



Ser professora de Geografia: trajetórias e desafios na construção da profissionalidade docente

*Being a Geography Teacher: Trajectories and Challenges in Building
Teacher Professionalism*

Izabelle Cristina Ventura de Lima Silva

Universidade Estadual Vale do Acaraú, <https://orcid.org/0009-0003-6492-6750>,

belleventurasilva@gmail.com

Virginia Célia Cavalcante de Holanda

Universidade Estadual Vale do Acaraú, <https://orcid.org/0000-0001-6070-7292>,

virginia_holanda@uvanet.br

Resumo

O presente relato de experiência busca refletir sobre os caminhos da construção da profissionalidade docente do professor de Geografia. Partimos de uma análise qualitativa e (auto)biográfica, fundamentada em registros pessoais de vivências em diferentes contextos de formação: estágio supervisionado, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica e prática docente na Educação Básica do Estado do Ceará. Adotamos uma metodologia narrativa, com embasamento teórico (LOPES, 2010; PIMENTA, 2002; PIMENTEL, 2010; TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; 2012) sobre saberes e profissionalidade docente. Os resultados apontam que a profissionalidade docente se desenvolve como fruto das experiências acadêmicas, das trajetórias pessoais e de práticas profissionais, aliadas às vivências no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Profissionalidade docente; PIBID; Residência Pedagógica; Estágio; Formação de professor.

Abstract

This experience report seeks to reflect on the paths taken by Geography teachers toward professional development. We begin with a qualitative and (auto)biographical analysis, based on personal experiences in different training contexts: supervised internship, the Institutional Program of Teaching Initiation Grants (PIBID), the Pedagogical Residency Program, and teaching practice in Basic Education in the State of Ceará. We adopt a narrative methodology, with a theoretical basis (LOPES, 2010; PIMENTA, 2002; PIMENTEL, 2010; TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; 2012) on teaching knowledge and professional development. The results indicate that teaching professional development is the result of academic

Revista Conexão ComCiência,
Fortaleza, n.1, v.6, e16726, 2026
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



experiences, personal trajectories, and professional practices, combined with experiences in the school environment.

Keywords: Teaching professionalism; PIBID; Pedagogical Residency; Internship; Teacher education.

1 Introdução

A afirmação de Leandro Karnal (2012, p.15) em *Conversas com um jovem professor* — “Nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez” — remete a reflexões significativas sobre o “ser professora”. Falando especificamente do campo da Geografia, uma indagação é bastante pertinente: em que momento se inicia a construção da profissionalidade docente do professor de Geografia? Seria na primeira aula de um curso de licenciatura plena? Ou estaria associada à vivência do primeiro estágio supervisionado, componente curricular obrigatório, previsto nas diretrizes da formação inicial? Seria somente no início da atuação como professor titular de uma instituição da Educação Básica?

A partir dessa indagação, iniciamos um relato que não será apenas no aspecto pessoal, mas pretende dialogar com os debates teóricos sobre formação docente, identidade profissional e saberes, leituras mobilizadas ao longo da trajetória formativa. A importância desse estudo se dá pois embora existam estudos sobre formação docente em Geografia, ainda são raras as abordagens que partem de propostas autobiográficas para compreender a construção da profissionalidade docente a partir da experiência cotidiana.

O interesse em refletir e escrever sobre minha trajetória e os desafios enfrentados na construção da identidade enquanto professora de Geografia surgiu a partir do convite para contribuir com minha narrativa em uma pesquisa de mestrado. Durante o processo de elaboração desse relato, enquanto colaboradora da referida pesquisa, pude perceber que minha profissionalidade docente foi sendo constituída não apenas ao longo da formação acadêmica, mas, especialmente, por meio das experiências vivenciadas na prática profissional. Ainda que marcada por aspectos pessoais, essa vivência individual se insere em um movimento mais amplo de reflexão coletiva sobre a

Revista Conexão ComCiência,
Fortaleza, n.1, v.6, e16726, 2026
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



formação docente. Ao compartilhar minha trajetória, buscamos evidenciar como as experiências singulares também revelam dimensões comuns e estruturantes da profissionalidade docente.

Nos treze anos de atuação como professora de Geografia, na Educação Básica, no Estado do Ceará, vivenciei experiências diversas que se mostraram fundamentais para a construção do meu “ser professora”. Hoje, comprehendo que essas vivências foram determinantes para a construção da minha identidade e mais ainda da minha profissionalidade docente — compreendidas aqui como processos contínuos, marcados por aprendizados e desafios que se produzem no exercício cotidiano da prática educativa.

Dessa forma, este estudo busca responder: de que modo as experiências profissionais vividas dentro e fora da sala de aula (e/ou da escola) contribuem para a construção da profissionalidade do professor de Geografia?

2 Metodologia

Este trabalho é um relato de experiência que propõe uma reflexão acerca das trajetórias e desafios vivenciados no processo de tornar-se professora de Geografia, com base em uma abordagem qualitativa e (auto)biográfica. Buscamos compreender como os percursos formativos, os contextos escolares e os enfrentamentos cotidianos contribuem para a construção da profissionalidade docente.

A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir de vivências acumuladas, que decorreram de quatro experiências distintas: como acadêmica de Geografia (nos estágios supervisionados), como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2011 - 2013), como professora de Geografia na Educação Básica no Estado do Ceará (2012 - 2024), e mais recente como preceptora no Programa de Residência Pedagógica (2022 e 2024). Esses espaços formativos constituem o contexto que fundamenta as reflexões aqui sistematizadas.

Considerando o caráter autobiográfico do estudo, a participante central da pesquisa é a própria autora principal do relato, cuja trajetória profissional e formativa





compõe o corpus de análise. As informações foram construídas a partir de registros de memória profissional, reflexões produzidas no âmbito da colaboração na pesquisa de mestrado de uma pesquisadora que também adota o método (auto)biográfico, bem como anotações pessoais, relatórios de estágio supervisionado, registros do PIBID, relatos de acompanhamento pedagógico e registros das atividades desenvolvidas na condição de preceptora da Residência Pedagógica.

A análise dos dados está sendo realizada com base em uma abordagem qualitativa, articulando as experiências vividas à luz do referencial teórico sobre formação docente, saberes profissionais e construção da profissionalidade docente (LOPES, 2010; PIMENTA, 2002; PIMENTEL, 2010; TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; 2012). Esse embasamento permitiu compreender como os saberes produzidos na prática e os processos formativos interagem na construção da profissionalidade docente.

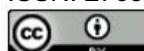
Ao adotarmos a perspectiva (auto)biográfica como método, procuramos evidenciar de que maneira os saberes, as práticas e os sentidos construídos ao longo da trajetória docente articulam-se na configuração da identidade profissional, reconhecendo a centralidade das vivências acadêmicas e profissionais na produção de conhecimentos sobre a docência em Geografia.

3 Resultados e Discussão

3.1 - Entre Teoria e Prática: Vivências no Primeiro Estágio Supervisionado

Quando cursava o quinto período da Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2011, tive minha primeira vivência no ambiente escolar desde que conclui o Ensino Médio. Ao adentrar a escola, fui recebida pela professora de Geografia que curiosamente, era formada em História e Educação Física. Em nossa primeira conversa, fui surpreendida por sua pergunta: *"É isso mesmo que você quer? Ainda há tempo de mudar!"* Aquelas palavras, ditas de maneira quase despretensiosa, permanecem vivas em minha memória até os dias atuais. Por que deveria reconsiderar a minha escolha profissional?

Revista Conexão ComCiência,
Fortaleza, n.1, v.6, e16726, 2026
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
[Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Durante os diálogos que seguiram, naqueles três meses, a docente compartilhou suas frustrações com a carreira, destacando especialmente a desvalorização salarial e a falta de reconhecimento por parte do Estado, elementos que, segundo ela, minavam o entusiasmo de muitos profissionais da área.

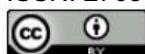
Apesar de todo o empenho em desenvolver práticas pedagógicas significativas, o contato com a turma do 9º ano foi marcado por desafios que testaram minha resiliência enquanto professora em formação. As constantes falas desmotivadoras da docente regente, aliadas ao comportamento “indisciplinado” dos estudantes, geraram momentos de desânimo e frustração. No entanto, ao revisitar o texto de Leandro Karnal (2012, p. 40), encontro um ponto interessante: “Não adianta, professor, EU NÃO QUERO APRENDER”. “Encare sempre esse desafio. Quem não quer é o que mais precisa”. Essa afirmação ressoou com força em minha experiência, especialmente ao considerar o contexto socioeconômico dos alunos, majoritariamente residentes em áreas de vulnerabilidade social. Para muitos deles, a escola representava não apenas um espaço de conhecimento, mas a única possibilidade concreta de transformação de vida. Embora não manifestassem o desejo de estudar, era evidente a necessidade de estarem ali.

Ao me deparar com essa realidade, compreendi que a construção da profissionalidade docente passa, também, pela disposição ética e pedagógica de persistir diante das adversidades, reconhecendo que o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, escuta e compromisso com a formação cidadã e humana.

Esses desafios que se apresentavam nessa primeira experiência com estudantes da Educação Básica, a “indisciplina”, ainda não foram suficientes para abalar minha convicção quanto ao caminho escolhido. Ao contrário, serviu como um primeiro contato com as múltiplas dimensões que envolvem a prática docente, fortalecendo ainda mais minha determinação em seguir na profissão, nada foi (é) fácil, importante salientar.

3.2 - PIBID e Formação Inicial: Uma Experiência Transformadora

Revista Conexão ComCiência,
Fortaleza, n.1, v.6, e16726, 2026
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou em 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹), que dentre vários objetivos propostos busca ampliar o tempo de práticas na formação de professores, contribuindo para que possam construir e mobilizar seus saberes no seu local de atuação profissional, a escola.

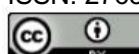
No mês de julho de 2011, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), denominado de, Iniciação à Docência: **Experiências Inovadoras entre Universidade e Escolas**, deu início às suas atividades. No subprojeto de Geografia, foram selecionados dez estudantes, e, entre eles, tive a oportunidade de ser selecionada para vivenciar essa experiência que, desde o início, se mostrava desafiadora para minha formação.

A participação no PIBID possibilitou uma imersão concreta no ambiente escolar, permitindo-me vivenciar de forma prática os desafios e as dinâmicas do cotidiano dos professores da Educação Básica. Além da prática pedagógica, o programa também oportunizou minha inserção na pesquisa acadêmica, culminando na apresentação de trabalhos em eventos científicos regionais, como o I Encontro Regional de Práticas de Ensino de Geografia (EREPEG), realizado na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em 2012.

Naquele período, o grupo de bolsistas pibidianos de Geografia desenvolveu diversas práticas pedagógicas nas duas escolas parceiras do subprojeto, onde tive a oportunidade de ministrar minicursos e palestras que marcaram positivamente minha jornada acadêmicas e pedagógica.

Paralelamente, tivemos a oportunidade de integrar com grupos de estudos sob a orientação de dois docentes da graduação, o que proporcionou o aprofundamento dos nossos conhecimentos teóricos, especialmente no que se refere aos fundamentos da pedagogia, da didática e do ensino de Geografia. Essa trajetória no âmbito do PIBID

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, financiada pela CAPES. Com bolsas para professores da educação básica, estudantes de licenciatura e professores universitários. Têm como finalidade aproximar os licenciandos do contexto real das escolas públicas, favorecendo a integração entre universidade e educação básica, a reflexão sobre a prática pedagógica e a consolidação da identidade docente.





resultou na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, o artigo intitulado “O ensino de Geografia no compasso: a música na sala de aula”, que foi publicado como capítulo do livro MemoriAção: experiências pibidianas que reúne relatos que refletem as práticas formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID UVA (TOMAZ et al., 2013).

3.3 - A Preceptor(a) como Formadora ²

Participei da edição 2022/2024 do Programa Residência Pedagógica³ da CAPES na função de professora preceptor(a), acompanhando cinco estudantes de licenciatura em Geografia que cursavam do 5º ao 7º período da graduação. Aqueles estudantes da licenciatura precisavam compreender o funcionamento integral da escola — e era minha missão apresentar tudo a eles. Como sabiamente Nóvoa (2012) afirma, é importante uma formação de professores a partir de dentro.

Ao longo dos dezoito meses de programa, os residentes passaram por um processo gradual de adaptação ao ambiente escolar. Nas primeiras visitas, predominava entre eles uma postura mais reservada e insegura, característica comum ao início da prática docente (PIMENTA, 2002). Isso se refletia também na duração reduzida das primeiras regências, demonstrando dificuldades no gerenciamento do tempo e na execução das atividades planejadas.

Para apoiar o desenvolvimento dos licenciandos, implementei um documento de *feedback* detalhado, que possibilitou orientações individualizadas e contribuiu para o progresso pedagógico contínuo de cada estudante. Nesse processo, minha atuação ultrapassou a supervisão, configurando-se como uma efetiva formação para aqueles bolsistas, na qual acompanhei de forma próxima a construção profissional dos futuros professores, colaborando para o fortalecimento de suas competências

² Parte das reflexões apresentadas nesta seção foram previamente discutidas em uma versão preliminar que será publicada nas anais do II encontro nacional GECEF, realizado na Universidade Federal do Piauí, em Maio de 2025, sob o título "Residência Pedagógica e formação docente na Geografia: reflexões de uma professora (preceptor(a))".

³ Assim como o PIBID o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, financiada pela CAPES. Favorecendo a integração entre universidade e escola.





pedagógicas e o aprimoramento da minha própria profissionalidade docente, ao refletir criticamente sobre a prática e o papel formador.

O Programa Residência Pedagógica configurou-se como um espaço formativo, onde futuros professores puderam experimentar, refletir e reconstruir suas práticas com acompanhamento constante. O suporte da preceptora, baseado no diálogo e na orientação pedagógica, foi essencial para que os residentes superassem desafios pessoais e profissionais. Progressivamente, a timidez foi substituída por uma postura mais segura, evidenciando não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a construção de uma identidade docente em contínuo processo de formação (LOPES, 2010; PIMENTEL, 2010).

A vivência prática no ambiente escolar, aliada à mediação crítica e à orientação formativa, possibilitou, conforme nossas observações e registros reflexivos, uma compreensão ampliada, por parte dos residentes sobre o papel do professor como mediador do conhecimento. Essa percepção foi construída a partir da análise de atividades desenvolvidas, relatos escritos e momentos de acompanhamento pedagógico, que evidenciaram avanços na autonomia e na tomada de decisões didático-metodológicas, com maior consciência pedagógica.

Um momento marcante vivenciado da Residência Pedagógica foi a participação no II Encontro dos Programas Institucionais PIBID e Residência Pedagógica da UVA. Naquela ocasião, retornei à Universidade onde conclui a licenciatura em Geografia, passados onze anos, falar em público no auditório do Centro de Ciências Humanas, me fez refletir sobre o momento de voltar à vida acadêmica. O evento foi o principal motivador de minha inscrição para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UVA, sendo aprovada na sexta colocação, com um currículo prematuro, mas com uma proposta de pesquisa bastante promissora.

3.4 - Ser Professora de Geografia: O Cotidiano Escolar e seus Desafios





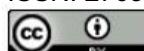
No cotidiano escolar é recorrente a impressão de que alguns professores nasceram “vocacionados” para ensinar. Demonstram segurança ao conduzir a turma (o “tal” domínio de sala), estabelecem vínculos afetuosos com os alunos, criam relações harmoniosas com os colegas e transmitem o conteúdo com clareza e entusiasmo. Essa percepção, no entanto, precisa ser problematizada.

Durante muito tempo, não me reconhecia nesse modelo de professora que parecia nascer pronta para ensinar. Hoje, com mais maturidade, depois de treze anos de trajetória percorrida, aproximo-me dessa figura. Mas essa construção não foi isenta de esforços: ela exigiu enfrentamentos, desconstruções, escuta, estudo, formação e, sobretudo, resistência. Afinal, o que está por trás dessa imagem de competência aparente senão um percurso marcado por lutas e constantes reinvenções?

Dentre os diversos episódios marcantes na minha experiência profissional, um contribuiu para meu fortalecimento. Em 2012, durante minha primeira experiência como professora titular vivenciei uma situação desafiadora: um aluno do 9º ano, no momento do lanche, oferecido em sala de aula, arremessou um copo de suco em minhas costas. Naquele momento eu poderia ter ficado traumatizada e até ter pensado em desistir, mas a minha vontade foi de enfrentar a “indisciplina” daquela turma e seguir na minha caminhada, que estava apenas iniciando.

A atuação docente, tal como afirmam Tardif (2014) e Nóvoa (2009), não é resultado de uma habilidade inata, mas de um processo de formação contínuo, historicamente construído e atravessado por saberes da experiência, da formação acadêmica e das práticas vividas. Nesse sentido, a profissionalidade docente não se constitui de forma espontânea, mas emerge da articulação entre teoria e prática, do exercício reflexivo e da inserção crítica no contexto educacional.

Ser professora de Geografia, uma disciplina que, historicamente, foi considerada como sendo da “decoreba”, implica compreender a docência como um processo dinâmico. Não se pode reduzir a um ensino conteudista, a prática docente em Geografia exige permanente atualização, reflexão crítica e diálogo com as múltiplas dimensões do espaço vivido. Trata-se de um fazer em constante construção, atravessado





por desafios cotidianos e por aprendizagens que emergem da experiência concreta junto a comunidade escolar. Nesse percurso, ser professora de Geografia torna-se, sobretudo, um exercício contínuo de reinvenção profissional.

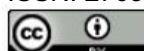
4 Considerações Finais

O exercício profissional do professor de Geografia, mais do que a mera transmissão de conteúdos, envolve um complexo processo de construção de saberes (Tardif, 2014), de enfrentamento de desafios cotidianos e de constantes (re)significação do ser e estar no mundo como educadores. Ao longo dessa trajetória, compreendemos que ensinar Geografia exige sensibilidade, reflexão crítica e um compromisso ético com a formação humana dos estudantes e com a transformação da realidade social.

Refletir sobre a própria trajetória enquanto professora é também um exercício metodológico e epistemológico. Segundo Abrahão (2009), o método autobiográfico permite ao sujeito ressignificar suas experiências, construindo sentidos sobre si, sobre sua profissão e sobre o mundo. Ao revisitar minha caminhada, comprehendo que minha formação docente não se restringe ao espaço acadêmico formal, mas se tece principalmente nas práticas, nas relações, nos vários desafios e nas aprendizagens cotidianas vividas no ‘chão da escola’.

Nesse sentido, ser professora de Geografia vai além do domínio dos conteúdos da ciência geográfica. Trata-se de mobilizar saberes diversos que, como destaca Tardif (2014), são constituídos na confluência entre a formação acadêmica, a prática pedagógica e as experiências vividas no contexto escolar, em diálogo com colegas, estudantes e a própria realidade da escola. Esses saberes são múltiplos, provisórios e estão em constante construção, revelando o caráter dinâmico da profissionalidade docente ao longo da carreira.

No decorrer desses anos, foi possível compreender que a profissionalidade docente – conceito que dialoga diretamente com a trajetória aqui relatada – é marcada tanto pelas aprendizagens formais quanto pelas experiências informais, pelos enfrentamentos e pelas reflexões construídas na prática. Costa e Holanda (2019)





destacam que a profissionalidade do professor de Geografia se constitui na articulação entre saberes específicos da área, saberes pedagógicos e saberes da experiência, sendo atravessada pelas condições concretas de trabalho e pelas exigências da prática docente.

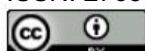
Assim como ressalta Freire (2003), ser professor é um ato político, ético e estético. É assumir uma postura de quem não apenas ensina, mas aprende constantemente, na medida em que interage, questiona e se compromete com a transformação da realidade. Nessa perspectiva, compreendemos que a prática docente é permeada por momentos de inquietações, incertezas, mas também de descobertas e crescimento, que fortalecem a identidade profissional e reafirmam o sentido da docência.

Essas reflexões nos fazem reconhecer os desafios estruturais que atravessam a formação e o exercício da profissão docente no Brasil. Gatti (2010) aponta que a formação de professores no país ainda enfrenta limitações, sobretudo pela fragmentação dos saberes, pela desvalorização da carreira docente e pelas dificuldades de articulação entre teoria e prática. Esses entraves reverberam diretamente na construção da profissionalidade docente, exigindo do professor um constante movimento de formação, ressignificação e resistência.

Ao nos debruçarmos sobre a trajetória relatada aqui, percebemos, à luz de Pimenta (2002), que a construção da identidade docente está diretamente ligada aos saberes da profissão, que não são estanques, mas se constroem no fazer, no refletir sobre o fazer e nas interações que permeiam o cotidiano escolar. É nesse contexto que as experiências se entrelaçam com os pressupostos discutidos por Lopes (2010) e Pimentel (2010), os quais ressaltam que a profissionalidade docente do professor de Geografia se edifica na tensão entre a formação acadêmica, as práticas pedagógicas e os desafios sociopolíticos da educação contemporânea.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Actualidades Pedagógicas*, v. 1, n. 54, p. 13-28, 2009.





COSTA, Maria do Socorro Correia; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. A profissionalidade do professor(a) de Geografia. **Revista de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 102-118, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3529>. Acesso em: 23 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 15. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LOPES, Cláudia Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 258 f.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 276 f.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMÁS, Maria Edinete; PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de; ALBUQUERQUE, Francisca Geane; BENTO, Francicle Fortaleza (orgs.). **MemoriAção: experiência Pibidiana**. Fortaleza: Premius, 2013.

