

CORREDORES E PAISAGENS: O CAP-UERJ COMO PAISAGEM DE LICENCIATURA

Vinícius Silva de Moraes ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como foco central tecer algumas reflexões sobre a forma como o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) participa da formação de professores de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Maracanã. Enquanto campo de estágio obrigatório para todas as licenciaturas, o Instituto é central para a formação de professores da Universidade, onde são desenvolvidas atividades pedagógicas diversas com foco no magistério. Nesse sentido, o Instituto constrói uma série de significados e sentidos que envolvem a *práxis* docente e comunica valores vinculados ao *habitus* e a *ethos* docente. O conceito de paisagens de licenciatura permite problematizar o Instituto de Aplicação como espaçotempo privilegiado dentro da formação docente que participa diretamente na construção de sentidos discursivos sobre a licenciatura. Um espaçotempo privilegiado pois se trata de um contexto em que são negociadas, com intensidades variadas, as dimensões que envolvem a construção de identidades docentes durante a graduação em Geografia em um ambiente universitário destacadamente caracterizado pela cultura bacharelesca. Nessas paisagens são elaboradas perspectivas da epistemologia da prática profissional docente que mediam alguns dos saberes docentes que são mobilizados na vida profissional, ou seja, no fazer docente cotidiano. Essa epistemologia, em particular, remete aos estudos dos conjuntos dos saberes empregados de fato pelos profissionais em seus ambientes de trabalho diários para executar todas as suas atividades, que na prática se traduz em toda mediação que constrói a compreensão do saber e do fazer docente na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores, Paisagens de licenciatura, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Geografia.

INTRODUÇÃO

Pensar no processo de formação de professores é refletir, também, sobre os caminhos trilhados na formação inicial que negociam a construção de identidades docentes no contexto de ambientes marcados pela cultura dos bacharéis (Freitas, 2016). Nesse sentido, podemos identificar alguns espaçotempos em que são elaborados sentidos, significados e valores acerca do magistério, como, por exemplo, os estágios supervisionados obrigatórios, projetos de iniciação à docência como o PIBID (Moraes, 2024).

Straforini e Freitas (2017, 2019), ao elaborarem o conceito de paisagens de licenciatura, contribuem para o debate sobre formação de professores pelo viés do

¹ Professor de Geografia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, vinnygnaisse@gmail.com.



cotidiano vivido pelos(as) licenciados(as), e as percepções desenvolvidas acerca do significado de saber e fazer docente remetem aos sentidos de docência que são desenvolvidos.

O objetivo central do artigo é o de investir reflexões sobre como o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) participa desse processo de mediação de valores e sentidos de docência no curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para atingir esse objetivo foi realizado um resgate bibliográfico de literatura específica sobre formação de professores para, sobretudo, identificar contribuições que me permitiram estabelecer pontes entre cotidiano da formação inicial e o conceito de paisagens de licenciatura. Foi realizado um questionário on-line (Google Forms) com oito licenciando(as) do curso de licenciatura em Geografia no objetivo de valorizar as percepções discentes sobre o papel do CAP-UERJ na formação docente. A escolha dos(as) discentes se deu pelo grau expressivo de participação de todos(as) em processos formativos no CAP-UERJ, seja pela realização de Estágios Supervisionados ou pela inserção em programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Programa Residência Pedagógica, Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Iniciação Científica.

ORIGEM E PAPEL DO CAP-UERJ

Ao analisar a origem, os objetivos e o contexto de surgimento dos Colégios de Aplicação, Frangella (2000) oferece um panorama relevante sobre essas instituições. Segundo a autora, esses espaços são marcados pela produção efetiva de conhecimento, permitindo que professores e licenciandos se envolvam diretamente na construção de saberes. Além disso, há uma articulação entre as três dimensões do professor – saber de referência, conteúdos escolares e Ciências da Educação – favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas e significativas.

Os Colégios de Aplicação também proporcionam aos licenciandos experiências com diferentes níveis de ensino, destacando as particularidades da prática no Ensino Superior e no Ensino Básico. Outro aspecto importante é a ênfase na inovação, uma vez que essas instituições se dedicam à criação de metodologias para o ensino-aprendizagem



de conteúdos e valores, contribuindo tanto para a organização curricular das escolas quanto para o aprimoramento das universidades.

O Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) é transformado, posteriormente, em Instituto da Universidade, com autonomia igual aos demais institutos universitários, como está relacionado aos desdobramentos do Decreto-Lei 9.053, promulgado em 12 de março de 1946, na qual estipulava que todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das universidades públicas deveriam organizar um Colégio de Aplicação. Esse desdobramento envolveu debates dentro da então Universidade do Distrito Federal, que, onze anos após a promulgação do Decreto-Lei, estabeleceu seu Ginásio de Aplicação em 1957. Mais tarde, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador do Ginásio, e após a implantação dos cursos equivalentes ao ensino médio atual, a escola recebeu o nome de Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Moraes, 2018).

Quando o CAp-UERJ iniciou suas atividades, havia apenas algumas turmas, uma de cada série. Desde o início, o colégio demonstrou um claro enfoque e valorização da abordagem humanística, uma característica que perdura em sua estrutura até os dias atuais. Após uma década de funcionamento, o CAp-UERJ foi desvinculado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que proporcionou maior autonomia para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro de seu ambiente educacional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Instituto:

A relativa autonomia não modificou os objetivos que eram origem ao colégio. O mesmo ato executivo confirma o CAp/UERJ como “unidade de experimentação e aperfeiçoamento metodológico e didático do ensino de nível médio”, além de “centro de treinamento dos alunos da Faculdade de Educação” (2013, p. 5).

Na década de 1970 foi estabelecido o horário integral no CAp-UERJ, o que possibilitou explorar diversas oportunidades para consolidar projetos em várias áreas do conhecimento, assim como projetos inovadores e integradores. Uma característica essencial da estrutura do Instituto é o forte espírito acadêmico presente nas atividades escolares e a busca pela excelência por parte do corpo docente orienta as atividades de forma a envolver os alunos dos diferentes níveis de ensino presentes no ambiente. O ingresso no corpo docente ocorre por meio de uma carreira universitária, reforçando o caráter acadêmico do CAp-UERJ. Os concursos públicos foram introduzidos na década de 1980, consolidando ainda mais o perfil acadêmico da instituição.



A mudança de nomenclatura, de Colégio de Aplicação para Instituto de Aplicação, ocorreu em 1998, devido ao reconhecimento do valor acadêmico da unidade da UERJ e às considerações sobre os recursos físicos disponíveis na época. No entanto, é comum ainda se referir a ele como CAP-UERJ, em parte devido à sua localização externa ao campus Maracanã.

Essa mudança para Instituto solidificou a unidade não apenas como um colégio, onde estudantes de diferentes realidades sociais são formados e, mas também como um ambiente de pesquisa e extensão voltado para a prática de ensino. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é simultaneamente um colégio, seguindo uma estrutura organizacional legal, e um espaço de pesquisa e extensão direcionado para a prática pedagógica e formativa das licenciaturas da Universidade.

Localizado no bairro do Rio Comprido, no Rio de Janeiro (Imagem 1), sua sede fica na Rua Barão Itapagipe, número 96, em uma região tradicional da cidade do Rio de Janeiro, situada na Zona Norte próximo aos bairros da Tijuca, Estácio e Praça da Bandeira, e é conhecido por sua diversidade cultural, com uma mistura de residências, comércios e instituições de ensino.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é uma instituição de ensino público vinculada à UERJ, sendo reconhecido por oferecer uma educação de qualidade com um currículo que valoriza não apenas os aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Além de dispor do Ensino Fundamental e Médio, o Instituto também oferta: disciplinas do Ensino Superior que estão diretamente ligadas com as licenciaturas da UERJ; formação continuada com curso de mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), desde 2014, e; acesso ao Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, desde o segundo semestre de 2023.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, ao longo de sua história, tem sido reconhecido como um centro de ensino exemplar, tanto dentro quanto fora da UERJ, destacando-se não somente como local de estágio e na formação em ensino, mas também como importante centro de produção de conhecimento, de pesquisa, de extensão, sendo bem avaliado pelas secretarias de Educação, pela comunidade universitária e pela sociedade em geral. Apesar das dificuldades políticas e econômicas vividas pela Universidade entre 2015 e 2017 e no período pandêmico, o colégio vive um aumento nas matrículas, voltando a se destacar gradualmente nas suas atividades de ensino, pesquisa



e extensão, tendo como lema a promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

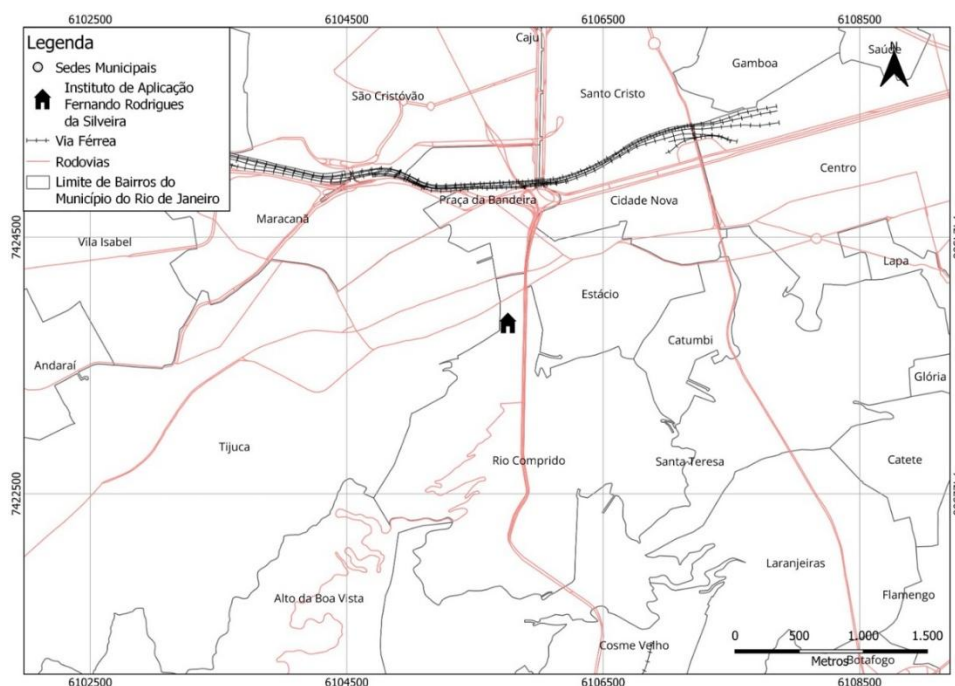


Imagem 1: Mapa de localização do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ).
Fonte: Marque Filho, 2024 (MORAES, 2024).

CAP-UERJ COMO PAISAGEM DE LICENCIATURA

Uma pesquisa sobre a literatura a respeito da formação de professores nos permite identificar que são plurais e profícuas as colaborações que surgem, sobretudo, de experiências e de prismas teóricos-metodológicos diversos que se dedicam a refletir o processo de formação de professores autônomos. Nesse cenário, destacamos as contribuições de Vesentini (2010) e Diniz (2010) que buscam ressaltar e deixar expostas as dificuldades enfrentadas pelo magistério nas últimas décadas.

Também ganham ênfase os debates sobre a importância de momentos particulares dentro da formação de professores, como ocorre com as disciplinas de Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino. Aqui, salta aos olhos trabalhos como os de Oliveira (2010), Pimentel e Pontuschka (2014), que afirmam a importância de construirmos um olhar mais atencioso aos campos de Estágio Supervisionado.

Porém, o esforço empregado aqui busca trazer uma especificidade dentro desse campo maior de pesquisas. A despeito da importância das ideias apresentadas por estes



autores, na presente pesquisa, centraremos nossa atenção no conceito de paisagens da licenciatura, conforme proposto por Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019), nossa referência conceitual para a análise da formação de professores de Geografia na UERJ. Acreditamos que esse exercício de reflexão sobre o processo de formação de professores, a partir desse conceito, permite-nos metodologicamente investigar e entender como esse processo é permeado de subjetividades diversas, visões de mundo, preferências teórico filosóficas, signos culturais e valores que incidem diretamente na construção da identidade docente.

A partir de colaborações de Tardif (2000), partimos da premissa do professor como um ator competente e um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, que cotidianamente se depara com problemáticas para as quais necessita mobilizar saberes que afloram de interações de múltiplas fontes. Saberes estes que também são constructos de elementos que incidem diretamente na identidade profissional docente elaboradas na formação inicial.

Quando Pimenta e Anastasiou afirmam que a “identidade docente constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à identidade docente no seu cotidiano” (2002, p. 77), provoca-nos a pensar sobre identidade docente como um processo constante que deriva: do quadro de referência do professor, daquilo que ele percebe e atribui valores e significados ao seu fazer. Esse quadro de referência é fundamentado por significados que decorrem de um contexto histórico específico, com sentidos pessoais que ele imprime à sua própria atividade atravessados por trajetórias de vida e concepções de mundo (Pimenta, 1999).

As experiências pelas quais discentes passam na formação inicial, junto com a construção de conhecimentos, abrem caminhos de identificação com a profissão. As paisagens de licenciatura (Freitas, 2016; Straforini e Freitas, 2017, 2019), nesse sentido, constituem elementos desses caminhos e possibilidades de compreensão e de (des)(re)construção da identidade profissional docente. O conceito de paisagens de licenciatura foi delineado para problematizar *espaçostempos* privilegiados dentro da formação docente que participam na construção de sentidos discursivos sobre a licenciatura.

Embora as contribuições de Clandinin e Connelly (1995, 1996) e de Brooks (2019) nos permitam tecer reflexões importantes sobre a formação de professores de Geografia, é no proposto por Freitas (2016) e por Straforini e Freitas (2017, 2019) que



nos apoiaremos para identificar o CAP-UERJ como *espaçotempo* singular que negocia sentidos discursivos na construção da identidade docente no âmbito da formação inicial.

Considerada a perspectiva metodológica da paisagem de licenciatura como meio de compreender como o CAP-UERJ gera implicações na assimilação do fazer docente e no constante processo de construção de identidades docentes, buscamos nos aproximar da construção conceitual de Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019), no sentido de analisar as ações e intenções que se desdobram do ambiente físico por onde circulam os licenciandos e, também, as ações e intenções impregnadas imaterialmente na estruturas formativas do CAP-UERJ.

Os mesmos autores partem do pressuposto de que as formas como são organizadas as salas onde as aulas das disciplinas da licenciatura são ministradas comunicam saberes para além das ações e intenções que ocorrem nas trocas entre docentes e discentes. Presença de mapas, cartazes e materiais utilizados pelas disciplinas que utilizam o mesmo espaço da sala de aula mobilizam conhecimentos importantes a serem considerados no percurso formativo para a docência. Os corredores por onde circulam os alunos, com locais destinados à divulgação de eventos e informativos gerais de departamentos e centros acadêmicos podem reforçar determinadas dimensões do processo formativo em detrimento de outras. A existência de laboratórios para desenvolvimento de processos formativos das disciplinas específicas e de ambientes de grupos de estudo/pesquisa em alguma medida influenciam no modo como licenciandos se identificam com a Geografia e nas futuras escolhas profissionais.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE OS SENTIDOS DO CAP-UERJ

O levantamento de dados junto a licenciandos e licenciandas da UERJ que desenvolveram atividades no Colégio de Aplicação (CAP-UERJ) buscou compreender as experiências vividas nesse espaço e suas repercussões na constituição da identidade docente. As respostas evidenciam o CAP-UERJ como uma paisagem educativa plural — simultaneamente como espaço de formação inicial, de socialização profissional e de experimentação pedagógica.

Ao narrar suas trajetórias, os(as) participantes revelam o entrelaçamento entre o aprendizado técnico, a dimensão ética e o modo de ser professor, compondo um mosaico de sentidos sobre o magistério. Essa pluralidade ecoa a perspectiva de Nóvoa (1992),



segundo a qual a formação de professores se realiza em contextos coletivos e reflexivos, nos quais o sujeito constrói sua identidade no diálogo com o outro e com a instituição.

Os(as) discentes que participaram da pesquisa demonstram ter percursos diversos na licenciatura: foram entrevistados(as) estudantes do curso de licenciatura que frequentam há dois períodos e outros que ultrapassam dez, com participações que variam entre três e cinco períodos no CAP-UERJ (Imagem 2). Essa variação temporal permite visualizar o colégio como espaço de longa duração formativa, que acompanha o processo de amadurecimento profissional.

Durante quantos períodos você esteve no CAP-UERJ realizando atividades relacionadas com sua formação? (exemplo: Estágio Supervisionado, PIBID, RP, PROEJA, IC...)
8 respostas

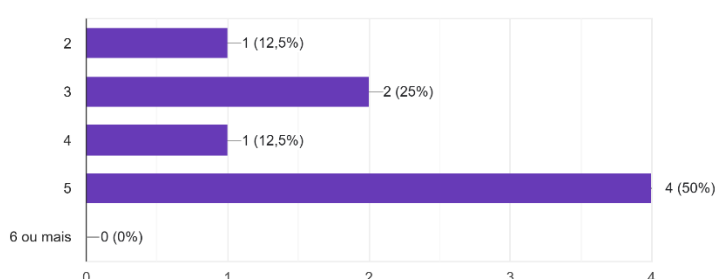


Imagem 2: Quantidade de períodos que discentes participam de atividades no CAP-UERJ

Os espaços mais citados – sala de aula, sala dos estagiários, pátio e refeitório – revelam que a formação não se limita ao ambiente formal de ensino. Em consonância com Pimenta (1999), a prática pedagógica aparece como dimensão viva do conhecimento, em que se articulam saberes da experiência, da ação e da reflexão. A convivência cotidiana em diferentes lugares do colégio é compreendida como parte integrante da aprendizagem docente e, em muitos relatos, o cotidiano compartilhado com professores, alunos e funcionários aparece como campo de observação e reflexão sobre as relações escolares, sobre a ética profissional e o papel social da docência.

A maioria dos(as) participantes reconhece ter aprendido algo sobre a ética e a moral docente a partir da vivência no CAP-UERJ. As respostas que corroboram com esse dado destacam valores como respeito, empatia e responsabilidade, apontando que o professor é uma referência para seus alunos(as) e deve pautar suas ações pela coerência entre discurso e prática. Alguns relatos enfatizam a importância de compreender as realidades e contextos dos estudantes antes de agir, reforçando uma postura ética voltada à escuta e à sensibilidade social. Mesmo entre os poucos que afirmam não ter observado



diretamente essa dimensão, nota-se a percepção de que ela está implícita na rotina escolar e nas relações que se estabelecem entre os sujeitos.

As respostas relacionadas à prática docente são as mais densas e variadas. Os(as) licenciandos(as) descrevem aprendizados sobre planejamento, gestão de turma, metodologia de ensino e improvisação diante das situações cotidianas da escola. Essa percepção dialoga com Tardif (2000), para quem o saber docente é um saber plural, construído na intersecção entre a formação teórica e as experiências concretas de trabalho. Surge, com força, a ideia de que “ser professor vai além de ensinar o conteúdo”, o que sugere uma ampliação da compreensão do trabalho docente para além da transmissão de saberes. Fato corroborado por um entrevistado ao afirmar que:

Ficamos imersos na prática docente, especialmente no estágio IV, nos momentos de regência. É a ocasião que temos autoridade e autonomia para lidar com a turma, como se fôssemos de fato o professor regente. É uma amostra dessa prática, tendo em vista que são ocasiões isoladas e os próprios alunos do CAP têm uma visão estabelecida de nós como estagiários por meio das horas anteriores de observação, então a relação de poder/respeito jamais será a mesma do professor efetivo da turma.

A prática aparece como espaço de mediação entre teoria e realidade: muitos afirmam que o CAP-UERJ lhes permitiu observar diferentes estilos de docência e reconhecer-se em alguns deles, reelaborando sua própria postura profissional. Há também menções à construção da autoridade pedagógica, ao controle emocional e à necessidade de articulação entre planejamento e flexibilidade. Nesta dimensão, as respostas indicam que o “modo de ser docente” é compreendido como uma atitude que envolve identidade, postura e presença. O grupo pesquisado relata ter aprendido que ser professor(a) se expressa nas pequenas ações: no cuidado com a palavra, na maneira de se relacionar, na disposição para aprender continuamente. Há uma forte valorização da coerência entre o que se ensina e o que se vive, além da percepção de que o docente é sempre também um aprendiz. De acordo com uma das entrevistadas:

No CAP-UERJ, construí habilidades ligadas ao trabalho em equipe, elaboração de materiais didáticos, bem como no que diz respeito a minha construção teórico metodológica como professora, incluindo o saber lidar com diferentes pontos de vistas e realidades dos discentes.

De forma quase unânime, os(as) participantes afirmam que o CAP-UERJ foi decisivo para sua identificação com o magistério. A escola é percebida como espaço de experimentação e de confirmação vocacional, onde o exercício da docência se torna concreto e relacional. Algumas respostas relatam que a vivência no CAP-UERJ



possibilitou “sentir-se professor pela primeira vez”, destacando o contato direto com o corpo discente da Educação Básica como elemento fundamental desse reconhecimento.

O Instituto aparece, assim, como uma ponte entre a Universidade e a Educação Básica, permitindo que os licenciandos experimentem o cotidiano docente em condições institucionais que favorecem a reflexão e o diálogo com pares e supervisores. Essa mediação contribui para a consolidação de um sentido de pertencimento à profissão.

Entre as habilidades e competências mencionadas, destacam-se: oralidade, clareza, pontualidade, empatia, capacidade de planejamento, gestão de tempo e elaboração de aulas. Em linha com Pimenta (1999), tais aprendizagens resultam de um processo reflexivo em que a ação docente é analisada, problematizada e reconstruída. Muitos ressaltam o desenvolvimento da autonomia e da segurança para conduzir atividades pedagógicas. Outros sublinham, com maior ênfase, o aprendizado da escuta, da colaboração e da postura ética nas relações de trabalho. Essas competências não são apresentadas como resultados isolados, mas como produtos de uma vivência coletiva e reflexiva, onde o aprender a ser professor(a) se dá em movimento, por meio da prática compartilhada e da observação crítica. Segundo um dos entrevistados:

No CAP-UERJ desenvolvi habilidades de planejamento e organização de atividades, ampliei minha competência para lidar com diferentes estudantes e aprendi a adaptar estratégias pedagógicas às necessidades da turma.

Embora prevaleçam percepções positivas, alguns estudantes expressam críticas relacionadas à estrutura institucional do CAP-UERJ. Aparecem sugestões de maior abertura à integração com os cursos de licenciatura, ampliação das oportunidades de inserção e melhor acompanhamento das atividades. Mesmo as críticas, contudo, revelam um envolvimento afetivo e formativo: ao apontar limites, os respondentes demonstram compreender o colégio como espaço vivo e perfectível, cuja função formadora é reconhecida, mas também demandante de constante atualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiado nas reflexões de Freitas (2016) e Straforini e Freitas (2017, 2019), entendemos CAP-UERJ como *espaçotempo* que negocia, com intensidades variadas, a construção de identidades docentes durante a graduação em Geografia. Essas negociações transmitem significados e valores sobre a identidade docente em *espaçotempos*



específicos, construindo sentidos em contextos acadêmicos marcados pela tradição acadêmica da racionalidade e produtividade científica.

A leitura das respostas evidencia que o CAP-UERJ constitui um espaço de formação, onde o futuro docente não apenas aprende técnicas pedagógicas, mas também constrói valores, atitudes e identidades. A convivência com docentes e discentes da Educação Básica, a inserção nas rotinas escolares e o diálogo com pares configuram um campo fértil para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica.

O CAP-UERJ se afirma, portanto, como uma verdadeira paisagem de licenciatura — um território formativo onde o aprender a ser professor(a) é inseparável do viver a escola. Nele, a docência se revela como prática ética, relacional e comprometida com a transformação social, contribuindo de modo decisivo para a constituição de sujeitos docentes conscientes de seu papel e de sua potência educativa.

REFERÊNCIAS

BROOKS, Clare. Uma bússola profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Orgs.). **Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 49-86.

CLANDININ, D. Jean; Michael. F. CONNELLY (Eds.) **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York - London: Teachers College Press, 1995.

DINIZ, Maria do Socorro. Ouvindo outras narrativas, criando saberes... um novo processo de formação. In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 288-293.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de História da Educação**. Campinas 2000.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do Pibid de geografia da Unicamp**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2016.

MORAES, Vinícius Silva de. A centralidade do Estágio Supervisionado em Geografia. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 2, n. 3, 2018.

MORAES, Vinícius Silva de. **Paisagens de licenciatura e epistemologia da prática profissional docente na formação de professores de Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2024. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.



NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A prática de ensino de Geografia na UERJ: uma proposta alternativa de formação de professores? In.: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 275-286.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-112.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. Rio de Janeiro, 2013.

STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional. In: ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (Orgs.). **Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 87-102.

STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Por uma paisagem de licenciatura: o GeoPIBID-Unicamp como espaço-tempo de tensionamento de sentido de formação docente. In: AYOUD, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Eliana (Orgs.). **Aprendizados e desafios na formação de professores**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. Coleção Formação Docente m Diálogo, v. 7.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, p.5-24.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. 3ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-240.

