenvolvimento de competências essenciais para a atuação docente” (BRASIL, 2019, p. 2). Essa orientação exige das instituições formadoras um planejamento curricular que dialogue com os conteúdos específicos da Geografia e com metodologias que favoreçam a compreensão crítica do espaço geográfico.

Na perspectiva de Callai e Cavalcanti (2023, p. 35), a formação inicial de professores de Geografia precisa ir além do cumprimento formal das diretrizes e considerar:

Os desafios da prática docente em contextos escolares concretos, marcados por desigualdades socioespaciais e por demandas curriculares complexas. Tal compreensão reforça a importância de políticas que não apenas definam parâmetros formativos, mas que também incentivem o desenvolvimento profissional contínuo, articulando a formação inicial com processos permanentes de atualização e reflexão sobre a prática.

Os estudos recentes sobre políticas formativas indicam que a implementação das diretrizes oficiais deve ser acompanhada de estratégias que garantam condições materiais, pedagógicas e institucionais para o seu cumprimento. Santos et al. (2022, p. 411) observam que “a efetividade das políticas de formação docente depende da integração entre programas de formação, valorização profissional e condições concretas de trabalho”. Esse alinhamento implica reconhecer que diretrizes curriculares, por si só, não são suficientes para assegurar a qualidade da formação, sendo necessário um contexto institucional favorável e políticas complementares de incentivo.

No cenário atual, o trabalho de Assis et al. (2022, p. 57) revela que “as reformas curriculares devem respeitar as especificidades regionais e contemplar metodologias inovadoras, capazes de dialogar com as realidades locais”. Para Santos et al. (2022, p. 412), “a formação docente precisa estar articulada a políticas públicas que incentivem a adaptação curricular e valorizem a identidade territorial e cultural dos contextos escolares”. Nessa perspectiva, torna-se essencial que as instituições formadoras desenvolvam propostas pedagógicas flexíveis, capazes de responder às diversidades regionais e às demandas contemporâneas da educação geográfica.

Nesse sentido, as diretrizes nacionais devem ser entendidas como um marco de referência, mas não como um engessamento das práticas formativas. A formação de professores de Geografia exige flexibilidade para incorporar inovações, novas tecnologias educacionais e abordagens interdisciplinares. Conforme indicam Callai e Cavalcanti (2023), essa flexibilidade é essencial para formar docentes capazes de lidar com a complexidade do ensino da Geografia e com as mudanças constantes nas demandas escolares e sociais.

Desse modo:

A formação docente, especialmente no campo da Geografia, não pode se limitar à reprodução de conteúdos estabelecidos em documentos normativos. É necessário promover uma formação que estimule a autonomia intelectual, a capacidade de análise crítica do espaço e a compreensão das interações sociedade-natureza, preparando o professor para atuar como mediador e pesquisador de sua prática (SANTOS et al., 2022, p. 413).

Essa visão evidencia que as políticas públicas de formação de professores de Geografia devem ser pensadas em um sistema articulado, que envolva as universidades, as redes de ensino e os órgãos gestores. Ao estabelecer diretrizes nacionais e parâmetros curriculares, é imprescindível que haja um acompanhamento efetivo de sua aplicação, por meio de

avaliação, monitoramento e apoio técnico às instituições formadoras.

Além disso, as experiências exitosas apontadas por Assis et al. (2022, p. 61) evidenciam que “o sucesso da formação docente está diretamente relacionado à capacidade de integrar teoria e prática, promovendo estágios supervisionados consistentes, projetos interdisciplinares e o uso de metodologias ativas”. Já para Santos et al. (2022, p. 415), “essas estratégias contribuem para o fortalecimento do conhecimento científico do futuro professor, ampliando suas competências pedagógicas e sua compreensão da realidade escolar”. Desse modo, investir em práticas formativas integradas e adaptadas ao contexto torna-se condição indispensável para formar educadores aptos a responder às demandas contemporâneas com criticidade e inovação.

Por fim, observa-se que as políticas públicas e diretrizes para a formação de professores de Geografia devem estar ancoradas em princípios de equidade, qualidade e relevância social. Ao mesmo tempo em que definem parâmetros formativos, é essencial que incentivem a inovação e a autonomia das instituições de ensino, respeitando a diversidade dos contextos educacionais brasileiros. Essa abordagem permite não apenas a formação de profissionais tecnicamente competentes, mas também de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Práticas formativas inovadoras no ensino de geografia

A evolução das metodologias de ensino na Geografia tem exigido a incorporação de práticas formativas inovadoras, capazes de promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Em um cenário marcado por mudanças tecnológicas, dinâmicas socioespaciais complexas e novos desafios educacionais, a formação docente deve preparar o professor para atuar de forma reflexiva, crítica e criativa. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas a objetivos claros e à construção de competências que favoreçam o pensamento geográfico e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

A inovação na prática formativa não se limita ao uso de recursos tecnológicos, mas envolve a reorganização de estratégias de ensino, o fortalecimento do protagonismo discente e a promoção da interdisciplinaridade. Santos e Moura (2021, p. 73) afirmam que “as

metodologias ativas no ensino de Geografia estimulam a autonomia e o engajamento dos estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento geográfico”. Essa perspectiva aponta para a necessidade de práticas que articulem teoria e prática, envolvendo o aluno em processos investigativos e em projetos que dialoguem com sua realidade local.

No campo da inovação pedagógica, o uso de recursos cartográficos digitais e plataformas interativas tem ganhado destaque. Canto (2018, p. 1190) aponta que “os novos letramentos digitais no ensino de Geografia ampliam as formas de ler e interpretar o espaço, ao integrar linguagens visuais, textuais e interativas”. Já Moraes e Castellar (2018, p. 428) ressaltam que “o uso de tecnologias no ensino de Geografia precisa estar associado a práticas que estimulem a análise crítica e a autonomia do estudante”. Esse potencial, entretanto, exige que a formação docente contemple competências digitais críticas, possibilitando ao professor atuar não apenas como usuário de ferramentas, mas como mediador capaz de explorar suas possibilidades didáticas de forma planejada e significativa.

As práticas formativas inovadoras também precisam considerar o desenvolvimento do pensamento geográfico, entendido como a capacidade de compreender e analisar as relações entre sociedade e natureza. Nesse sentido, Fideles e Sedano (2022, p. 9) argumentam que “o ensino por investigação na Geografia favorece a ressignificação de conceitos e estimula o raciocínio espacial”. Essa abordagem valoriza o trabalho com situações-problema, nas quais o estudante mobiliza conhecimentos prévios e constrói novas interpretações a partir da pesquisa e da análise de dados espaciais.

Assim,

Ao repensar as práticas formativas, torna-se fundamental reconhecer que a inovação pedagógica não é sinônimo de abandono das bases teóricas consolidadas, mas sim um processo de atualização e adaptação que integra os fundamentos científicos da Geografia a estratégias de ensino criativas e participativas. Essa integração requer planejamento cuidadoso, avaliação contínua e abertura para o diálogo entre professores e estudantes, de forma a construir experiências de aprendizagem significativas e socialmente relevantes (Callai, 2005, p. 231).

A importância de práticas inovadoras no ensino de Geografia está diretamente relacionada à necessidade de que elas dialoguem com os objetivos formativos da disciplina, que abrangem não apenas a compreensão do espaço, mas também a construção de uma cidadania crítica e consciente. Nesse contexto, metodologias investigativas, trabalhos

de campo, integração de diferentes linguagens e uso crítico de tecnologias configuram-se como estratégias centrais para potencializar a aprendizagem e estimular o engajamento dos estudantes.

Ao articular teoria, prática e inovação, as práticas formativas no ensino de Geografia contribuem para que o professor desenvolva competências didáticas, científicas e socioemocionais. Moraes e Castellar (2018) destacam que a efetividade dessas práticas depende da capacidade docente de planejar experiências de aprendizagem que conectem os conteúdos curriculares às vivências e interesses dos estudantes. Isso implica repensar o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de informações para assumir a função de facilitador, orientador e coautor do processo educativo.

Logo, observa-se que a inovação nas práticas formativas de Geografia exige um compromisso contínuo com a atualização profissional, a experimentação pedagógica e a reflexão crítica sobre a própria prática. Esse movimento deve ser apoiado por políticas institucionais que valorizem a formação docente, incentivem a pesquisa em educação geográfica e fomentem a troca de experiências entre pares. Ao adotar práticas formativas inovadoras, o ensino de Geografia se fortalece como espaço de construção de saberes integrados, críticos e socialmente comprometidos.

Estratégias integradas para o desenvolvimento profissional contínuo

O desenvolvimento profissional contínuo constitui-se como elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas qualificadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Na área da docência, esse processo envolve a articulação entre saberes teóricos e experiências práticas, considerando as transformações sociotecnológicas, curriculares e culturais que permeiam o trabalho docente. Esse movimento não se limita a ações pontuais de capacitação, mas compreende um percurso contínuo de construção e reconstrução do conhecimento profissional, sustentado pela reflexão e pela atualização constante das práticas educativas.

As estratégias integradas de desenvolvimento profissional partem do princípio de que a formação docente precisa ser planejada como um processo permanente, capaz de incorporar múltiplas dimensões: formação inicial sólida, formação continuada contextualizada, apoio institucional e redes colaborativas de aprendizagem. Mendonça e Gomez-Galán (2018,

p. 4) observam que “a efetividade da formação depende da integração entre conteúdos acadêmicos, práticas pedagógicas inovadoras e reflexão crítica sobre o contexto escolar”. Essa integração assegura que o professor desenvolva competências técnicas, didáticas e socioemocionais que o habilitem a lidar com desafios complexos do ambiente educacional.

No contexto das escolas e redes de ensino, a construção de estratégias integradas passa pela implementação de programas formativos que unam ações presenciais e remotas, formação individualizada e atividades colaborativas. Silva e Serra (2024, p. 6) argumentam que:

A formação docente precisa dialogar com a realidade do professor, oferecendo subsídios práticos para a sua atuação e promovendo espaços de troca de experiências. Essa perspectiva valoriza a participação ativa dos docentes na definição das temáticas formativas e na escolha dos métodos de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional contínuo constitui-se como elemento central para a consolidação de práticas pedagógicas qualificadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Na área da docência, esse processo envolve a articulação entre saberes teóricos e experiências práticas, considerando as transformações sociotecnológicas, curriculares e culturais que permeiam o trabalho docente. Esse movimento não se limita a ações pontuais de capacitação, mas compreende um percurso contínuo de construção e reconstrução do conhecimento profissional, sustentado pela reflexão e pela atualização constante das práticas educativas.

Nesse contexto:

A construção de um processo formativo integrado exige que as instituições educacionais assumam um papel ativo na criação de condições para a aprendizagem profissional contínua. Isso inclui a oferta de tempo institucional para estudo e planejamento, o incentivo à participação em projetos de pesquisa e extensão, e a valorização de práticas colaborativas. Além disso, é fundamental que as estratégias sejam pensadas a partir de diagnósticos precisos das necessidades formativas, garantindo que as ações realizadas tenham relevância e impacto na prática docente (SILVA E CAMILO PEREIRA, 2021, p. 12).

Essa abordagem reforça que o desenvolvimento profissional contínuo não pode se restringir a eventos isolados ou formações desvinculadas da realidade escolar. Pelo contrário, deve ser concebido como parte integrante da cultura institucional, envolvendo gestores, coordenadores e professores em um compromisso conjunto com a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse processo, as políticas públicas e institucionais precisam assegurar recursos, apoio técnico e acompanhamento sistemático para que as estratégias planejadas sejam efetivas.

A articulação entre diferentes frentes formativas, conforme apontam Gueudet e Trouche (2010), contribui para que o professor desenvolva uma postura investigativa e reflexiva, capaz de analisar criticamente sua própria prática e buscar permanentemente o aprimoramento. Da mesma forma, Mendonça e Gomez-Galán (2018) ressaltam que essa integração fortalece o sentido de pertencimento a uma comunidade profissional, promovendo a colaboração e a construção coletiva de saberes. Nesse contexto, investir em ações coordenadas e contínuas de formação representa um passo decisivo para consolidar uma cultura institucional voltada ao desenvolvimento docente e à qualidade do ensino.

Desse modo, constata-se que as estratégias integradas para o desenvolvimento profissional contínuo representam uma via consistente para elevar a qualidade da educação, desde que estejam alinhadas às necessidades reais dos docentes e acompanhadas de políticas sustentáveis. A combinação de ações formativas diversificadas, uso de tecnologias educacionais, espaços de colaboração e incentivo à pesquisa docente constitui um caminho para consolidar uma formação que não apenas atualiza conhecimentos, mas transforma práticas e amplia o impacto social da docência.

Considerações finais

O conjunto das análises realizadas permite afirmar que a formação de professores de Geografia, quando orientada por diretrizes claras e sustentada por políticas públicas consistentes, tende a produzir impactos mais robustos na qualidade do ensino. A leitura integrada dos marcos normativos e das pesquisas recentes evidencia que a simples prescrição de parâmetros curriculares não é suficiente: torna-se indispensável articular base teórica sólida, experiências práticas supervisionadas e condições institucionais que assegurem tempo, recursos e apoio ao trabalho docente. Essa articulação fortalece a autonomia profissional, amplia o repertório metodológico e favorece a construção de competências vinculadas ao pensamento geográfico, à leitura crítica do espaço e à intervenção responsável no território.

Nesse percurso, destacam-se três eixos estruturantes. O primeiro

refere-se à coerência entre currículo formativo e demandas da escola: estágios qualificados, projetos interdisciplinares e metodologias ativas aproximam a formação das situações reais de ensino e aprendizagem, convertendo a escola em espaço de investigação e desenvolvimento profissional. O segundo diz respeito ao uso crítico das tecnologias digitais e das linguagens cartográficas contemporâneas: quando incorporadas com intencionalidade pedagógica, essas mediações ampliam as possibilidades de análise espacial, promovem letramentos múltiplos e elevam o protagonismo discente. O terceiro eixo envolve a cultura institucional de desenvolvimento profissional contínuo: comunidades de prática, grupos de estudo, tutoria entre pares e formação híbrida criam circuitos permanentes de atualização, reflexão e inovação.

Como implicação prática, recomenda-se que as instituições formadoras e as redes de ensino construam planos formativos plurianuais, com metas e indicadores de acompanhamento, articulando formação inicial e continuada em uma mesma trajetória de desenvolvimento. Esses planos devem prever: (I) integração orgânica entre teoria e prática, com ênfase em estágios supervisionados e pesquisa sobre a própria docência; (II) inserção planejada de tecnologias e recursos geoespaciais, orientada por objetivos de aprendizagem e por critérios de acessibilidade; (III) tempos institucionais para estudo e planejamento coletivo; (IV) avaliação formativa dos programas, com devolutivas que retroalimentem o currículo e a gestão pedagógica.

Do ponto de vista acadêmico, permanecem agendas relevantes para investigação: a) estudos de impacto de médio e longo prazo de políticas e diretrizes na prática docente em Geografia; b) mapeamento de modelos eficazes de inserção das geotecnologias em contextos escolares desiguais; c) análise das condições organizacionais que sustentam comunidades de prática e redes colaborativas; d) avaliação de dispositivos de estágio e residência pedagógica na consolidação do pensamento geográfico dos licenciandos. Avançar nessas frentes permitirá refinar a regulação pública, qualificar a oferta formativa e consolidar evidências para decisões curriculares e de gestão.

Em síntese, políticas consistentes, diretrizes claras e estratégias integradas de desenvolvimento profissional, quando mobilizadas em diálogo com a realidade escolar, podem converter a formação de professores de Geografia em um processo contínuo de construção de saberes, capaz de transformar práticas, fortalecer a cidadania e produzir aprendizagens socialmente relevantes. Essa convergência entre regulação, inovação pedagógica e cultura formativa institui as condições para que a docência

se realize como prática reflexiva, colaborativa e comprometida com a qualidade do ensino e com a justiça social.

Referências

ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha (org.). **Formação de professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular.**

João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2022. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. 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 em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério da educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 2 ago. 2025.

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, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 2 ago. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227–247, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH> . Acesso em: 2 ago. 2025.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza. **Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional.** REIDICS – Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, n. 13, p. 33–51, 2023. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/20583/1/2531-0968_13_33.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

CANTO, Tânia Seneme do. **Os mapas e as tecnologias digitais: novos letramentos em pauta no ensino de Geografia.** Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1186–1197, 2018. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v36n4/2175-795X-rp-36-4-1186.pdf> Acesso em: 2 ago. 2025.

FIDELES, Geisa; SEDANO, Luciana. **O desenvolvimento do pensamento geográfico e o ensino por investigação: processo de (re)significação no ensino de Geografia.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5–28, 2022. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1145/577>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GUEUDET, Ghislaine; TROUCHE, Luc. **Teaching resources and teachers' professional development: toward a documentary approach of didactics.** ZDM – The International Journal on Mathematics Education, v. 42, n. 1, p. 25–36, 2010. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1006.5782> (acesso aberto). Acesso em: 2 ago. 2025

MENDONÇA, Edileuza de Freitas Miranda de; GOMEZ-GALÁN, José. **Professional Practice in Higher Education: a case study in faculty training and development in Brazil.** [s.l.]: arXiv, 2018. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1802.06853> (acesso aberto). Acesso em: 2 ago. 2025.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 17, n. 2, p. 422–436, 2018. Disponível em: https://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

SANTOS, Hanneli Souza Almeida; EUGENIO, Benedito; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Professores de Geografia do ensino médio: formação e práticas pedagógicas.** Geopauta, Vitória da Conquista, v. 6, e11210, 2022. DOI: 10.22481/rg.v6.e2022.e11210. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/geop/a/5VnKZsSG4f53tgmVZkwwHTF/>. Acesso em: 2 ago. 2025

SANTOS, Regis Stresser dos; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente.** Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70–88, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/>

download/55765/32394/269912. Acesso em: 2 ago. 2025

SILVA, Pedro Henrique Bonini da; SERRA, Enio. **Reflexões de professores de Geografia sobre a formação continuada e a implantação do Programa Nova EJA da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.** Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 28, e87654, p. 1–27, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499487654> . Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, Ranielly Ferreira da; et al. **Formação docente e continuada em Geografia: teoria e prática.** In: Congresso Falaprofessor, 2023, [s.l.]. Anais... 2023. Disponível em: https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1682344878_ARQUIVO_7fff01daf2a63d145316278f60b7ef8f.pdf . Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, Rodrigo Rocha da; CAMILO PEREIRA, Ana Paula. **Formação continuada de professores de Geografia: um recorte das ações formativas nas escolas estaduais de Campo Grande/MS.** In: Anais do ENANPEGE 2021, v. [s.l.], 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA106_ID169814092021155007.pdf . Acesso em: 2 ago. 2025.