



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
Curso de Licenciatura em Geografia

Matheus Rodrigues Simoes Brasil Correa

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO
DOCENTE EM GEOGRAFIA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Reflexões sobre academicismo, gestão escolar e a construção de uma pedagogia geográfica
decolonial

Rio de Janeiro
2025

Matheus Rodrigues Simoes Brasil Correa

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO
DOCENTE EM GEOGRAFIA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Reflexões sobre academicismo, gestão escolar e a construção de uma pedagogia geográfica decolonial

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Colégio Pedro II, como requisito parcial para graduar-se em licenciatura em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Camila Nagem
Marques Vieira

Rio de Janeiro
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Felipe José Lêdo (CRB7 nº 6967/O),
bibliotecário do Colégio Pedro II, Campus Realengo II.

C824e

Correa, Matheus Rodrigues Simoes Brasil

Entre a teoria e prática: uma análise crítica da formação docente em Geografia a partir de um relato de experiência: reflexões sobre academicismo, gestão escolar e a construção de uma pedagogia geográfica decolonial / Matheus Rodrigues Simoes Brasil Correa – Rio de Janeiro: [s.n.], 2025.

37 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Nagem Marques Vieira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Colégio Pedro II, Curso de Licenciatura em Geografia.

1. Formação de Professores. 2. Educação Decolonial. 3. Gestão Democrática. 4. Gestão Escolar. I. Vieira, Camila Nagem Marques (Orientadora). II. Colégio Pedro II. III. Licenciatura em Geografia. IV. Título.

CDD 370.71

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada, compreendi que um professor não nasce pronto, mas é tecido pelas mãos de muitos mestres. Sou um eterno aprendiz, e o educador que me tornei é a soma generosa de cada fragmento de saber, cada gesto de dedicação e cada lição de amor que recebi dos professores que cruzaram meu caminho.

Esta monografia é, portanto, um reflexo desse coletivo.

Meu profundo agradecimento a todos os educadores que, com seu trabalho incansável, exaltam a nobreza da profissão docente, acreditam no poder transformador da educação e fortalecem a ciência brasileira.

A cada um de vocês, meu reconhecimento eterno.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Reflexões sobre academicismo, gestão escolar e a construção de uma pedagogia geográfica decolonial

Matheus Rodrigues Simoes Brasil Correa

RESUMO

Esta pesquisa analisa as contradições inerentes à formação de professores no Brasil, com ênfase na Licenciatura em Geografia e na realidade da educação pública. A partir de um relato de experiência do autor, o estudo evidencia o profundo hiato entre o academicismo teórico predominante nos cursos de formação e as demandas concretas da prática pedagógica nas escolas, com ênfase na realidade da educação pública. O trabalho problematiza o chamado "academicismo arrogante" -- uma postura que hierarquiza saberes e distancia a universidade da escola -- e suas implicações para a efetividade do ensino. Em contrapartida, propõe a "Geografia da Existência", a formação contínua e a pedagogia decolonial — articuladas às precárias condições de trabalho e à desvalorização da carreira docente — como alternativas urgentes para um ensino crítico, que compreenda o espaço como produto de relações sociais e afetivas. A análise também discute o papel crucial de uma gestão escolar democrática, tomando o Colégio Pedro II como exemplo de integração possível entre teoria e prática. Este trabalho sugere que a superação dessas contradições exige uma revisão dos modelos de formação docente, privilegiando a criatividade, a formação continuada e o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, com vistas a uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Geografia. Educação Decolonial. Academicismo. Gestão Democrática. Ensino Público.

ABSTRACT

This study examines the inherent contradictions in teacher education in Brazil, with a specific focus on Geography degree programs and the context of public schooling. Drawing from the author's experiential account, the analysis reveals a profound disconnect between the theoretical academicism dominant in teacher preparation courses and the concrete demands of pedagogical practice in schools. The research critiques what it terms "arrogant academicism" -- an approach that establishes hierarchies of knowledge and creates distance between the university and the school environment -- while considering its implications for educational effectiveness. As a counterpoint, the study proposes "Geography of Existence," continuing education, and decolonial pedagogy — articulated with precarious working conditions and the devaluation of the teaching career — as urgent alternatives for critical education that conceptualizes space as a product of social and affective relationships. The discussion further addresses the crucial role of democratic school governance, using Colégio Pedro II as a case study of potential integration between theoretical frameworks and practical application. This investigation proposes that addressing these contradictions requires rethinking teacher education models through greater emphasis on creativity, ongoing professional development, and dialogue between academic and community-based knowledge, ultimately aiming toward genuinely transformative and inclusive education.

Keywords: Teacher Education. Geography. Decolonial Education. Academicism. Democratic Management. Public Education.

O nitrogênio em nosso DNA, o cálcio em nossos dentes, o ferro em nosso sangue, o carbono em nossas tortas de maçã foi feito no interior das estrelas em colapso. Nós somos feitos da poeira de estrelas. Para pequenas criaturas como nós, a vastidão é suportável somente através do amor.

Carl Sagan

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. O HIATO NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA REALIDADE ESCOLAR.....	12
3. DO ACADEMICISMO DISSOCIADO À GEOGRAFIA DA EXISTÊNCIA: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	14
4. NARRATIVA DE UMA FORMAÇÃO EM TENSÃO.....	17
4.1 O Hiato Na Prática: Relato De Uma Experiência Em Sala De Aula.....	19
4.2 A Formação Docente E Suas Contradições Na Gestão Escolar	21
5. POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E CRIATIVA: PROPOSIÇÕES PARA SUPERAÇÃO DO HIATO	26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS	34

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia, assim como todas as outras disciplinas de Ciências Humanas, especialmente no contexto da educação pública, encontra-se em um momento crucial de reflexão, seja pelos sucessivos ataques e desvalorização das ciências humanas no currículo escolar, evidenciados pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), seja pelo avanço de uma lógica neoliberal que precariza a carreira docente e esvazia o sentido crítico da educação (Frigotto, 2017; Kuenzer, 2020). Durante minha trajetória como professor e, mais especificamente, ao vivenciar as condições do ensino, foi possível observar a distância entre as práticas pedagógicas que aprendi na minha formação docente e as realidades enfrentadas nas escolas públicas. Essa discrepância é, em grande parte, responsável pelo que percebo como um ciclo vicioso de ineficácia no processo educacional. Este trabalho posiciona-se, portanto, na interface entre a crítica epistemológica à formação universitária e a análise das condições materiais da escola pública, buscando articular o debate teórico com a práxis educativa.

A experiência vivida por mim nas salas de aula de uma escola pública onde estudei, estagiei e lecionei, junto com as contradições presentes no próprio sistema educacional brasileiro, me levou a questionar os modelos tradicionais de ensino e a forma como a formação docente é construída no Brasil. Não apenas no contexto da minha vivência, mas de maneira mais ampla, dentro do sistema de ensino público. A formação de professores, muitas vezes, carece de uma conexão real com as necessidades de uma educação inclusiva, crítica e transformadora, que considere as diversidades culturais e sociais que formam as nossas escolas. Ao me deparar com esse cenário, percebi que a resposta para o que é, de fato, um ensino transformador, está em revisar as bases da formação docente, especialmente no que diz respeito à construção de uma prática pedagógica e a um plano de carreira justo e solidário ao professor.

Argumenta-se que o ensino superior, muitas vezes, se vê preso a uma espécie de *egocentrismo acadêmico*¹, onde a busca por reconhecimento e status acaba ofuscando a verdadeira função transformadora da educação. A comunidade científica, ao invés de ser um espaço de contestação e questionamento, frequentemente se torna um ambiente de desgaste

¹ Podemos entender que o egocentrismo acadêmico, conforme discutido por Piaget (1987), reflete uma postura de centralidade excessiva do educador ou da comunidade acadêmica em si mesma, dificultando a descentralização necessária para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e formativa. Esse comportamento pode ser contraproducente, especialmente em espaços educacionais que deveriam estimular a autonomia e a participação ética dos estudantes. Freire (1996) aborda questões correlatas em Pedagogia da autonomia, ao destacar a importância de relações justas, humildes e éticas entre professores e alunos como base para um espaço pedagógico genuinamente formador.

científico, em que a descrença na ciência cresce à medida que ela se distancia das demandas sociais reais². Muitas vezes, o que deveria ser uma ferramenta de libertação, pelo conhecimento, acaba servindo para reforçar o *status quo*, adaptando os indivíduos às condições existentes sem colocar em xeque as relações de poder ou as injustiças estruturais. Nesse contexto, a academia se torna uma ilha isolada, que, ao invés de promover transformações sociais, limita-se a reproduzir as normas e estruturas que perpetuam as desigualdades - configurando o que Boaventura de Sousa Santos (2005) critica como o divórcio entre a universidade e as necessidades sociais mais prementes, também demonstrado por Adriele da Silva Freitas Oliveira (2016), impedindo a reflexão crítica necessária para uma verdadeira mudança.

A formação de professores na graduação não atende à demanda de articular teoria e prática, oferecendo uma gama ampla de conhecimentos, inclusive tecnológicos, sem se dar conta das ‘múltiplas situações e cenários’ de sua vida cotidiana. (Oliveira, 2016, p. 43)

Em muitos cursos de formação de ciências humanas, a ênfase é dada ao domínio teórico, enquanto as questões práticas e as demandas reais da escola são muitas vezes negligenciadas. Essa desconexão acaba gerando um distanciamento entre a formação docente e a práxis educativa que deveria ocorrer dentro das salas de aula (Oliveira, 2016). A escola pública, especialmente aquela situada nas periferias urbanas, enfrenta desafios diários, como a falta de infraestrutura, materiais pedagógicos adequados, e, em muitos casos, uma gestão escolar que não contempla as necessidades dos alunos e dos professores (Ribeiro, 1995). Essa realidade é ainda mais complexa quando consideramos o ensino de Geografia, uma disciplina que exige uma visão crítica sobre o espaço, as relações sociais e as questões ambientais, e que muitas vezes se vê limitada a um ensino predominantemente expositivo, sem espaço para a reflexão crítica e a transformação social.

Para além da crítica ao academicismo, que se distancia da comunidade e parte do próprio *status quo* do pesquisador, é fundamental entender o papel da Geografia na formação de cidadãos críticos³. O ensino de Geografia não deve ser reduzido a uma simples transmissão de

² O distanciamento das demandas sociais reais refere-se à desconexão entre o que é produzido na academia e os problemas enfrentados pelas populações marginalizadas. Como observado por Luck, Heloísa. A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar. Petrópolis: Vozes, 2000, esse afastamento reflete uma crise de legitimidade das instituições acadêmicas frente à sociedade.

³ A crítica ao academicismo, conforme analisado por autores como Bourdieu (2008), pode ser entendida como uma forma de arrogância intelectual que afasta pesquisadores das demandas e realidades concretas da sociedade. Essa postura muitas vezes reflete uma reprodução do status quo, na qual o conhecimento científico se torna um fim em si mesmo, priorizando prestígio acadêmico e institucional sobre impactos práticos. Esse distanciamento

conteúdo sobre mapas e regiões, mas sim a uma análise profunda das interações entre o ser humano e seu ambiente (Santos, 1978). A perspectiva decolonial, que vem ganhando força nas discussões acadêmicas, e que encontra fundamento em trabalhos como o de Geisler e Pedrosa (2022), para quem o pensamento decolonial se configura como um projeto político-pedagógico de desmantelamento das hierarquias impostas pela colonialidade, surge como uma alternativa potente para repensar a educação e o ensino de Geografia⁴. Uma educação decolonial implica uma reinterpretação dos saberes, das práticas pedagógicas e, principalmente, das relações de poder presentes dentro das instituições escolares e acadêmicas, uma vez que a universidade também reproduz hierarquias coloniais de saber.

Nesse cenário, a formação docente em Geografia, por ser uma disciplina historicamente tensionada entre a reprodução de cânones e o potencial para uma leitura crítica do mundo, revela-se um campo privilegiado de análise. É nesse contexto que autores como Quintanilha e Deus (2022) propõem o mapeamento participativo como uma ferramenta didático-pedagógica potente para uma educação geográfica crítica e alinhada às realidades locais.

Como propõe Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato político que não apenas critique as estruturas opressoras, mas que também construa alternativas para uma sociedade mais equitativa. No ensino de Geografia, isso implica reconhecer o espaço como uma arena de lutas e potencialidades, onde se pode vislumbrar e praticar formas mais justas de organização territorial.

No entanto, a reflexão sobre a formação docente também se estende ao modo como as escolas públicas estão organizadas e como as políticas educacionais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Vítor Henrique Paro (2012), destaca que a gestão escolar frequentemente reflete um modelo hierárquico e autoritário, que centraliza decisões na figura do diretor e ignora a participação da comunidade escolar. Em contraste, escolas como o Colégio Pedro II, particularmente a partir da minha experiência no Campus Realengo II, demonstram um caminho possível. É crucial ponderar, no entanto, que o CPPII é uma instituição federal com condições ímpares — como concurso público para docentes, plano de carreira estruturado e financiamento garantido — o que o torna um modelo de excelência, mas de difícil replicação

compromete a função transformadora do conhecimento e da educação, conforme discutido por Freire, que enfatiza a necessidade de um diálogo constante entre saberes acadêmicos e populares (Freire, 1996).

⁴ A educação decolonial questiona as estruturas de poder e os saberes hegemônicos no campo do conhecimento. No ensino de Geografia, essa perspectiva se alinha à crítica de Milton Santos (1978) à geografia tradicional e à defesa de uma geografia crítica que analise as interações profundas entre sociedade e espaço, conforme discutido por Ana Fani Carlos (2007) em suas reflexões sobre o lugar e a existência.

imediate para a realidade da maioria das escolas municipais e estaduais. Seu foco na prática pedagógica e em uma gestão democrática.

Esta monografia visa, portanto, refletir sobre a formação docente no Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino de Geografia, e como as experiências vividas em meus espaços de estágio e atuação docente no município do Rio de Janeiro podem servir como um ponto de partida para uma crítica mais profunda sobre a práxis pedagógica nas escolas públicas. A crítica ao academicismo, ao modelo de ensino tradicional e à falta de uma educação decolonial será o ponto central desta análise, com o intuito de propor uma reinterpretação do papel do professor e da escola na sociedade. Além disso, a experiência do Colégio Pedro II, na formação docente, servirá como um exemplo concreto de gestão democrática e educação decolonial, evidenciando a importância de uma abordagem mais prática e reflexiva no processo de formação dos professores e na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e transformador.

Neste contexto, a motivação para a realização deste estudo vem de uma profunda inquietação sobre o estado atual da educação pública no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à maneira como essa formação se reflete nas práticas pedagógicas nas escolas. A educação não pode ser vista apenas como a transmissão de conteúdo, mas como um processo contínuo de transformação social e de construção do conhecimento, que deve levar em conta a realidade do aluno e as questões que o cercam (Freire, 1996). A crítica ao academicismo, ao egocentrismo e às relações de poder que estruturam a gestão e a política escolar (Paro, 2012) não é uma crítica vazia, mas uma tentativa de entender como podemos, enquanto educadores, construir um modelo de ensino mais justo, mais inclusivo e mais transformador.

Para desenvolver esta reflexão, o trabalho articula fundamentação teórica e relato de experiência, percorrendo os desafios da formação docente, as críticas ao academicismo e as potencialidades de uma pedagogia geográfica decolonial, finalizando com proposições que visam à ressignificação da práxis educativa.

2. O HIATO NA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA REALIDADE ESCOLAR

Conforme aponta Tardif (2002), os saberes docentes constituem-se fundamentalmente na experiência prática, no confronto direto com as realidades multifacetadas das salas de aula – aspecto frequentemente negligenciado nos cursos de licenciatura. A formação de professores no Brasil enfrenta uma desconexão profunda entre o que é ensinado nas universidades e a realidade vivida nas escolas públicas, o que reflete uma das contradições históricas do sistema educacional brasileiro (Ribeiro, 1995). O cenário de desinteresse pela carreira docente é tão grave que motivou a criação de programas como o Pé de Meia: Licenciaturas. Mais do que um reflexo da má formação, essa iniciativa é uma tentativa (ainda que limitada) de compensar a pouca atratividade financeira e as duras condições de trabalho, que afastam os licenciandos das salas de aula⁵. Mesmo com iniciativas governamentais, os cursos de licenciatura ainda priorizam teorias distantes do cotidiano escolar (Oliveira, 2016): professores egressos desses cursos encontram salas superlotadas, falta de recursos didáticos e a necessidade de mediar conflitos que vão além do conteúdo pedagógico. Esse abismo não é acidental; é resultado de uma estrutura que desconsidera as urgentes demandas do espaço educativo (Ribeiro, 1995).

A prática excludente reflete-se também na gestão escolar. Muitas escolas reproduzem modelos hierárquicos e centralizadores, nos quais diretores e coordenadores impõem decisões sem dialogar com o corpo docente. Essa postura autoritária desvaloriza o professor, ignora seus saberes experienciais e limita sua autonomia, criando um ambiente de desmotivação e esvaziamento profissional, como demonstra Paro (2012). Um professor substituto que esteve no Colegiado de Geografia do CPPII comentou, surpreso, sobre a existência de espaços de debate autônomo e construção coletiva, denotando o quanto isso é incomum e valioso na realidade educacional brasileira atual. Essa estrutura verticalizada de gestão nega o caráter coletivo do trabalho educativo e ignora os saberes experienciais docentes, fundamentais para uma prática pedagógica significativa.

⁵ A desconexão entre a formação universitária e a realidade das escolas públicas motivou a criação de políticas públicas como o programa *Pé de Meia: Licenciaturas*, que oferece auxílio financeiro a estudantes de licenciatura para reduzir a evasão e estimular a permanência na carreira docente. Conforme reportagem do Valor Econômico, o programa visa combater o déficit de professores, especialmente em áreas periféricas, onde a carência de profissionais é mais crítica. Para mais detalhes, ver: VALOR ECONÔMICO. *Pé de Meia: Licenciaturas – como funciona*. 2023. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/artigo/pe-de-meia-licenciaturas-como-funciona.ghml>>. Acesso em: 31 ago. 2025.

Dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2024) revelam um cenário de precariedade: apenas 45,6% das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil possuem bibliotecas e 38,2% possuem laboratórios de ciências (Brasil, 2024). Autores como Rosa (2016) discutem como essa falta de infraestrutura inviabiliza a implementação de currículos inovadores. É importante notar que, embora a carência material afete todas as regiões, estudos comparativos (INEP, 2024) mostram que as escolas em áreas rurais enfrentam desafios ainda mais agudos que as dos grandes centros, contradizendo a ideia de que a precariedade seja mais crítica em regiões urbanas como o Rio de Janeiro, onde a ausência de investimentos aprofunda desigualdades e restringe possibilidades pedagógicas, demonstrada em índices públicos de aprendizagem⁶.

A combinação entre formação desconectada, gestão autoritária, infraestrutura precária e a ausência de um plano de carreira atraente e salários dignos inviabiliza a construção de uma educação verdadeiramente democrática (Paro, 2012). Enquanto isso, instituições como o Colégio Pedro II demonstram que é possível outro caminho. Com uma gestão participativa que valoriza o diálogo entre professores, alunos e comunidade, o colégio destaca-se como exemplo de como a educação pública pode integrar teoria e prática, promovendo um ambiente de engajamento e inclusão⁷. Essa experiência bem-sucedida demonstra que a superação do hiato formativo requer não apenas mudanças nos cursos de licenciatura, mas uma transformação profunda na cultura organizacional das escolas. De acordo com Paro (2012, p. 134), “uma gestão participativa melhora o ambiente escolar e promove maior engajamento dos professores”. A experiência do Colégio Pedro II evidencia, assim, que a superação deste hiato histórico exige uma dupla mudança: a revisão dos modelos de formação docente e a adoção consistente de práticas de gestão democrática e colaborativa.

⁶ O Rio de Janeiro enfrenta desafios significativos na educação pública, como evidenciado pelo pior resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre os estados do Sudeste. Esses resultados refletem disparidades na qualidade da educação oferecida em diferentes regiões, destacando a necessidade de maior atenção à gestão escolar e ao suporte aos docentes. Para mais informações, consulte: Rio de Janeiro tem o pior resultado no Ideb da região Sudeste, G1, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/09/19/rio-de-janeiro-tem-o-pior-resultado-no-ideb-da-regiao-sudeste.ghtml>>. Acesso em: 29 ago. 2025.

⁷ O Colégio Pedro II é reconhecido nacionalmente por sua proposta pedagógica que valoriza a formação cidadã e crítica dos estudantes. Veja mais em: COLÉGIO PEDRO II. Com 185 anos de existência, CPPI é referência em educação pública. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/12078-com-185-de-exist%C3%A2ncia,-cpii-%C3%A9-refer%C3%A2ncia-em-educar%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica.html>. Acesso em: 29 ago. 2025.

3. DO ACADEMICISMO DISSOCIADO À GEOGRAFIA DA EXISTÊNCIA: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente no Brasil frequentemente reproduz um modelo de academicismo dissociado, caracterizado por hierarquias de saber que invalidam conhecimentos não acadêmicos e aprofundam o distanciamento entre universidade e escola pública. Essa postura, analisada por Bourdieu (2007) como violência simbólica, não apenas fragiliza o diálogo educativo, mas também ignora saberes experienciais fundamentais para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva (Tardif, 2002), além de frequentemente reproduzir um viés eurocêntrico no currículo. Essa dissociação opera por meio de uma hierarquização de saberes que desqualifica conhecimentos não acadêmicos e legitima o distanciamento entre a produção teórica universitária e as demandas reais da escola pública.

Em salas de aula de licenciatura, tal academicismo se manifesta na valorização excessiva de teorias desenraizadas da realidade escolar e na manutenção de barreiras entre “os que sabem” e “os que aprendem”. Conforme alerta Freire (1996, p. 47), relações pedagógicas baseadas em assimetrias de poder negam o caráter dialógico da educação e inviabilizam a construção de um espaço pedagógico efetivamente democrático. Esse cenário é agravado por políticas educacionais recentes, como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que marginaliza as ciências humanas em favor de um currículo fragmentado e utilitarista, aprofundando o divórcio entre formação crítica e demandas do mercado (Frigotto, 2017).

Diante desse cenário de fragmentação e esvaziamento formativo, a Geografia da Existência emerge não como mais uma teoria, mas como um imperativo ético-político para a reconstrução de uma práxis educativa significativa, surgindo como alternativa urgente e necessária e se amparando no lugar central que ocupa no currículo escolar, ao fornecer uma compreensão crítica e integrada das relações entre sociedade e meio ambiente, abordando assuntos como “ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde, orientação sexual e questões de gênero, sociedades e domínios da natureza” (Brasil, 1998, p. 38). Conforme proposta por Ana Fani Carlos (2007), essa abordagem, sob o conceito de “*Geografia da Existência*”, reconhece o espaço geográfico como produto de relações sociais e subjetivas, valorizando a experiência concreta de alunos e professores como ponto de partida para o conhecimento. Ao privilegiar noções como lugar, território e corporeidade, a Geografia da Existência opõe-se à geografia tradicional – centrada na memorização de mapas e na repetição

acrítica de conteúdos – e propõe uma práxis pedagógica antirracista, decolonial e vinculada às realidades locais.

Trata-se, portanto, não da substituição de um cânone por outro, mas da expansão radical do repertório geográfico para incluir vozes, corpos e territórios historicamente silenciados pelo projeto colonial moderno. Como destaca Yi-Fu Tuan (1977), o espaço é também afeto, memória e identidade – dimensões negligenciadas por um ensino geográfico excessivamente técnico e distanciado, sublinhando a urgência de uma geografia que desenvolva linguagens e métodos capazes de tornar visíveis essas experiências espaciais subalternizadas.

As experiências são menosprezadas ou ignoradas porque faltam os meios para articulá-las ou apontá-las. Essa ausência não se deve a nenhuma deficiência inerente à linguagem; se algo for suficientemente importante, geralmente encontramos formas de torná-lo visível. (Tuan, 1977, p. 201)

Na prática escolar, isso significa reconhecer que a geografia da escola não se resume a coordenadas ou acidentes geográficos; é, antes, a geografia dos trajetos perigosos percorridos por estudantes, da falta de infraestrutura local, das lutas por moradia e dos afetos que tecem o espaço vivido. Nesse sentido, metodologias como o mapeamento participativo – tal como proposto por Quintanilha; Deus (2022) – emergem como ferramentas potentes para uma Geografia da Existência, pois permitem que estudantes e comunidades representem criticamente seus territórios, tornando visíveis experiências espaciais historicamente silenciadas. Essas práticas cartográficas participativas não apenas democratizam o saber geográfico, mas também reforçam o caráter político-pedagógico de uma educação decolonial e transformadora.

Como seria possível praticar a Geografia no cotidiano, como praticar a Geografia de modo que esta faça sentido socialmente e também dentro do espaço escolar e/ou universitário? As respostas podem ser inúmeras, porém, as atividades de mapeamento e, de forma mais ampla, o mapeamento participativo, emergiram como possibilidade real de prática geográfica acessível. (...) Derivando desta questão, construiu-se o objetivo, que consiste em analisar o mapeamento participativo como possibilidade didático-pedagógica para a educação geográfica. (Quintanilha; Deus, 2022, p. 7)

A implementação dessas perspectivas exige, no entanto, a superação de obstáculos estruturais. A precariedade de recursos, a desvalorização docente e a resistência de gestões escolares centralizadoras frequentemente limitam iniciativas pedagógicas inovadoras. Ainda

que em contextos isolados e muitas vezes à custa do esforço individual de docentes, é possível encontrar relatos de experiências que conciliam rigor teórico e comprometimento com a realidade local, como os documentados nos Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG)⁸. No entanto, para que se tornem regra e não exceção, é fundamental que haja vontade política e apoio institucional consistente.

Portanto, a Geografia da Existência, mais do que um método, é uma perspectiva teórico-metodológica e um projeto ético e político de educação que recusa a neutralidade do conhecimento e assume o compromisso de formar sujeitos críticos, capazes de ler e transformar seu espaço de existência. Esta perspectiva exige, portanto, um descentramento radical da postura de certos setores da academia, que se colocam como produtores exclusivos de um saber válido, promovendo, em vez disso, diálogos horizontais com os saberes experienciais de professores, alunos e comunidades. Seu sucesso depende, porém, de que formadores e gestores estejam dispostos a descentralizar o saber, ouvindo alunos, comunidades e os próprios docentes⁹ – esses especialistas da prática cotidiana, cujos saberes são frequentemente obliterados pelo academicismo hegemônico.

⁸ O Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) é um dos principais fóruns de discussão sobre formação docente e ensino de Geografia no Brasil, reunindo trabalhos que relatam experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas em escolas de educação básica de diferentes regiões do país. Os anais do evento, publicados bienalmente, constituem um rico acervo de práticas que buscam articular teoria e realidade local.

⁹ A marginalização das ciências humanas no currículo escolar é analisada criticamente por autores como Girotto (2018), que demonstra como as reformas educacionais no Brasil, articuladas a interesses de grupos empresariais, têm promovido um esvaziamento da formação crítica em favor de uma lógica utilitarista e mercadológica.

4. NARRATIVA DE UMA FORMAÇÃO EM TENSÃO

Em meus primeiros contatos com a educação formal, minha relação com o aprendizado sempre foi marcada por um olhar crítico e curioso sobre o mundo. Desde a educação básica, fui instigado por educadores a desenvolver um olhar crítico sobre o mundo e a questionar estruturas estabelecidas. Talvez este espírito rebelde tenha me dado forças para cursar História como minha primeira graduação oficial. Estudar no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ) foi mais do que uma conquista acadêmica; foi a realização de um sonho enraizado na valorização da tradição e do status que esta instituição carrega¹⁰. A UFRJ, com sua história de resistência e formação de intelectuais críticos, moldou não apenas minha visão de mundo, mas também meu entendimento sobre a responsabilidade social de ser um professor e pesquisador. Com a dupla experiência - de formação na tradicional UFRJ e no inovador Colégio Pedro II - permitiu-me vivenciar na prática as tensões e contradições que este trabalho busca analisar.

Foi na licenciatura em Geografia do Colégio Pedro II, porém, que compreendi a docência como prática que ultrapassa em muito a transmissão de conteúdos; é uma forma de ativismo intelectual, um compromisso em transformar a realidade por meio da educação. Essa percepção se intensificou ao longo do tempo, especialmente nas experiências vividas fora do ambiente universitário, em espaços educacionais que, muitas vezes, não oferecem as condições ideais para o ensino emancipador.

A decisão de produzir esta monografia nasceu da necessidade de refletir sobre minha própria formação como educador e sobre as lacunas do sistema educacional brasileiro. Na UFRJ, aprendi a valorizar o pensamento crítico e a desconstruir conceitos preestabelecidos, mas foi com a prática do Colégio Pedro II — num contexto de integração entre Ensino Básico e Superior e em diálogo com outros professores e graduações, alunos e a própria comunidade escolar — que compreendi as distâncias entre a teoria e a realidade. É essa ponte que busco construir, questionando os processos de formação docente e propondo alternativas que conectem a prática pedagógica com as demandas reais da sala de aula.

¹⁰ A tradição e excelência acadêmica da UFRJ, particularmente do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), consolidaram-se historicamente como referência nacional em formação crítica nas humanidades. Em 2024, mesmo enfrentando desafios financeiros, a universidade reforçou seu prestígio ao ser reconhecida como a melhor universidade federal do Brasil, subindo 70 posições no ranking nacional. Para mais detalhes, ver: G1 RIO. Em meio a crise financeira, UFRJ sobe 70 posições e se torna a melhor universidade federal do Brasil. 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/06/03/em-meio-a-crise-financeira-ufrj-sobe-70-posicoes-e-se-torna-a-melhor-universidade-federal-do-brasil.ghml>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Mais do que uma crítica ao academicismo, este trabalho é uma forma de reafirmar o papel do professor como um agente de mudança. Escolhi ser professor porque acredito no poder da educação para transformar vidas, incluindo a minha própria. Essa motivação, somada à necessidade de contribuir para uma formação docente mais humanizada e efetiva, é o que move este trabalho e meu compromisso com a educação. Minha motivação pessoal constitui-se, assim, não como mero relato subjetivo, mas como posicionamento epistemológico que reconhece na experiência vivida um terreno fértil para a crítica e a transformação da prática educativa.

O academicismo, por sua própria natureza desvinculada da realidade social, frequentemente se torna um instrumento de exclusão e distanciamento. Esse descompasso ficou evidente no meu primeiro dia de aula na Licenciatura em Geografia no Colégio Pedro II, em março de 2020, quando meu colega Ray Santos questionou os professores sobre a crescente lacuna entre a comunidade científica e a sociedade em geral. Ray apontou que a desconfiança da população na ciência, agravada pelo fenômeno das fake news, poderia ser parcialmente atribuída aos próprios cientistas e acadêmicos, que muitas vezes falham em comunicar seus saberes de maneira acessível e relevante. Em resposta, os professores presentes reconheceram a precisão do diagnóstico, admitindo que a academia de fato possui uma parcela significativa de responsabilidade no abismo que se formou entre a universidade e a rua, e que essa angústia é um tema recorrente nos debates sobre formação docente¹¹.

Essa crítica também se aplica ao ambiente universitário. Durante a minha formação docente no curso de Geografia, convivi com colegas e professores altamente qualificados, mas que, em alguns casos, demonstravam atitudes de superioridade intelectual (caracterizada pela crença de serem os únicos detentores de saberes válidos), muitas vezes adquirido pelas suas próprias formações acadêmicas, geralmente, em institutos federais de ensino. Alguns deles formavam grupos exclusivos, emulando a lógica hierárquica que, segundo Maurice Tardif (2002), é um dos maiores entraves para a formação de professores capazes de transformar o sistema educacional. Destaco que o ensino não deve se basear apenas no conhecimento técnico ou acadêmico, mas também no reconhecimento dos saberes da prática e das relações humanas presentes no tempo da formação e trajetória profissional (Tardif, 2002). Tal comportamento,

¹¹ A comunicação científica muitas vezes não alcança a população de maneira acessível, reforçando a desconfiança, descrença e o distanciamento. Um artigo de reflexão publicado na Revista Ciência e Cultura (Bueno, 2019) identifica que a popularização da ciência depende de modelos que promovam diálogo e troca contínua entre pesquisadores e a sociedade, e não apenas de abordagens hierárquicas e unilaterais. O autor argumenta que a ciência, para cumprir seu papel transformador, precisa estar enraizada nas demandas sociais e ser comunicada de forma a criar pontes com o cidadão comum.

que Bell Hooks identificaria como uma barreira ao ensino dialógico, contribui para a exclusão de vozes e perspectivas diversas. Hooks argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade, capaz de incluir e validar os saberes de todos os envolvidos no processo educacional (Hooks, 2017).

O academicismo arrogante ignora que o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas também um mediador cultural (Freire, 1987). A formação docente deve ser repensada para incluir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e rompam com a hierarquia do *saber autorizado*, “por entender que a inventividade com o espaço - escolar - é a chave do processo, sendo este importante para a experimentação e liberdade de pensamento.” (Vieira, 2019, p. 105). Esse modelo de formação precisa ser mais inclusivo, capaz de conectar a experiência do professor às demandas reais da sala de aula.

Portanto, a crítica ao academicismo e ao egocentrismo acadêmico não é apenas uma rejeição à ideia de superioridade intelectual, mas uma defesa da educação como prática inclusiva, dialógica e transformadora. Assim como no Colégio Pedro II, onde o desafio de educar se mistura com o compromisso de promover equidade, o espaço educacional deve ser um reflexo do respeito às diferenças e do esforço para construir pontes entre os saberes acadêmicos e populares.

4.1 O Hiato Na Prática: Relato De Uma Experiência Em Sala De Aula

Minha trajetória de formação docente foi constituída por aprendizados dialéticos¹² e complementares, que aprofundaram meu entendimento sobre os desafios da educação pública no Brasil e me inspiraram a desenvolver este trabalho. A formação no curso de licenciatura em Geografia do Colégio Pedro II, reconhecida por sua excelência e foco humanista, foi fundamental para me preparar como educador crítico e reflexivo. Por outro lado, minha experiência como professor contratado em uma escola pública no município do Rio de Janeiro, local onde um dia fui aluno, trouxe um choque de realidade ao evidenciar a distância entre a teoria aprendida com a vivência do Colégio Pedro II e a prática real evidenciada nas escolas públicas. Esta dupla perspectiva - de discente e depois docente na mesma unidade escolar -

¹² O conceito de dialética aqui empregado refere-se à compreensão do aprendizado como um processo dinâmico e contraditório, que se dá na relação com o outro e com o mundo, em constante movimento de superação e construção de novas sínteses. Nesse sentido, todo aprendizado significativo é, por definição, dialético, pois emerge da tensão entre diferentes saberes e experiências.

ofereceu-me um olhar privilegiado sobre as permanências e rupturas no cotidiano da educação pública.

No Colégio Pedro II, tive contato com um ensino que integra teoria e prática, afinal, é um colégio que atende um grande público, divididos em campus, do maternal à pós-graduação. As disciplinas não se limitavam a conteúdos específicos e conhecidos somente no campo dos seus saberes, mas nos conduziam a reflexões profundas sobre os desafios da docência, a partir de perspectivas decoloniais e inclusivas. As leituras sobre a educação como prática de liberdade dialogavam com o papel do professor na construção de espaços educativos mais democráticos e transformadores. Além disso, as propostas pedagógicas destacavam a criatividade docente como uma ferramenta essencial para a inovação em sala de aula, reafirmando a importância de formar professores capazes de lidar com a complexidade do contexto da educação pública e plural.

A licenciatura em Geografia oferecia uma preparação sólida para enfrentar os desafios da escola pública, abordando temas como a BNCC e as competências geográficas exigidas no ensino básico. Essa abordagem contrastava com a visão de alguns colegas que já atuavam como professores na rede pública, muitos deles formados há mais de cinco anos em outras instituições, que consideravam a grade curricular excessivamente prática (em disciplinas de educação) e com pouca geografia. No entanto, percebi que essa formação era indispensável para nos preparar para lidar com a diversidade e a desigualdade encontradas na nossa trajetória, em ambientes que exigem mais do que conhecimento técnico: requer empatia, criatividade e uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e culturais.

Quando me deparei, já contratado como professor da Educação Inclusiva, em uma escola pública no município do Rio de Janeiro, a distância entre o ideal e o real ficou evidente. A gestão escolar, notadamente influenciada por disputas político-partidárias locais, onde a direção parecia mais preocupada em atender a demandas de determinados grupos e em projetar seus membros para cargos na subprefeitura do que em promover o bem-estar discente e um projeto pedagógico coletivo, revelava uma estrutura pouco dialogante com as necessidades reais da comunidade escolar. A sala de recursos para a educação especial, por exemplo, operava de maneira segregadora, mantendo os alunos com deficiência apartados dos demais, o que contradizia os princípios inclusivos aprendidos na minha licenciatura e no próprio plano de educação ofertado pela Prefeitura do Rio de Janeiro para o seu corpo docente. A falta de valorização das ciências humanas também era clara. Professores de português e matemática dominavam e lideravam os conselhos de classe, enquanto as disciplinas de geografia e história eram tratadas como secundárias. Essa hierarquização refletia-se em eventos e atividades, que

raramente incluíam as ciências humanas, minimizando sua relevância no currículo escolar. Esta hierarquização curricular materializa-se na distribuição de recursos, no tempo de aula alocado e no valor social atribuído às diferentes áreas do conhecimento, reproduzindo assim lógicas excludentes no espaço escolar.

Além disso, a relação com os docentes e a gestão foi marcada por episódios de conflito. A diretora, que deveria ser uma liderança comprometida, revelou-se uma figura pouco aberta a mudanças e ao diálogo. Essa prática excludente foi fortemente abraçada pela Coordenação de Educação da região onde a escola está inserida, em momentos críticos apenas reforçando a sensação de desistência. Apesar das dificuldades, encontrei inspiração na professora Cristiane de Paula, uma colega que me desafiou a refletir sobre meu papel como educador: *“Qual é o teu objetivo, Matheus? Aceitar a passividade ou enfrentar este problema, abraçá-lo e dar tudo de si para que outros tenham mais oportunidades, como as que você teve?”*. Este questionamento ecoa a pedagogia freireana, especialmente o conceito de “inédito viável” presente em Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), que nos convoca a não aceitar a realidade como dada, mas a enxergar e construir possibilidades de transformação, transformando um momento de frustração pessoal em um imperativo ético-político de atuação docente.

Essa vivência revelou que a transformação da educação pública não se limita à formação docente, mas exige enfrentamentos constantes. É nesta tensão permanente entre o teórico e o prático que se constrói a identidade do educador crítico, transformando desafios estruturais em oportunidades de reinvenção pedagógica.

4.2 A Formação Docente E Suas Contradições Na Gestão Escolar

A formação docente no Brasil é repleta de tensões¹³ entre o que se espera de um professor e as condições reais de sua formação e prática. Apesar dos esforços para construir currículos que atendam às demandas contemporâneas da educação, ainda existem situações que expõem o distanciamento entre o ideal e a experiência concreta dos licenciandos. Contratempos logísticos, disputas ideológicas — algo inerente ao campo educacional, que é por natureza um

¹³ As tensões entre o ideal e a prática concreta na formação de professores refletem desafios estruturais que atravessam a história da educação brasileira. Gatti, Barretto e André (2011), em estudo abrangente sobre políticas docentes no Brasil, identificam a fragmentação curricular, a desarticulação entre teoria e prática e a insuficiente regulação dos cursos de licenciatura como problemas recorrentes que comprometem a qualidade da formação inicial. As autoras enfatizam que a superação desses desafios exige políticas públicas integradas e continuadas, capazes de articular formação inicial, condições de trabalho e valorização da carreira docente.

terreno de tensões — e até mesmo comportamentos antagônicos revelam uma lacuna preocupante no processo de formação de professores.

Os cursos de licenciatura, especialmente em instituições de grande tradição, como o Colégio Pedro II, se apresentam como espaços de inovação, mas também enfrentam desafios estruturais¹⁴ e culturais. Atitudes que priorizam egos ou questões acadêmicas periféricas — como a recusa em compartilhar materiais e planos de aula, a desqualificação pública de propostas de colegas menos experientes ou a criação de grupos de pesquisa exclusivos que dificultam o acesso de licenciandos — criam situações em que a colaboração e a troca de saberes são prejudicadas¹⁵.

A desconexão entre teoria e prática é um desafio constante na formação docente. Como já observado por Paulo Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, em que professor e aluno trocam conhecimentos e experiências. No entanto, tal premissa ainda é negligenciada em muitos contextos formativos. Professores em formação frequentemente se deparam com situações em que a centralidade da prática reflexiva é desconsiderada (Gatti; Barreto; André, 2011; Tardif, 2002), seja pela resistência à inovação pedagógica, seja pela negação do caráter colaborativo da docência.

Maurice Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes não se constroem apenas nos espaços acadêmicos, mas sobretudo no contato direto com a realidade escolar. A relutância em abordar temas transversais ou metodologias ativas pode resultar em experiências desafiadoras para licenciandos, como a ausência de suporte adequado durante atividades de campo ou a negligência em adaptar discussões teóricas à realidade prática (Tardif, 2002).

Além disso, lembro-me de uma situação em que, durante o planejamento de uma atividade interdisciplinar, um professor mais experiente rejeitou a proposta de um colega licenciando por considerá-la “muito lúdica e sem conteúdo”, com a justificativa de “faltar Geografia”, desencorajando a inovação e impondo uma visão tradicional de ensino, o que criou um clima de desconforto e inibiu a troca de saberes. A desvalorização de propostas inovadoras

¹⁴ Refletindo sobre os desafios da formação docente no Brasil, Cury (2001) destaca que esses desafios estão intimamente ligados às transformações históricas e educacionais do país. Ele aborda a necessidade de articular a formação docente com as mudanças contemporâneas, enfatizando a relevância do ensino público e da valorização dos professores para enfrentar as desigualdades educacionais. Para mais detalhes, veja: Cury, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 123-140, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YX3hn54tzF33Lhx9sGBsJjK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.

¹⁵ Estudos mostram que os acadêmicos contemporâneos são mais narcisistas e egocêntricos do que gerações anteriores, afirmando que a sociedade científica está ficando cada vez mais individualista e se afastando dos anseios reais da comunidade. Para mais informações, consulte: Universitários, egocêntricos que olham para o próprio umbigo na internet, G1, 2007. Disponível em: <<https://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,AA1474994-5602,00.html>>. Acesso em: 09 dez. 2024.

ou a crítica infundada à grade curricular das licenciaturas exemplificam como a falta de alinhamento entre teoria e prática pode comprometer o objetivo central da formação docente: preparar educadores para enfrentar os desafios de uma educação pública inclusiva e transformadora.

Outro aspecto relevante na formação e na prática docente é o impacto da gestão escolar. Muitas vezes, direções autoritárias ou com prioridades desalinhadas com os objetivos pedagógicos perpetuam um ambiente de trabalho opressor e desmotivador. Vivenciei isso, por exemplo, quando solicitei à direção da escola onde trabalhava a compra de materiais básicos (como cartolinas, pincéis e papéis coloridos) para uma atividade de mapeamento do bairro com os alunos, e fui informado de que “não havia verba para isso” e que eu deveria “improvisar com o que tinha em casa”. Essa falta de suporte mínimo, que Paro (2012) identifica como uma das facetas da desvalorização docente, desmotiva e inviabiliza práticas pedagógicas mais criativas, contrastando com as diretrizes formais da política educacional municipal que, ao menos no discurso institucional, preveem condições adequadas para o trabalho docente.

A gestão democrática é essencial para promover uma educação libertadora. Entretanto, o que se observa em muitas escolas públicas é a imposição de um modelo centralizado, que não valoriza a participação docente (Paro, 2012) e marginaliza disciplinas fundamentais, como as ciências humanas. Essa hierarquização era evidente em eventos como as: Semanas de Olimpíadas de Saberes, Feiras Culturais e Literárias; que contavam com palestras, oficinas e gincanas, enquanto disciplinas como Geografia e História eram relegadas a atividades pontuais e sem visibilidade, como a elaboração de um mural informativo. As formações continuadas oferecidas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) também eram, em sua maioria, voltadas para as áreas de avaliação externa (Português, Ciências e Matemática), ignorando as demandas específicas dos professores de Humanas.

A influência de interesses políticos e religiosos nas gestões escolares também pode criar barreiras à pluralidade e ao debate acadêmico. Casos de censura a temas relacionados a gênero, raça e inclusão evidenciam o retrocesso promovido por essas práticas, como documentado por Miguel (2016) em sua análise sobre o movimento “Escola sem Partido” e por Penna (2017) ao discutir os ataques à liberdade de ensinar. Vivenciei essa realidade quando, ao propor uma atividade sobre relações étnico-raciais, fui orientado pela coordenação a “evitar polêmicas” para não gerar conflitos com pais de alunos. Essa visão não está alinhada com as ideias da Pedagogia Freiriana, que defende uma educação dialógica e inclusiva, onde a participação da comunidade é essencial para a construção de um ambiente educacional significativo e transformador (Freire, 1996).

As experiências vividas durante o meu contrato com o município do Rio de Janeiro, demonstram como a gestão escolar pode ser tanto um fator de incentivo quanto de frustração. Professores que enfrentam resistência ou preconceitos, muitas vezes vindos de colegas ou da direção, encontram dificuldades adicionais para exercer sua profissão de maneira plena. Lembro-me de um colega que, ao abordar a questão indígena em suas aulas, foi advertido pela direção sob a alegação de que “isso não deve cair no vestibular”. Estudos antropológicos, como os de Gustavo Lins Ribeiro (2010) sobre o campo acadêmico, demonstram como relações de poder e disputas simbólicas estruturam o ambiente escolar, reproduzindo hierarquias e silenciamentos. A falta de apoio institucional durante crises, a estrutura¹⁶ que receberá professores e licenciandos (em determinados estágios), é um reflexo das contradições que permeiam o sistema educacional.

Ao discutir a importância de práticas de *accountability*¹⁷, Paro (2012) não apenas reforça o compromisso de transparência e participação ativa na escola, mas também coloca a escola pública como um espaço de emancipação e formação cidadã, uma premissa que encontra eco em Luckesi (2002) ao defender que a gestão e avaliação escolares devem ter caráter essencialmente processual e formativo, em consonância com os ideais de Freire (1987), que advoga por uma educação libertadora e crítica. No contexto das políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), seu pensamento se alinha à legislação que incentiva uma gestão participativa e respeitosa dos diferentes agentes escolares. Isso enriquece minha percepção de como a gestão escolar e a valorização da coletividade e da participação democrática são cruciais para a construção de uma escola pública voltada ao interesse da sociedade, especialmente no cenário da educação pública brasileira.

Para que a formação docente se aproxime do que considero seu ideal — ou seja, um processo que prepare o professor não apenas como um técnico do conteúdo, mas como um

¹⁶ A precariedade estrutural das escolas públicas brasileiras é amplamente documentada na literatura educacional. Estudos como os de Rosa (2016) e dados do Censo Escolar (INEP, 2024) confirmam que a falta de infraestrutura básica — ausência de bibliotecas, laboratórios, salas adequadas — é uma realidade recorrente, especialmente nas redes municipais e estaduais, comprometendo as condições de trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁷ Paro discute a ideia de *accountability* (termo que vem do inglês e pode ser traduzido como responsabilização ou prestação de contas) no contexto educacional ao tratar da necessidade de transparência e *corresponsabilização* (sic) nas ações das escolas, defendendo que a escola pública deve se organizar de forma que permita à comunidade acompanhar e cobrar os resultados da gestão escolar. Isso ocorre por meio da descentralização de decisões e do fortalecimento de conselhos escolares que incluam professores, alunos e pais como parte ativa na gestão, com o objetivo de tornar a escola mais responsável e transparente em relação à sua função social e ao atendimento das demandas coletivas (Paro, 2012, p. 177-196).

intelectual crítico, criativo e comprometido com a transformação social — é necessário que as instituições de ensino e as gestões escolares atuem de maneira integrada, valorizando o papel do professor como agente transformador e promovendo um ambiente em que o aprendizado mútuo e a troca de saberes sejam prioridades.

5. POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E CRIATIVA: PROPOSIÇÕES PARA SUPERAÇÃO DO HIATO

A formação continuada constitui-se como instrumento fundamental para professores enfrentarem os desafios estruturais da educação brasileira, sendo reconhecida como uma das dimensões críticas para a valorização docente - ao lado de condições salariais dignas, planos de carreira estruturados, jornadas de trabalho compatíveis com a dedicação profissional e infraestrutura escolar adequada (Gatti; Barreto; André, 2011). Não se trata apenas de acumular títulos acadêmicos ou avançar na carreira, mas de manter uma postura aberta ao aprendizado constante, como base para uma prática pedagógica que seja inovadora e inclusiva. Esta perspectiva alinha-se às reflexões de Tardif (2002) sobre os saberes experienciais, propondo que a formação se construa num movimento dialético entre teoria e prática, entre universidade e escola. Conforme Vieira (2024), a criatividade docente, como formação continuada, é essencial para que o professor possa reinventar suas estratégias e adequá-las às especificidades de seus estudantes na contemporaneidade. Essa abordagem é particularmente relevante em um contexto marcado por dificuldades estruturais, como a falta de recursos nas escolas públicas e os desafios impostos por reformas educacionais restritivas.

O ato criador é por si uma interação mutuamente benéfica entre a pessoa e o ambiente, que só alcança a plenitude quando provoca melhorias sociais e culturais. Ao pensar na criatividade como um bem que pode e deve ser desenvolvido, devemos considerar algumas dimensões, sendo estas: o desenvolvimento humano e o científico, além do bem social e cultural. (Vieira, 2024, p. 27).

As experiências vividas por mim, enquanto professor e licenciando, reforçam a necessidade de valorizar essa formação contínua em educação. Ilustro esta necessidade com um episódio ocorrido durante uma atividade de aula de campo em que participei enquanto aluno, quando um grupo, o qual eu fazia parte, foi abandonado pelos organizadores da aula e outros alunos. Alguns colegas e eu ficamos perdidos, por mais de três horas, pelo caminho, sem qualquer tipo de contato com outras pessoas. A ausência de planejamento e empatia por parte dos criadores do roteiro, que, além de não nos procurarem e justificarem que éramos maiores de idade, e a falta de reflexão crítica pós o episódio, provaram como a falta de planejamento pedagógico, apesar da formação acadêmica (graduações e pós graduações dos proponentes), pode comprometer uma atividade educativa e prejudicar outras pessoas. Este caso evidencia

como a excelência acadêmica formal não garante, por si só, competência pedagógica ou compromisso ético com a formação e o cuidado com o outro - dimensões essenciais que a formação continuada precisa desenvolver. No entanto, é crucial reconhecer que essa formação, por mais criativa e ética que seja, encontra seus limites nas condições materiais da profissão. Sem um plano de carreira que ofereça tempo remunerado para estudo, salários dignos e infraestrutura escolar adequada, a exigência de uma formação continuada de excelência recai sobre o indivíduo como mais uma obrigação em uma jornada já extenuante, tornando-se uma promessa vazia. Como alerta Freire (1996, p. 35), “não há ignorância total, nem sabedoria absoluta”, exigindo do professor respeito à curiosidade e à timidez do educando, mesmo que não haja concordância.

Por outro lado, o apoio recebido durante momentos de dificuldade demonstrou como a formação continuada pode ser um processo coletivo. Durante a pandemia de COVID-19, pensei em evadir do curso devido à minha internação pela doença — fiquei entubado por 22 dias — e ao ambiente remoto que se criou no país¹⁸, gerando desmotivação e falta de prática ativa. Parte dos meus professores me ajudaram a retornar aos estudos, oferecendo suporte acadêmico e emocional, demonstrando a importância de uma liderança que promova um ambiente educacional estimulante, acolhedor e colaborativo. Essas vivências destacam que o compromisso com o desenvolvimento profissional deve estar aliado a uma prática pedagógica que valorize o humano, o papel do professor como agente de transformação social, reforçando sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996). Neste sentido, a formação continuada deve ser compreendida não como capacitação pontual, mas como processo permanente de desenvolvimento profissional articulado às necessidades concretas das escolas, alinhando sonhos, expectativas e a realidade da profissão. Muitos licenciandos, como eu, ingressam no curso com o desejo de se tornarem inspiração para seus alunos, de construírem carreiras admiráveis e de transformarem o ambiente escolar em um espaço de reflexão e aprendizado. Contudo, durante o percurso, deparam-se com desafios que os fazem ressignificar suas expectativas¹⁹. Como pontuado por Freire (1996), o papel do educador transcende o ensino de

¹⁸ Estudo realizado por Costa (2022) sobre evasão no ensino superior durante a pandemia de COVID-19 identificou que estudantes que enfrentaram internações ou perdas familiares tiveram taxas de desistência significativamente mais altas, e que o apoio institucional — como o oferecido por coordenadores e professores — foi determinante para a permanência. O autor destaca que o acolhimento empático e a flexibilização de prazos e atividades foram estratégias essenciais para reduzir os impactos negativos da crise sanitária na trajetória acadêmica.

¹⁹ Embora ainda seja uma profissão ambicionada por academicistas, a realidade não diz respeito ao reconhecimento científico que a categoria merece. Discussões como esta são analisadas há anos pela imprensa do país. Podemos ver mais em: O que é ser professor no Brasil hoje. Folha de São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha-topicos/missao-professor/>>. Acesso em 09 dez. 2024.

conteúdos; trata-se de fomentar autonomia, senso crítico e a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade em que vivem.

Os licenciandos são levados constantemente a reelaborar suas trajetórias profissionais, a diversidade de experiências acadêmicas e pessoais. No meu caso, nestes anos de licenciatura em geografia, entre mim e os meus colegas, foi um fator enriquecedor. Enquanto alguns colegas, se dedicavam a projetos acadêmicos com vistas a um futuro mestrado no exterior, outros conciliavam os estudos com dificuldades sociais e econômicas, organizando-se em grupos de apoio. Essa pluralidade de vivências sublinha a importância de um ambiente educacional que acolha as especificidades e ambições de cada estudante. Essa troca horizontal de experiências e saberes como base do aprendizado, acreditando que o educador e o educando aprendem juntos, foi defendida por Freire (1996) que discutia que o aluno não é um depósito a ser preenchido, mas sim um ser que aprende e descobre novas possibilidades na realidade da vida (Freire, 1996), já que o aprendizado é um processo de construção e reconstrução constante do conhecimento, que envolve experiência, autonomia, reflexão, diálogo, construção coletiva, criatividade e abertura ao novo.

Esse cuidado reforça a ideia de que a educação deve ser um processo de solidariedade²⁰, onde o apoio mútuo contribui para superar os desafios que surgem tanto na formação quanto na prática profissional.

Destaco também que a compreensão de que a docência é um campo em constante transformação incentiva os licenciandos a buscar uma formação pautada na reflexão crítica e no compromisso com a melhoria do ensino. Em um momento em que a educação pública enfrenta cortes de verbas e reformas controversas que marginalizam as ciências humanas²¹ o desafio de construir uma carreira docente que alie conhecimento teórico, prática pedagógica criativa e compromisso social torna-se ainda mais urgente.

Portanto, o objetivo do licenciando deve ir além de conquistar um diploma; deve incluir, na medida do possível e apesar das adversidades estruturais, a construção de uma prática pedagógica permanentemente renovada, que inspire alunos, transforme realidades e contribua

²⁰ Freire defende que a visão de mundo sobre solidariedade é fundamental para a existência humana e para as relações entre as pessoas. Ele nos diz em sua obra, *Pedagogia da Solidariedade*, lançada em 2014, que a empatia é essencial para a luta contra a ignorância e implica esperança. Freire também acreditava que a aprendizagem é um complemento da formação do sujeito como humano, e que acontece na relação com o outro, no diálogo e na aproximação do conhecimento da realidade e da proteção do outro. Para saber mais, ler Freire, Paulo. *Pedagogia da Solidariedade*. Paz & Terra, São Paulo, 2014.

²¹ Os cortes sistemáticos de verbas para a educação pública e as reformas que marginalizam as ciências humanas são analisados por autores como Saviani (2018) e Frigotto (2017), que demonstram como tais políticas integram um projeto mais amplo de desmonte do Estado e de subordinação da educação aos interesses de mercado. Dados do INEP (2024) confirmam a redução progressiva dos investimentos públicos em educação nos últimos anos.

para uma educação mais justa e inclusiva. Além disso, inspiração para formar indivíduos que se preocupem com uma convivência social igualitária e respeitosa, se baseando em pautas antirracistas, antissexistas, anti-imperialistas, decoloniais e que discutam as diferenças de classe, baseada no amor, que é uma combinação de cuidado, compromisso, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança (Hooks, 2017), reconhecendo, portanto, que a transformação da formação docente, condições dignas de trabalho e uma remuneração justa e solidária exige simultaneamente mudanças nas estruturas formativas e a adoção de posturas ético-políticas comprometidas com a equidade educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica desenvolvida ao longo deste trabalho demonstra que o percurso formativo docente é constitutivamente marcado por contradições que tensionam permanentemente a prática pedagógica. Durante a minha formação, vivenciei um processo de transformação que me ensinou a acolher o outro, considerando suas limitações e potencialidades. Essa trajetória foi marcada pela reflexão crítica sobre a docência, um ofício que exige não apenas conhecimento, mas também empatia e uma estrutura sólida de carreira, criatividade e o compromisso com a construção de uma educação mais justa. A experiência no Colégio Pedro II permitiu visualizar possibilidades concretas de superação deste hiato através da integração dialética entre teoria e prática, entre sociedade e natureza, entre acolher e transformar.

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre a formação docente no Brasil e suas potencialidades transformadoras. As reflexões e críticas desta pesquisa corroboram a tese de que o hiato entre formação acadêmica e realidade escolar configura-se como questão estrutural, e não meramente contingencial, no panorama educacional brasileiro. A experiência de estudar no Colégio Pedro II destacou o papel central da Geografia como uma disciplina que interpreta o mundo através das dimensões espaciais e da acumulação desigual dos tempos (Santos, 2005) propondo um olhar crítico-histórico e dialético entre sociedade e natureza. Inspirado por professores em minha trajetória, que dedicavam suas tardes a reforços escolares em aulas de práticas, ou que me ensinaram a ouvir mais e falar menos em prol do aluno e agir por ele e para ele, percebo que a educação pública, mesmo enfrentando inúmeras adversidades, é capaz de transformar vidas. Entretanto, tal potencial transformador depende fundamentalmente da adoção de práticas de gestão democrática e do reconhecimento dos saberes experienciais como constitutivos do fazer docente.

A educação não é um ato solitário, mas coletivo. Foram os meus professores os responsáveis por incentivar minha curiosidade e me permitiram apresentar um processo dialógico e significativo. Essa perspectiva encontra ressonância no que Paulo Freire (1996) defende como "educação dialógica", onde não há um mestre absoluto, mas trocas constantes de saberes que geram emancipação.

Com os referenciais teóricos discutidos aqui, meu trabalho busca somar-se e reforçar as proposições de uma tradição crítica na educação geográfica, que valoriza a criatividade docente, o acolhimento do aluno e o diálogo constante entre saberes acadêmicos e populares, pilares já defendidos por educadores como Paulo Freire.

Gomes (2024) enfatiza a ideia de "evento-aula" como um espaço de construção significativa entre professor e estudante, onde o planejamento pedagógico deve estar conectado às vivências reais dos alunos, ressignificando a prática educacional. Em sala de aula, a Geografia deve ser ensinada de maneira que revele aos estudantes as transformações do espaço, promovendo o pensamento crítico sobre o lugar em que vivem. Essa abordagem também se alinha às reflexões de Aziz Ab'Saber (2003), que defendeu a importância de integrar o conhecimento científico com as particularidades ambientais e sociais dos territórios, valorizando o espaço como um campo de análise e intervenção.

Tenho como objetivo, neste texto de tom ensaístico, descrever as espacialidades associadas às mais diferentes formas de se conceber uma aula: um evento que possui a capacidade metonímica de refletir em sua geograficidade um incalculável número de tensionamentos sobre as ideias pedagógicas ali projetadas. [...] posição entre os modelos de ordenamento espacial associados às concepções pedagógicas tradicional e renovada, e outra orientada às formas geográficas de “ver” os padrões subjacentes. (Gomes, 2024, p. 218).

Para Ferreira e Rodrigues (2020), ter apresentado na pandemia a cartografia crítica foi uma ferramenta importante e essencial para trabalhar as desigualdades sociais²², dentro da realidade do campus do Colégio Pedro II em Realengo. O conceito de "*geografia das ausências*", discutido por esses autores, sugere que o ensino de Geografia deve revelar as ausências e invisibilidades, dentro do currículo atual, que estruturam as relações sociais. A produção de materiais didáticos, pelos alunos, que representem essas ausências pode ser um instrumento pedagógico valioso para sensibilizar a comunidade escolar sobre as desigualdades que permeiam a escola.

Parece-nos inadequado não falar sobre uma pandemia que nos colocou distantes das salas de aula, sobretudo pela grande importância de fomento junto aos estudantes um conjunto de reflexões a partir de aspectos que não são comumente apresentados nos meios de comunicação de massa. (Ferreira; Rodrigues, 2020, p. 83).

²² Estudos recentes de instituições respeitadas, como a FIOcruz, ressaltam que a espacialidade e o racismo espacial contribuiu para o número elevado das mortes por COVID-19 no Brasil. Para saber mais, acesse: <<https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/centros-urbanos-com-maior-desigualdade-tiveram-maior-taxa-de-mortalidade-por-covid-19/>>.

Vieira (2024) destaca que a criatividade docente é um elemento indispensável para que o professor, seja ele de qualquer disciplina, consiga lidar com as adversidades do sistema educacional e da acumulação desigual dos tempos. Sua reflexão sobre a docência enfatiza a necessidade de construir práticas pedagógicas que inspirem os alunos e dialoguem com suas realidades. Essa proposta também ecoa nos ensinamentos de Paulo Freire (1987), que defendeu uma educação que parta da experiência concreta dos alunos, estimulando a sua autonomia e capacidade de transformação social.

A proposta operativa dialoga com o entendimento de formação continuada além de fomentar a o espaço do curso como dialógico e não hierarquizado, no qual as tarefas e as aprendizagens do grupo, compõem um conjunto de situações e fenômenos em torno de um tema de ensino. (Vieira, 2024, p. 12).

Yi-Fu Tuan (1977) nos diz que os lugares são impregnados de significado e experiências humanas, sendo fundamentais para a formação da identidade dos indivíduos. Assim, a Geografia deve ser ensinada como uma ciência que não apenas descreve o espaço, mas também o interpreta como resultado das interações entre sociedade e natureza, revelando as histórias de exclusão e resistência que nele se inscrevem.

O espaço geográfico é um "campo de forças" moldado pelas desigualdades multicomplexas (Santos, 1988, p. 13), sendo papel da Geografia escolar capacitar os estudantes a compreenderem essas dinâmicas e intervirem nelas de forma consciente. Essa compreensão é crucial para formar cidadãos capazes de atuar em suas comunidades de maneira crítica e transformadora.

Inspirado por esses autores, e alinhado à perspectiva de Vesentini (2004) sobre o papel social do conhecimento geográfico, reforço a importância de programas de formação continuada que promovam práticas pedagógicas alinhadas aos princípios discutidos ao longo deste trabalho: o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, o reconhecimento da Geografia da Existência como perspectiva estruturante, a valorização da criatividade docente (Vieira, 2024) e o compromisso ético-político com uma educação antirracista, decolonial e socialmente referenciada. Além disso, a inclusão de abordagens colaborativas — tais como as práticas de cartografia crítica (Ferreira; Rodrigues, 2020) e os eventos-aula (Gomes, 2024) — associadas a recursos didáticos que influenciem e tragam à tona a criatividade docente (Vieira, 2024) podem ser possibilidades para trabalhar as relações entre espaço, sociedade e natureza, ampliando a compreensão dos estudantes sobre seu papel no mundo.

Por fim, concluo que a formação continuada dos professores é essencial para garantir que a educação no Brasil avance em direção à equidade e à valorização do ser humano, buscando atender às diversidades e complexidades presentes nas salas de aula. Nesse contexto, a educação deve ser entendida como um processo que vai além do ensino técnico, mas que também se baseia na formação ética e humanística dos educadores. Leonardo Boff (1999), filósofo, professor e teólogo, destaca que o amor é a única força capaz de transformar a realidade, referindo-se ao poder transformador das relações interpessoais e à importância de um olhar compassivo e cuidadoso sobre o outro (Boff, 1999, p. 44). No campo educacional, isso implica que a formação dos professores deve ir além das habilidades técnicas e incorporar uma abordagem mais holística, que considere as necessidades emocionais, sociais e culturais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Essa perspectiva é fundamental para que a educação atenda ao ideal de justiça social e equidade, permitindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de suas origens ou condições sociais. Portanto, a ambição por equidade na educação deve ser acompanhada pela valorização do ser humano, em suas múltiplas dimensões, o que inclui o respeito à diversidade e o compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AB'SABER, A. Um olhar sobre o Brasil: a ecologia que o homem degrada. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOFF, L. Saber cuidar. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2023: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2024.

BUENO, W. C. Ciência para uma sociedade melhor. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 71, n. 1, p. 12-15, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=ciencia-para-uma-sociedade-melhor>. Acesso em: 09 dez. 2024.

CARLOS, A. F. A. A cidade. São Paulo: Contexto, 2007.

CARLOS, A. F. A. O lugar do/no mundo: ensaios de geografia. São Paulo: Hucitec, 2007.

COSTA, D. D. Evasão no ensino superior durante a pandemia pelo COVID-19: um estudo de caso na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

CURY, C. R. J. Os desafios da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 123-140, 2002.

FERREIRA, T. S.; RODRIGUES, E. O. Cartografando segregação na pandemia: a geografia das ausências e o seu papel na produção de materiais didáticos. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 79-93, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do "Escola sem Partido": esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GEISLER, A. R. R.; PEDROSA, P. (Org.). *Crítica da razão colonial: estudos sobre Direito e Pensamento Decolonial*. Rio de Janeiro: Codemy, 2022. v. 1.

GIROTO, E. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 329-344, mar./abr. 2018.

GOMES, M. V. S. A geograficidade do evento-aula: um breve ensaio. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 41, 2024.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a reforma do Ensino Médio: avanços ou retrocessos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e0223968, 2020.

LUCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

OLIVEIRA, A. S. F. Formação de professores na contemporaneidade: da capacitação ao compartilhamento em rede da palavra. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2012.

PENNA, F. O Escola sem Partido como chave para leitura do fenômeno educacional brasileiro contemporâneo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-102.

PIAGET, J. Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

QUINTANILHA, B. L.; DEUS, L. A. B. Mapeamento participativo: uma análise de possibilidades para a educação geográfica. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-28, 2022.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, G. L. A globalização popular e o sistema mundial não-hegemônico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

ROSA, I. Temos uma crise no currículo brasileiro? Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 11-22, 2016.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, M. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. Por uma geografia nova. São Paulo: Hucitec, 1978.

SAVIANI, D. A lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUAN, Y. Space and place: the perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

VESENTINI, J. W. Sociedade e espaço: geografia do Brasil. São Paulo: Ática, 2004.

VIEIRA, C. N. M. Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIEIRA, C. N. M. Docência criativa: diálogos na formação continuada. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2024.