ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816
https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PARA A CIDADANIA

Elton Jean Peixoto[1]

Marcos Mascarenhas Barbosa Rodrigues[2]

PEIXOTO, Elton; RODRIGUES, Marcos Mascarenhas Barbosa. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO PARA A CIDADANIA. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 27, n. 2, p. 131–150, 2026. DOI: https://doi.org/10.70261/er.v27i2.75183 Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/75183

Esta obra está licenciada com uma Licença CC BY 4.0 . Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Recebido: 17/09/2025 | **Aceito:** 22/12/2025 | **Publicado**: 16/01/2026

Resumo: Este artigo investiga as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), entre novembro de 2022 e abril de 2024, para o desenvolvimento do pensamento geográfico voltado à cidadania na formação inicial de professores da educação básica. A pesquisa adotou uma metodologia com coleta de dados via questionário online, junto a sete egressos do programa. Os resultados evidenciam que todos os participantes consideram que o PRP contribuiu significativamente para a compreensão da relação entre pensamento geográfico e cidadania, e seis egressos aplicam "Sempre" essa perspectiva em sua prática, abordando temas como segregação socioespacial e mobilidade urbana. Momentos como trabalhos de campo foram cruciais para essa percepção. Apesar dos impactos positivos, desafios significativos foram identificados, incluindo embates institucionais, a redução da carga horária de geografia e a falta de infraestrutura nas escolas. O estudo conclui que o PRP da Unifesspa é um espaço fundamental para a capacitação de professores de geografia comprometidos com a cidadania, habilitando-os a promover uma leitura crítica do espaço e a intervenção cidadã ativa dos estudantes, superando obstáculos inerentes à educação pública brasileira.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Básica. Práxis Pedagógica. Desigualdades Socioespaciais. Intervenção Cidadã.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AS A SPACE FOR FORMING GEOGRAPHICAL THINKING FOR CITIZENSHIP

Abstract: This article investigates the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) at the University of Southern and Southeastern Pará (Unifesspa), from November 2022 to April 2024, to the development of geographical thinking oriented towards citizenship in the initial training of Basic Education teachers. The research adopted a methodology involving data collection via an online questionnaire with seven program graduates. The results show that all participants consider that the PRP contributed significantly to understanding the relationship between geographical thinking and citizenship, and six graduates "Always" apply this perspective in their practice, addressing topics such as socio-spatial segregation and urban mobility. Moments such as fieldwork were crucial for this

[1]Mestrando em Geografia pela Unifesspa/Marabá Pará, Graduação em Geografia Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Pará, Brasil, e-mail: eltongeopa@gmail.com
[2]Professor adjunto na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil – Unifesspa, e-mail: mascarenhas@unifesspa.edu.br

perception. Despite the positive impacts, significant challenges were identified, including institutional conflicts, the reduction of Geography's course load, and the lack of infrastructure in schools. The study concludes that Unifesspa's PRP is a fundamental space for training Geography teachers committed to citizenship, enabling them to promote a critical reading of space and active citizen intervention by students, overcoming obstacles inherent in Brazilian public education.

Keywords: Teacher Training. Basic Education. Pedagogical Praxis. Socio-spatial Inequalities. Citizen Intervention.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP), é uma política pública ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem a finalidade de fomentar projetos de residência pedagógica submetidos por Instituições de Ensino Superior (IES) como, no caso deste artigo, a Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), com o intento de contribuir com os cursos de licenciatura na formação inicial de professores da educação básica. Para tanto, as instituições devem submeter seus projetos à CAPES, contando com o subprojeto por área de residência pedagógica, nesse caso a área de geografia da Unifesspa (Brasil, 2022, p. 1).

Esta universidade surge como um grande avanço na interiorização do ensino superior no contexto amazônico, a partir da Universidade do Estado do Pará (UFPA) campus Marabá, a Unifesspa foi criada em 5 de julho de 2013 pela Lei Federal nº 12.824, com o compromisso de contribuir para o desenvolvimento da região. Neste contexto o PRP está em consonância com este compromisso institucional, buscando a melhoria da qualidade na formação inicial dos professores de geografia para atuarem no contexto amazônico (Unifesspa, 2019).

A implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Universidade do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) no período de novembro de 2022 até abril de 2024 de acordo com o edital nº 22/2022, vem proporcionar a inserção dos discentes na realidade concreta da prática docente na educação básica, fazendo com que eles tenham uma visão real da práxis que envolve lecionar nas mais variadas realidades das escolas públicas amazônicas (Unifesspa, 2022). Ante o exposto, surge como questão central desta pesquisa: De que maneira a participação do discente no PRP da Unifesspa contribui para a formação do pensamento geográfico orientado para a participação cidadã?

A pesquisa objetiva, de forma geral, analisar as contribuições do PRP da Unifesspa como espaço de formação do pensamento geográfico para a cidadania na formação de professores da educação básica; mais especificamente identificar a percepção dos egressos do programa sobre o pensamento geográfico e cidadania, além de verificar a influência do

CC BY

programa no desenvolvimento de habilidades necessárias para o ensino de geografia com foco na cidadania e compreender as dificuldades encontradas em relação à aplicação do pensamento geográfico orientado para a formação cidadã na educação básica.

A educação básica, assim como o ensino superior, no que tange à formação de professores em geral e especificamente em relação aos professores de geografia, precisa de discussões amplas a respeito do pensamento geográfico e da formação cidadã, especialmente no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), visto que o programa proporciona aos licenciandos o contato direto com o dia a dia das escolas, o que vem corroborar com a importância de se pesquisar sobre as percepções dos egressos do programa. O pensamento geográfico, enquanto formador de cidadãos ativos e reflexivos, constitui-se de fundamental importância, tanto na formação dos professores como na dos estudantes da educação básica (Cavalcanti, 2019 e 2024). Da mesma forma, a cidadania ativa e reflexiva, contribui para uma sociedade mais justa, ao empreender esforços para a formação de sujeitos ativos nas suas comunidades (Santos, 2007).

Esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, para analisar as contribuições do PRP da Unifesspa na formação de professores da educação básica, especificamente no que tange ao desenvolvimento do pensamento geográfico para a cidadania. Essa metodologia permite uma compreensão abrangente do fenômeno, explorando tanto as percepções gerais quanto as mais específicas das experiências dos egressos. Sendo uma pesquisa descritiva, uma vez que busca descrever, de forma sistemática e precisa, as percepções, aplicações e dificuldades encontradas pelos egressos em relação à formação do pensamento geográfico e à cidadania.

A coleta de dados realizou-se por meio de um questionário online, elaborado no Google Forms, composto por perguntas abertas e fechadas. A utilização deste formato permite a coleta eficiente de dados, além de oferecer flexibilidade para a inserção de questões que demandem tanto respostas objetivas quanto elaborações mais aprofundadas. Os questionários foram aplicados com 7 egressos do PRP que participaram do programa entre os anos de 2022 e 2024, sendo enviados de forma individual a cada um dos participantes. Um termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado no início do questionário, garantindo a ciência dos participantes sobre os objetivos da pesquisa, a confidencialidade das informações.

Os dados coletados foram submetidos a análise qualitativa, onde as perguntas fechadas e as perguntas abertas foram examinadas a partir da análise de conteúdo buscando identificar os temas recorrentes, categorias de análise e padrões de significado. Além disso, buscou-se

CC BY

elaborar uma triangulação dos dados, apresentando-os na sequência a questão fechada seguida da aberta nos resultados e discussão, para que haja uma percepção mais aprofundada dos resultados obtidos, visando verificar se as respostas às questões fechadas fazem sentido quando comparadas às questões abertas que atendam ao mesmo objetivo específico.

Cidadania e pensamento geográfico

Para Santos, a cidadania tem que ser vista para além da garantia dos direitos políticos, direitos individuais e da atividade produtiva. É importante que a cidadania não seja vista somente como o ato de consumir, para que o cidadão não seja confundido com consumidor, mas na direção de ente participativo da vida pública tanto na cidade quanto no campo, para tanto, é papel dos governos estimular a participação efetiva dos cidadãos nas decisões a serem tomadas envolvendo o bem comum. No mesmo caminho, o autor defende que a cidadania envolve mais uma dimensão cultural do que a dimensão econômica, não sendo correto ser estabelecida levando-se em consideração critérios econômicos. Mesmo assim, a cidadania está intimamente ligada ao território, onde este pode ou não garantir os serviços e bens públicos para os cidadãos. Neste sentido Santos (2007), vai propor que:

> O modelo cívico forma-se, entre outros, de dois componentes essenciais: a cultura e o território. O componente cívico supõe a definição prévia de uma civilização, isto é, a civilização que se quer, o modo de vida que se deseja para todos, uma visão comum do mundo e da sociedade, do indivíduo enquanto ser social e das suas regras de convivência. (Santos, 2007, p. 17).

Neste caso, tanto o componente cívico quanto o componente territorial, visam garantir aos cidadãos o status de civilização, mas também fazer com que eles tenham acesso aos bens e serviços presentes no território, sendo condição *sine qua non* para a existência de cidadãos. A cidadania não está ligada somente aos direitos políticos, mas também aos direitos individuais das pessoas, sendo válido ressaltar a importância de esses direitos não serem desrespeitados. De outra forma, a cidadania também está relacionada com o exercício da atividade produtiva.

A cidadania deve ser cada vez mais estudada e defendida pelas instituições públicas e privadas de ensino em todos os níveis, contudo é na educação básica que devem-se empenhar esforços para a defesa da cidadania participativa, visando uma formação cidadã mais sólida para que o ingresso no ensino superior seja permeado de uma discussão onde o papel do cidadão

seja cada vez mais valorizado e estimulado. Assim, a formação de professores para atuar na educação básica faz-se de suma importância para a formação de cidadãos comprometidos com a sua realidade e com a realidade dos seus locais de vivência, da sua cidade, seu estado e do seu país, formar estudantes cientes do seu papel transformador.

Para tanto, a cidadania aqui defendida deve ser construída no dia a dia, na luta diária dos atores sociais, pois desta forma ela poderá se tornar um estado de espírito, se tornar natural, podendo ser percebida a partir das intervenções sociais e das discussões e cobranças das sociedades para com as instituições públicas e privadas. A cada conquista alcançada pela sociedade, deve-se ter claro a necessidade de estabelecimento de leis que garantam a permanência das conquistas, e caso sejam retiradas, deve haver a mesma luta para a reconquista quanto a que houve para a conquista. Lembrando de inserir as conquistas na letra da lei, o que não é garantia, visto que os governos autoritários buscam a todo momento suprimir direitos dos cidadãos.

Através dessas lutas é possível se construir uma cidadania ativa que pode e deve ser defendida a todo momento, em todo lugar, sendo interessante ressaltar que em um primeiro momento a cidadania vai ser entendida apenas como o fazer parte, de ser membro de uma nação, para evoluir e incorporar direitos sociais.

Para aprofundar a compreensão da cidadania em sua complexidade histórica e social, torna-se relevante incorporar a perspectiva de Bendix (1996), que analisa as transformações nas sociedades europeias ocidentais e a emergência do Estado-nação e da cidadania. Mostra de forma detalhada a transição de relações de autoridade tradicionais, baseadas em laços de família e privilégios hereditários, para uma relação mais direta e codificada entre o cidadão e a autoridade soberana nacional. Esse processo histórico envolveu a extensão gradual dos direitos e deveres que definem a cidadania, inicialmente restrita aos privilegiados e progressivamente ampliada para incluir todos os adultos, superando a exclusão daqueles considerados social e economicamente dependentes. O autor destaca ainda a persistente tensão entre a igualdade legal formal e as profundas desigualdades sociais e econômicas, evidenciando que a luta para mitigar essas desigualdades constituiu um ponto central dos debates políticos no século XIX (Bendix, 1996).

Em diálogo crítico com as abordagens clássicas da cidadania, como a de T.H. Marshall, Saes (2000) critica a visão de Marshall por ser "vaga", "obscura" e, principalmente, por sua abordagem "evolucionista" e "idílica", que subestima o papel crucial das lutas populares na conquista e desenvolvimento dos direitos de cidadania. Mostrando que expansão da cidadania

CC BY

não é um processo linear ou pacífico, mas sim "conflituoso, embora não contraditório" (Saes, 2000, p. 12), sendo as lutas populares o fator determinante para sua evolução, especialmente quando há dissensões no interior das classes dominantes. Ele aponta que a cronologia da implantação dos direitos não é universal e, crucialmente, que a conquista de um direito não garante sua irreversibilidade, destacando a dinâmica de destruição de direitos sociais em curso (Saes, 2000).

Já Avritzer (2008), vem contribuir trazendo a cidadania enquanto as instituições participativas, contestando a visão tradicional e restrita das instituições políticas que tende a excluir as práticas de participação cidadã, categorizando diferentes arranjos participativos que moldam a interação entre Estado e sociedade civil: os de "baixo para cima" com forte organização da sociedade civil e iniciativa estatal, como o Orçamento Participativo; os de "partilha do poder" com participação conjunta de atores estatais e civis, frequentemente determinada por lei e com sanções, como os conselhos de política e os de "ratificação pública" onde a sociedade civil referenda decisões tomadas pelo Estado, como audiências públicas de planos diretores. O autor afirma que a efetividade das instituições participativas não reside apenas no seu desenho formal, mas depende crucialmente do contexto da organização da sociedade civil e da vontade política do governo em implementá-las (Avritzer, 2008).

Neste contexto, a construção da cidade como os alunos desejam, depende muito da percepção deles enquanto cidadãos atuantes, cientes de suas próprias subjetividades e objetividades. Para contribuir com esta construção, espera-se que os egressos do Programa Residência Pedagógica venham a planejar aulas nas quais os alunos possam visualizar e perceber as desigualdades socioespaciais presentes na cidade, para a partir de suas interpretações, buscar formas de intervenção social visando a imagem a se construir, a construção da Sua cidade. Convém destacar que quando os professores de geografia proporcionam aos estudantes conhecer a cidade, ao olhar para as suas realidades, que são vividas cotidianamente, os alunos são postos em lugar de luta, para alcançar melhorias para suas comunidades. A partir desta realidade, é utópico pensar que vai haver uma quebra na prática alienada da vida urbana na cidade, será proporcionado aos estudantes uma análise da realidade como totalidade, que forçosamente irá impeli-los à luta pela realização dos seus objetivos de melhoria (Carlos, 2017, p. 52).

Neste sentido, é importante ressaltar que esta luta, é parte fundamental da formação da cidadania dos jovens escolares, onde a formação de professores ligada ao PRP vai contribuir mostrando as desigualdades socioespaciais que ficam ocultas nas alienações do cotidiano.

CC BY

Assim, na relação entre cidadania e cidade, faz-se necessária uma cidadania que seja ativa e crítica, que possa intervir de forma participativa, promovendo a inclusão das diversidades e a formação de espaços de uso comum, onde se possibilite a interação entre as diversas juventudes com as suas comunidades. São esses jovens que podem garantir, através do exercício da cidadania, uma vida mais plena na cidade, inicialmente nos seus lugares de vivências, e posteriormente ocupando novos espaços nos diferentes lugares que a cidade restringe (Cavalcanti, 2008, p. 150).

Ainda em Cavalcanti (2019, 2024), discute-se, para além da importância da cidadania, a formação do pensamento geográfico a partir dos conceitos estruturantes da geografia, que na educação básica são espaço, lugar, paisagem, território e região. Esses conceitos são a base para que se possa pensar geograficamente, desta forma, buscando analisar e interpretar seus locais de vivência a partir de suas observações. Então é necessário que os egressos do PRP saibam tensionar estes conceitos para que os estudantes da educação básica, a partir da apropriação dessas habilidades possam pensar geograficamente. Outrossim, a autora afirma que "o sujeito que está munido de um conceito de paisagem" (Cavalcanti, 2024. p. 50) vai analisar as formas que a cidade apresenta, mas para além das formas, vai analisar os conteúdos sociais e suas contradições.

Da mesma forma, para discutir o pensamento geográfico e a cidadania é necessário que os egressos possam entender como a cidade se mostra para os jovens escolares. Então, a cidade se apresenta a partir da combinação de três imagens, que são: a imagem subjetiva; a imagem mais objetiva e a imagem da cidade a construir. Em suma, a geografia como mediadora da formação destes conhecimentos prévios dos alunos, vai poder discutir a partir da imagem subjetiva dos alunos, formas de percepção mais acuradas, com as quais os alunos poderão entender a objetividade da cidade com uma percepção mais crítica e engajada, e atuar na cidade a ser construída por eles, os alunos (Bernet, 1997 apud Cavalcanti, 1998).

É na cidade que as camadas mais pobres da sociedade, materializam a ocupação das áreas periféricas de forma espontânea que no início do processo de ocupação, não contam com o apoio do poder público. Desta forma, lutam por melhorias, o que faz com que essas áreas sejam providas de serviços públicos. Entretanto, quando essas áreas se tornam mais valorizadas, o capital, expresso nas relações de dominação das cidades, se apropria delas, aprofundando as desigualdades socioespaciais e privando parte da população do direito à cidade. Assim (Carlos, 2017, p. 35) afirma, em relação à reprodução do espaço sob a égide do capitalismo, que: "sua produção é social enquanto sua apropriação é privada". Neste ínterim, Gomes (2017),

CC BY

apresentando as ideias de "quadros geográficos" onde aponta que é necessário entender que diferentes coisas estão em lugares diferentes por diversas razões, sendo importantes para que se desenvolva o pensamento geográfico. Ainda neste sentido Maricato (2009) argumenta que se deve reconhecer esses "lugares diferentes", enquanto lugares produzidos, que são frutos de um ambiente construído de forma desigual, argumentando que essa produção dos lugares molda o ambiente construído.

Em relação ao ambiente construído de Maricato (2009), Cavalcanti (2008) ressalta que esses jovens que usam o ambiente, são providos de conhecimento espacial, produzindo as suas próprias geografias. Afirma ainda que:

> Eles, na verdade, enquanto cidadãos e enquanto os jovens em busca de identificação, produzem uma geografia, particularmente uma geografia urbana, que deve ser incluída no conjunto curricular se o objetivo for estabelecer com eles um diálogo no qual os diferentes sujeitos são respeitados, são considerados produtores de saberes, no qual eles têm contribuições a dar, tem algo a trocar, no qual todos investem suas energias e seus interesses (Cavalcanti, 2011, p.43).

Ainda de acordo com Calado (2012) na atualidade, a geografia no ensino básico, está intimamente ligada à realidade do aluno, onde este deve interpretar o que lhe é ensinado para uma melhor compreensão da sua realidade dentro do contexto geográfico. Desta forma, as práticas espaciais cotidianas (Cavalcanti, 2011, p. 35) auxiliam este processo, dando suporte ao ensino e aprendizagem ligada ao dia a dia dos alunos enquanto cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Para tanto, faz-se imperioso que a partir da formação de professores para atuar na educação básica, seja discutida importância de desenvolver nos jovens escolares o pensamento geográfico que é uma capacidade de análise e interpretação da realidade que se desenvolve e se aplica utilizando os conceitos estruturantes de espaço, lugar, paisagem, território, região e o princípio de escala (local/regional/global) para essa análise, permitindo que os estudantes compreendam o mundo e suas próprias vivências (Cavalcanti, 2019, 2024).

A formação de professores

Nossa pesquisa, alinhada com as premissas do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), demonstra o valor inestimável da inserção dos licenciandos na realidade concreta da prática docente na educação

CC BY

básica, proporcionando uma visão real da práxis de lecionar nas mais variadas realidades das escolas públicas. Essa imersão não é apenas uma observação passiva, mas sim um espaço privilegiado para o futuro professor, Cunha (2013) ressalta, produzir conhecimento ao confrontar a prática com a teoria. A superação da racionalidade técnica, que se mostra insuficiente para os problemas cotidianos do ensinar e aprender, cede lugar à epistemologia da prática, que valoriza o contato direto com a docência como fonte de saberes e de desenvolvimento profissional contínuo. É, portanto, nesse *continuum* formativo que o professor reconstrói seus saberes, assumindo um papel reflexivo e investigativo frente às complexidades do ambiente escolar (Cunha, 2013, p. 619).

No entanto, essa formação não pode se dar no vazio, desconectada da estrutura social na qual a escola está inserida. Como nos alerta Maciel (2016), a escola pública brasileira, historicamente, se tornou um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, compelida muitas vezes a formar apenas para o mundo do trabalho capitalista, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. O desafio, então, para nós, educadores comprometidos com a melhoria da qualidade da escola pública, é inverter essa lógica. Não basta formar para o mercado; é urgente buscar o desenvolvimento omnilateral dos nossos estudantes e futuros professores, um conceito central da politecnia enquanto princípio pedagógico que abarca a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade. Isso significa ir além das competências meramente técnicas impostas por políticas de cunho neoliberal, capacitando-os a serem cidadãos críticos e conscientes do seu papel transformador na sociedade e em seus locais de vivência (Maciel, 2016, p. 34).

É nesse horizonte que a formação do pensamento geográfico, como preconizado pelo PRP, assume uma importância fundamental. Ao proporcionar aos discentes o contato direto com o dia a dia das escolas e a imersão na realidade local, o programa os instrumentaliza para analisar o espaço geográfico na perspectiva cidadã. Autores como Santos (2007) e Cavalcanti (2019, 2024) são basilares para compreendermos que o pensamento geográfico vai além da simples descrição da paisagem, permitindo desvendar os conteúdos sociais e suas contradições. Assim, ao munir o futuro professor e, por extensão, o estudante da educação básica, com os conceitos estruturantes da geografia – lugar, paisagem, território e região – estamos construindo as bases para que eles possam não apenas interpretar, mas também intervir em seus locais de vivência, buscando soluções e promovendo a luta por melhorias e uma sociedade mais justa e igualitária. A cidadania, nesse contexto, é ativa e reflexiva, transpondo os limites da participação eleitoral para abraçar as dimensões civil, política, socioeconômica, cultural,

CC BY

ambiental, de pertencimento e espacial.

A história da educação pública brasileira, é inegável, confunde-se com as complexas relações de poder da sociedade capitalista, assumindo, muitas vezes, um papel de reprodução das desigualdades sociais. Longe da falácia de um ensino universal, a ascensão da burguesia redesenhou o papel da escola, escancarando as profundas disparidades e acelerando a proliferação do ensino particular. É necessário pontuar que, até a década de 1960, a escola pública no Brasil gozava de relativa qualidade, sendo em sua essência, um projeto excludente, apropriado pelas classes médias que controlavam seu acesso por meio de rigorosa regulação de vagas e exames seletivos (Maciel, 2016, p. 39).

Este cenário mudou a partir do golpe militar de 1964 e das reformas educacionais, como a Lei 5.692/71. O que se viu foi uma ampliação do acesso ao ensino público, sim, mas paradoxalmente acompanhada de uma acentuada perda de qualidade e de um processo de "sucateamento". A retirada da classe média para as escolas particulares intensificou essa decadência, transformando a escola pública, e o sistema educacional como um todo, em um mecanismo que serve, em última instância, para reproduzir as desigualdades brasileiras. Nesse contexto, a escola pública tem sido fortemente compelida a formar meros trabalhadores para o mercado capitalista, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica (Maciel, p. 23-24).

Diante dessa realidade, o desafio fundamental para professores comprometidos com a qualidade da escola pública, é justamente inverter essa lógica reprodutiva. Isso exige uma compreensão profunda da organização da educação pública, buscando soluções que não perpetuem as desigualdades. É crucial, portanto, que a formação docente vá além do meramente instrumental, superando as políticas estatais de competências e habilidades e as altas cargas horárias que muitas vezes desqualificam o professor, bem como a falta de estrutura nas escolas periféricas. Os egressos, que passam a atuar como professores, embora inseridos no modo de produção capitalista e vendendo sua força de trabalho, devem ser capacitados a formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel transformador na sociedade, incentivando-os a pensar além das demandas do mercado de trabalho.

A formação docente, nesse sentido, não é apenas um processo legal ou acadêmico, mas um processo contínuo e reflexivo que se nutre das vivências e da epistemologia da prática. Como Cunha (2013) destaca, o lugar da formação não é neutro, sendo uma definição de poder que influencia a própria profissionalidade docente. É na interação com a realidade escolar e com as complexidades socioespaciais que o futuro professor reconstrói seus saberes, unindo a prática com a teoria (Cunha, 2013, p. 611). Programas como o PRP da Unifesspa, ao inserir os

CC BY

licenciandos na prática docente, não apenas proporcionam essa imersão, mas também instrumentalizam para a análise do espaço geográfico na perspectiva cidadã.

A autoria e autonomia do professor são pilares para uma prática docente significativa, pressupondo um planejamento dotado de intencionalidade que não se limita ao conteúdo do dia, mas visa a formação integral do cidadão. Francischett (2021) enfatiza que, os mecanismos pedagógicos são profundamente enraizados na cultura de cada sujeito, e a aprendizagem é promovida pela interação social e pelas experiências do espaço vivido, ou seja, deve-se ter que o currículo como um conjunto de objetivos a alcançar com a práxis e os conteúdos funcionando como suporte, e não apenas como informações a serem repetidas. Desta forma, a qualidade das ações docentes está na sua capacidade de mediar, com intencionalidade teórico-metodológica, a relação do estudante com o conhecimento, fazendo com que ele seja protagonista de sua aprendizagem (Francischett, 2021, p. 156-157).

No âmbito da formação inicial de professores de geografia, um dos maiores desafios é a transição das concepções cotidianas para os conceitos científicos. Santos e Souza (2021) elucidam que muitos licenciandos chegam à universidade com noções de geografia construídas na educação básica, baseadas na experiência prática e, muitas vezes, em uma visão descritiva da disciplina. Os autores, reforçando a proposta de Francischett (2021) reconhecem que o conhecimento é uma construção que emerge da relação do sujeito com o meio, mediada pela linguagem e pela cultura, e o propósito da formação é elevar essa compreensão para um patamar de consciência e arbitrariedade sobre os conceitos (Santos e Souza, 2021, p. 190-191).

Santos e Souza (2021) nos apresentam as percepções dos licenciandos e sublinham uma urgência na formação do professor de geografia ir além do reconhecimento, por vezes genérico, da importância de uma formação crítica e cidadã, e da própria identificação do espaço geográfico como objeto central da disciplina. A verdadeira lacuna reside na dificuldade em converter essa compreensão teórica em uma práxis pedagógica eficaz que, reconhecendo e explorando a singularidade intrínseca da geografia e superando a fragmentação do curso, capacite o futuro docente a mediar os conceitos científicos de modo que prepare o estudante da educação básica não apenas para a leitura crítica do mundo, mas para uma intervenção cidadã ativa e consciente no espaço vivido. Assim, a formação transcenderá a mera preparação profissional para se consolidar como um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Santos e Souza, 2021, P. 192).

Resultados e discussão

CC BY

Ao questionar os egressos sobre a medida em que o PRP contribuiu para a sua compreensão da relação entre pensamento geográfico e cidadania, observamos unanimidade nas respostas, todos os participantes afirmaram que o programa "Contribuiu significativamente". O que corrobora com a premissa central de nossa pesquisa e o propósito do PRP na Unifesspa, que visa proporcionar aos licenciandos uma imersão na realidade concreta da prática docente na educação básica, provendo-os o desenvolvimento de uma visão real da práxis que envolve o ensino em diversas realidades escolares.

A importância dessa contribuição reside na capacidade do programa de formar professores que percebem o pensamento geográfico não apenas como um arcabouço conceitual, mas como uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos ativos e reflexivos. Conforme Cavalcanti (2019, 2024), o pensamento geográfico constitui-se como um pilar essencial tanto na formação docente quanto na dos estudantes da educação básica, ao permitir a análise e interpretação da realidade a partir de conceitos estruturantes como espaço, lugar, paisagem, território e região. A experiência proporcionada pelo PRP, ao confrontar a teoria com a prática, permite aos futuros professores produzirem conhecimento e reconstruir seus saberes, superando a racionalidade técnica e adotando uma epistemologia da prática (Cunha, 2013).

No que tange à aplicação do pensamento geográfico com foco na cidadania na prática docente atual, seis egressos relataram aplicar "Sempre", enquanto apenas um deles o faz "Às vezes". Este dado sugere uma efetiva transposição dos saberes adquiridos no PRP para o cotidiano da sala de aula, evidenciando que o programa cumpre seu objetivo de capacitar os graduados a aplicarem o pensamento geográfico com viés cidadão.

As narrativas dos egressos, ao descreverem os momentos de aplicação do pensamento geográfico ligado a cidadania, revelam a profundidade e a diversidade dessas intervenções pedagógicas: Egresso 1) "Sempre que vou aplicar aulas em que o tema é segregação socioespacial, eu utilizo os exemplos do Programa Residência Pedagógica". Egresso 2) "Trabalhando a relação sociedade-espaço, como também práticas de campo com observações na vivência do aluno." Egresso 3) "Durante o planejamento das aulas." Egresso 4) "Acredito que foi durante a realização de um trabalho de campo, na qual levamos os alunos para entender os contrastes entres os bairros, refletindo sobre quem tem acesso a determinados serviços e quem está excluído, tinha como um dos objetivos refletir sobre as desigualdades espaciais, mas sempre enfatizando a importância de eles serem cidadãos ativos para buscar direitos iguais." Egresso 5) "Em uma aula sobre mobilidade urbana para uma turma do 3º ano utilizei dessa relação, onde comparava os direitos por lei garantidos a todos e a realidade que poderíamos

CC BY

observar com nossos sentidos (paisagem) de uma forma crítica e pontual para não só identificar, mas também debater a situação evidente de dado problema que eles mesmos destacavam, seja no transporte público, nas calçadas, ciclovias, locais de acessibilidade para pessoas com deficiência etc. A aula correu muito bem e a grande maioria destacou esses problemas e colocaram seus pontos de vista." Egresso 6) "Um momento marcante foi quando desenvolvi uma atividade com meus alunos do ensino médio sobre a análise da distribuição de áreas verdes e espaços de lazer em nossa cidade." Egresso 7) "Principalmente com temas sobre urbanização."

Esses relatos demonstram a capacidade dos egressos em abordar questões como a segregação socioespacial, a mobilidade urbana e as desigualdades no acesso a bens e serviços públicos, temas que Cavalcanti (2019, 2024) e Carlos (2017) ressaltam como cruciais para a formação do pensamento geográfico e para a luta por melhorias nos locais de vivência. Ao incentivar os estudantes a visualizarem e perceberem as desigualdades socioespaciais em sua própria cidade, o professor promove uma análise da realidade como totalidade, impelindo-os à luta pela realização de seus objetivos de melhoria (Carlos, 2017). A perspectiva dos egressos vai ao encontro das ideias de Maricato (2009) sobre os "lugares diferentes" como ambientes construídos de forma desigual e a ênfase na identificação dos "conteúdos sociais e suas contradições" por meio da análise da paisagem (Cavalcanti, 2024) são evidenciadas nas práticas descritas pelos egressos.

A utilidade das experiências do PRP na rotina escolar dos egressos é notável, com quatro deles relatando que vêm à mente ou são úteis "Diariamente" e três egressos afirmaram que ocorre "Semanalmente". A frequência com que o conhecimento e as vivências do programa são acionados sublinha a eficácia do PRP como um espaço de formação contínua e reflexiva (Cunha, 2013).

Qualitativamente os egressos destacaram momentos específicos que ilustram a relevância das suas vivências no PRP onde eles perceberam a relação entre o pensamento geográfico e a cidadania: Egresso 1) "O ponto clímax do projeto foi o momento do trabalho de campo, onde os alunos conseguiram perceber empiricamente o que eles só observavam nos livros didáticos." Egresso 2) "Através de práticas pedagógicas, onde pude expressar autonomia e respeito." Egresso 3) "Durante a aula de campo, quando os alunos começaram a assimilar as suas vivências cotidianas com o conteúdo geográfico." Egresso 4) "Sim, teve uma atividade proposta pelo professor regente em torno do tema das eleições, essa proposta consistia simular um processo eleitoral com os alunos, nesse momento os alunos perceberam a importância de ser sujeitos ativos para transformar o meio em que vivem, através do voto, entenderam também

CC BY

sobre a divisão de poderes que tem como objetivo de garantir o funcionamento justo da democracia." Egresso 5) "Em sala de aula com as turmas do ensino fundamental II o debate sobre o acesso aos diversos espaços da cidade e de alguns direitos vinham com frequência durante as aulas. Porém, foi no trabalho de campo que meu entendimento em relação entre o pensamento geográfico e a cidadania ficaram mais claros. Isso ocorreu principalmente após as entrevistas, em que pude conhecer um pouco da realidade dos estudantes (lazer, transporte até a escola, pensamento crítico etc.) e observei que muitos conseguiram observar que alguns direitos que em tese seriam assegurados por lei e eles na verdade estavam fora de suas realidades. Esses direitos foram lazer e saneamento básico. E o pensamento geográfico foi essencial nesse processo, pois utilizamos questões relacionadas às categorias geográficas como caminho para fazer com que os jovens entendessem de uma forma mais teórica o que eles já viviam. Questões como paisagem e lugar se destacaram, principalmente no uso de fotografias (recortes espaciais momentâneos do espaço)." Egresso 6) "Durante o Programa Residência Pedagógica, um momento marcante foi quando trabalhamos com a comunidade local para entender melhor as dinâmicas socioespaciais." Egresso 7) "A realização do trabalho do campo, com o tema segregação socioespacial."

Esses momentos reforçam a eficácia da inserção dos licenciandos na realidade escolar, conforme destacado por Cunha (2013), permitindo-lhes produzir conhecimento ao confrontar a prática com a teoria. A vivência direta proporciona uma compreensão aprofundada das dinâmicas socioespaciais, capacitando os futuros professores a analisarem o espaço geográfico sob uma perspectiva cidadã (Santos, 2007; Cavalcanti, 2019, 2024). A prática docente, nesse contexto, torna-se um ato de autoria e autonomia, pressupondo um planejamento intencional que visa a formação integral do cidadão (Francischett, 2021). O trabalho de campo, em particular, surge como um elemento catalisador para a assimilação dos conceitos geográficos e a percepção empírica das realidades, conforme as experiências dos egressos.

A compreensão da cidadania pelos egressos é um ponto crucial para entender a efetividade da formação. As respostas à pergunta sobre sua concepção de cidadania revelam a internalização de abordagens amplas e críticas, que transcendem visões meramente formais: Egresso 1) "Utilizando a própria concepção da professora Lana, cidadania pensando em um contexto sala de aula/sociedade o aluno só se torna um sujeito ativo socialmente quando ele consegue compreender a realidade que vive." Egresso 2) "A cidadania é uma prática social que se aprende, se constrói e se exerce diariamente." Egresso 3) "Em minha concepção, a cidadania para a geografia está relacionada ao direito à cidade, a participação no espaço geográfico e a

CC BY

busca ativa por mudanças." Egresso 4) "A minha concepção de cidadania está relacionada à ideia da participação ativa, crítica e transformadora na sociedade, na qual todos os cidadãos têm a capacidade de agir e transformar o seu meio, combater a desigualdade e promover justiça social." Egresso 5) "A cidadania se baseia, a priori, nos direitos e deveres que cada pessoa possui no meio social em que está inserido. Isso faz com que o indivíduo continue com a dinâmica organizacional de sua vivência em sociedade e também todo a ele direitos garantidos pela constituição, onde o mesmo deve buscar que todos esses direitos estejam direcionados e acessíveis a ele." Egresso 6) "A cidadania é um conceito amplo que envolve os direitos e deveres de um indivíduo em relação à sua comunidade, cidade ou país." Egresso 7) "A minha concepção de cidadania é a de um processo contínuo e dinâmico de participação social, política, cultural e econômica, que se constrói no cotidiano das relações entre indivíduos, grupos e instituições. Ela não se resume apenas ao acesso a direitos civis, políticos e sociais formalmente garantidos pela Constituição, mas também envolve o exercício ativo desses direitos e deveres."

As definições dos egressos conversam com as perspectivas de autores como Santos (2007), que defende a cidadania para além da garantia de direitos políticos e individuais, enfatizando a participação ativa na vida pública e uma dimensão cultural. A ideia de que a cidadania se constrói no dia a dia, na luta dos atores sociais, e que a sua expansão é um processo conflituoso (Saes, 2000) também é perceptível nas respostas. A relação entre cidadania e território, bem como o direito à cidade, conforme Santos (2007) e Cavalcanti (2008), também é bem compreendida, o que indica que a formação proporcionada pelo PRP estimula uma visão engajada de cidadania.

Apesar das contribuições significativas, os egressos reconhecem a existência de desafios. Questionados sobre quão significativos são os problemas enfrentados na escola para desenvolver o pensamento geográfico e a cidadania nos estudantes, cinco deles consideraram os problemas enfrentados "Muito significativos" e dois egressos consideram "Moderadamente significativos". Este dado aponta para uma realidade complexa na educação básica, que demanda atenção e estratégias contínuas.

Qualitativamente em relação aos problemas ocorridos na escola para que os egressos não conseguissem desenvolver o pensamento geográfico e a cidadania nos estudantes, eles relataram os seguintes: Egresso 1) "Embates frequentes com a direção da escola, principalmente quando precisávamos realizar alguma intervenção com os alunos na escola." Egresso 2) "O principal deles foi a redução na carga horária da disciplina, agora com o novo ensino médio, a geografia perdeu espaço para as áreas integradas, e isso fez com que o tempo fosse reduzido

CC BY

para poder aprofundar nesses temas essenciais." Egresso 3) "Durante a vigência do projeto, a escola entrou em reforma por determinado tempo." Egresso 4) "Nenhum." Egresso 5) "Em minha interpretação consegui transmitir essa dinâmica aos jovens, porém o que poderia ser melhorado e que atrapalhou um pouco o processo foi o calendário da própria escola. Existem muitas programações, eventos e vezes e dias que estavam ocupados com outras coisas. Vi muito potencial ainda nos trabalhos do PRP da escola, mas com mais um trabalho de campo ou outras atividades a mais seria bem mais proveitoso." Egresso 6) "Durante minha experiência no Programa Residência Pedagógica, enfrentei alguns desafios que dificultaram o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania nos estudantes." Egresso 7) "Nenhum."

Ao observar-se os resultados do questionário aplicado, pode-se perceber que a triangulação dos dados revela que as respostas às questões fechadas fazem sentido quando comparadas às questões abertas, evidenciando uma efetiva transposição dos saberes do PRP para o cotidiano da sala de aula.

As dificuldades apontadas, como os "embates com a direção da escola" e a "redução na carga horária da disciplina," refletem os desafios estruturais e institucionais que permeiam a escola pública brasileira. Maciel (2016) alerta que a escola pública, historicamente, tornou-se um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, muitas vezes compelida a formar apenas para o mundo do trabalho capitalista, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. A perda de espaço da geografia e a fragmentação do currículo dificultam a abordagem de temas que exigem aprofundamento e interconexão, como o pensamento geográfico e a cidadania.

Nesse contexto, a formação docente deve ir além do meramente instrumental, buscando superar as políticas estatais de competências e habilidades e as altas cargas horárias que desqualificam o professor, bem como a falta de estrutura nas escolas periféricas (Maciel, 2016). Embora os egressos estejam inseridos no modo de produção capitalista, vendendo sua força de trabalho, é fundamental que sejam capacitados a formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel transformador na sociedade. A efetividade de instituições participativas, como as que visam à cidadania ativa, depende crucialmente do contexto da organização da sociedade civil e da vontade política do governo em implementá-las (Avritzer, 2008), o que pode ser transposto para o âmbito escolar, onde o sucesso da mediação do pensamento geográfico para a cidadania também depende de um ambiente institucional favorável e de apoio.

CC BY

Considerações finais

Pôde-se constatar que a experiência no PRP da Unifesspa se revela um elemento distintivo e de profunda relevância na compreensão da relação entre o pensamento geográfico e o exercício da cidadania. Essa assimilação, fruto da inserção dos licenciandos na realidade concreta da prática docente na educação básica, manifesta-se consistentemente na prática pedagógica dos egressos, como observado nos resultados. A utilidade das vivências proporcionadas pelo programa no ambiente escolar é amplamente reconhecida, fazendo parte do cotidiano de ensino e demonstrando a efetividade dos saberes adquiridos no PRP.

A eficácia do programa reside na sua capacidade de proporcionar uma imersão qualificada no ambiente escolar, configurando-se como oportunidade para a produção de conhecimento por parte do futuro professor, confrontando a teoria com a prática. Os participantes, uma vez em atuação no âmbito do programa, demonstram habilidade para empregar o pensamento geográfico com um viés cidadão, relacionando o conteúdo da disciplina às realidades cotidianas dos estudantes, abordando questões como segregação socioespacial, mobilidade urbana e disparidades no acesso a bens e serviços públicos.

A pesquisa também mostrou os desafios persistentes nas escolas para o desenvolvimento do pensamento geográfico e da cidadania nos estudantes. Adversidades como os embates com a gestão escolar, a reestruturação curricular com a diminuição da carga horária da disciplina de geografia no novo ensino médio e a carência de infraestrutura em instituições de ensino de regiões periféricas, são exemplos de obstáculos estruturais e institucionais. Tais dificuldades se inserem no quadro mais amplo da escola pública brasileira que, historicamente, figura como um vetor de reprodução das desigualdades sociais, sendo muitas vezes direcionada à formação exclusiva para o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, a formação docente, tal qual proposta pelo PRP, assume protagonismo para subverter essa lógica reprodutiva

O Programa Residência Pedagógica da Unifesspa configura-se como um espaço essencial para a capacitação de professores de geografia engajados com a pauta da cidadania. Apesar dos entraves estruturais e administrativos inerentes à realidade educacional brasileira, o programa tem cumprido o papel de instrumentalizar os futuros professores para que se tornem mediadores eficazes dos conceitos científicos da geografia, preparando os estudantes para uma leitura crítica do mundo e para uma intervenção cidadã no espaço vivido.

Embora a quantidade de participantes da pesquisa tenha sido um fator limitante para a generalização dos resultados, o rigor metodológico empregado permitiu uma análise robusta e

CC BY

aprofundada. A análise das perguntas fechadas e abertas proporcionou uma compreensão mais densa das percepções e experiências dos egressos, compensando a limitação do número de participantes e revelando as particularidades da formação do pensamento geográfico para a cidadania.

Para estudos futuros, sugere-se a expansão desta pesquisa para comparar as percepções e práticas dos professores da educação básica, egressos de programas como o PRP, com as dos professores formadores da Unifesspa. Tal comparativo poderia elucidar as concepções de pensamento geográfico e cidadania presentes em ambos os grupos, verificando a consonância entre a formação ofertada na universidade e a prática implementada nas escolas, e identificando possíveis lacunas ou convergências que possam aprimorar ainda mais os programas de formação docente.

Referências

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, v. 14, n. 1, p. 43-64, 2008.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 12-20, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; ALVES, Glória da Anunciação; PADUA, Rafael Faleiros de. **Justiça espacial e o direito à cidade**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Justiça espacial**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 1-20.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 20-20, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CC BY

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã**. **Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Barcelona, v. 18, n. 477, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 35-59.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A alfa comunicação, 2019. p. 121-139.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A busca de sentidos e significados na profissão professor de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Matheus Marchesan (Org.). **Geografia escolar: diálogo com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 1-20.

FERREIRA JÚNIOR, Dionel Barbosa; SOUZA SANTOS, Roberto; SANTOS, Robson Alves dos. A cidadania na formação inicial dos futuros professores de geografia: um relato da UFT e Unifesspa. **Revista Geográfica Acadêmica**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 179–206, 2024. Disponível em: https://revista.ufrr.br/rga/article/view/8122 Acesso em: 22 dez. 2025.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MACIEL, Antônio Carlos. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2016.

MARICATO, Ermínia. Por um novo enfoque teórico na pesquisa sobre habitação. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, n. 21, p. 33-54, 2009.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. Cidadania no Brasil: Elementos para uma Análise Geográfica. **GEOgraphia (UFF)**, Niterói, v. 4, n. 6, p. 45-54, 2002.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **Cidadania e capitalismo**: uma abordagem teórica. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, Luline Silva; SOUZA, Vanilton Camilo de. Pensamento geográfico no contexto da formação inicial do professor de Geografia: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.

CC BY

In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Matheus Marchesan (Org.). **Geografia escolar: diálogo com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 1-20.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Robson Alves dos. Formação do professor de Geografia e construção do conhecimento: os cursos de graduação em Geografia das Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás: **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 42, n. 01, 2022. DOI: https://doi.org/10.5216/bgg.v42.64218, Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/64218 Acesso em: 22 dez. 2025.

SOUSA, André dos Santos Sousa; DOS SANTOS, Robson Alves; DOS SANTOS MASCARENHAS, Abraão Levi; FERREIRA JÚNIOR, Dionel Barbosa. PIBID e o processo formativo na prática docente dos egressos em geografia na Unifesspa período 2011-2018. **Boletim Paulista De Geografia**, 1(112), 466–490. https://doi.org/10.61636/bpg.v1i112.3243. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3243/2466. Acesso em: 8 ago. 2025.

UNIFESSPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Histórico**: 2022. Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/historico. Acesso em: 8 ago. 2025.

UNIFESSPA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Edital n. 22/2022 – PROEG/UNIFESSPA: seleção de licenciandos para atuar como residentes bolsistas/voluntários do Programa Residência Pedagógica / Capes/Unifesspa**. Marabá, PA, 13 out. 2022. Disponível em: http://proeg.unifesspa.edu.br/