

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO E  
DOUTORADO**

**MARIA CAROLINE ENGELS**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE  
GEOGRAFIA DA UNIOESTE DE 2014 A 2024 – CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO  
(PR)**

**FRANCISCO BELTRÃO – PR  
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO E  
DOUTORADO**

**MARIA CAROLINE ENGELS**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE  
GEOGRAFIA DA UNIOESTE DE 2014 A 2024 – CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO  
(PR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente. Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Najla da Silva Mehanna

**FRANCISCO BELTRÃO – PR  
2026**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Engels, Maria Caroline

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE DE 2014 A 2024 - CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO (PR) / Maria Caroline Engels; orientador Najla da Silva Mehanna. -- Francisco Beltrão, 2026.

104 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2026.

1. Estágio. 2. Geografia. 3. Ensino. 4. Experiência. I. Silva Mehanna, Najla da , orient. II. Título.



**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (0\*\*46) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO**



## TERMO DE APROVAÇÃO

**MARIA CAROLINE ENGELS**

**TÍTULO DO TRABALHO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE DE 2014 A 2024 – CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO (PR)**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Geografia a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



**NAJLA DA SILVA MEHANNA**

Data: 24/02/2026 17:23:26-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Najla da Silva Mehanna – Orientador

Documento assinado digitalmente



**WALDINEY GOMES DE AGUIAR**

Data: 24/02/2026 18:59:19-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Waldiney Gomes de Aguiar – UNIOESTE/FB

Documento assinado digitalmente



**MATEUS MARCHESAN PIRES**

Data: 26/02/2026 21:59:19-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mateus Marchesan Pires – UNIOESTE/FOZ

Documento assinado digitalmente



**DANIEL LUIZ STEFENON**

Data: 25/02/2026 08:05:22-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Daniel Luiz Stefenon - UFPR

Francisco Beltrão, 24 de fevereiro de 2026

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”*  
*Paulo Freire*

*Dedico este trabalho aos meus pais Roseli e Wilson, que sob muito sol  
fizeram-me chegar até aqui na sombra.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Criador, pelo dom da vida e por ter me escutado tantas vezes em oração, quando a preocupação parecia maior que a dedicação. Sem Ele, nada disso seria possível.

À minha mãe, Roseli, meu porto mais seguro. Seu amor incondicional me sustentou em cada etapa, em cada dúvida, em cada cansaço. Você é meu maior exemplo de coragem, dedicação e doçura. Obrigada por ser luz e abraço em todos os momentos. Ao meu pai Wilson, que é carinho e ternura em forma de presença, agradeço por tudo o que fez e ainda faz por mim. À minha irmã, Gisele, que mesmo longe permanece tão perto do meu coração. Obrigada por me dar o Joaquim, o maior presente da minha vida.

Joaquim, você nem imagina, mas é o motivo pelo qual seguirei acreditando na educação, no afeto e em um mundo melhor. A madrinha te ama para sempre.

Ao meu companheiro de vida, Erick, que caminhou comigo por cada fase da minha trajetória acadêmica. Você celebrou comigo cada pequena vitória, desde o sonho do vestibular até a realização do mestrado. Ter você ao meu lado é um presente diário. Obrigada por me lembrar, tantas vezes, da minha própria força. Eu te amo.

À minha orientadora, Najla. Professora, você é inspiração. Ainda lembro do meu primeiro dia de aula na graduação, quando a vi entrar na sala, naquele instante, soube que queria ser uma profissional como você: humana, dedicada, brilhante. Obrigada por me acolher nos momentos em que eu mais precisei, por acreditar em mim e por ser farol quando tudo parecia nebuloso. Esta conquista também é sua. Admiro você profundamente.

Aos meus colegas de profissão, que me ouviram, me acolheram e me ajudaram a reorganizar horários para que eu pudesse seguir estudando em outro município, deixo meu mais sincero e emocionado agradecimento.

Às minhas amigas de caminhada, Emilly e Andrieli, obrigada por me lembrarem, nos dias difíceis, que eu não estava sozinha. Vocês tornaram tudo mais leve, mais bonito e mais possível.

## RESUMO

O presente trabalho analisa a construção da identidade docente a partir das vivências no Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão (PR), no período de 2014 a 2024. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira o estágio supervisionado contribui para a formação inicial e para a constituição da identidade profissional dos futuros professores de Geografia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, cujo corpus foi composto pelo Projeto Político-Pedagógico do curso, o Regulamento de Estágios e os relatórios produzidos pelos licenciandos. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin, a partir de categorias analíticas que permitiram identificar a centralidade do estágio como espaço de articulação entre teoria e prática. Os resultados revelam que o estágio supervisionado desempenha papel formativo essencial, favorecendo a apropriação dos saberes docentes, especialmente os saberes experienciais. Ao mesmo tempo, foram identificados limites, tais como a fragmentação entre teoria e prática, a insuficiente carga horária de regência e o acompanhamento pedagógico pouco sistemático, evidenciando a necessidade de ajustes na organização do estágio para potencializar seu caráter formativo. Conclui-se que o estágio supervisionado é fundamental para a formação inicial e para a construção da identidade docente dos professores de Geografia, devendo ser fortalecido como espaço de formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

**Palavras-chave:** Estágio. Formação. Geografia.

# **THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY BASED ON EXPERIENCES IN SUPERVISED INTERNSHIP: A CASE STUDY IN THE GEOGRAPHY COURSE AT UNIOESTE FROM 2014 TO 2024 – FRANCISCO BELTRÃO CAMPUS (PR)**

## **ABSTRACT**

This study analyzes the construction of teacher identity based on the experiences in the Supervised Internship in the Geography Undergraduate Program at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão Campus (PR), from 2014 to 2024. The research aimed to understand how the supervised internship contributes to the initial training and professional identity formation of future Geography teachers. This is a qualitative, documentary research, whose corpus consisted of the course's Political-Pedagogical Project, the Internship Regulations, and the reports produced by the undergraduate students throughout the period. Data were analyzed using content analysis, according to Bardin, through the construction of analytical categories that highlighted the internship as a space for the articulation between theory and practice. Results indicate that the supervised internship plays an essential formative role, favoring the appropriation of teaching knowledge, especially experiential knowledge. At the same time, limitations were identified, such as the fragmentation between theory and practice, insufficient teaching hours, and limited pedagogical supervision, indicating the need for adjustments in the organization of the internship to enhance its formative character. It is concluded that the supervised internship is fundamental for initial teacher training and for building teacher identity in Geography, and should be strengthened as a space for critical, reflective, and socially committed professional development.

**Keywords:** Internship. Teacher Training. Geography.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Mapa de localização do município de Francisco Beltrão – PR.
- Figura 2: Análise de conteúdo proposta por Bardin (1977)
- Figura 3: Panorama dos Relatórios de Estágio Supervisionado II de 2014 a 2024.
- Figura 4: Categorias de análise. Fonte: Bardin (1977).
- Figura 5: Análise dos relatórios de estágio II (2014).
- Figura 6: Análise dos relatórios de estágio II (2015).
- Figura 7: Análise dos relatórios de estágio II (2016).
- Figura 8: Análise dos relatórios de estágio II (2017).
- Figura 9: Análise dos relatórios de estágio II (2018).
- Figura 10: Análise dos relatórios de estágio II (2019).
- Figura 11: Análise dos relatórios de estágio II (2020).
- Figura 12: Análise dos relatórios de estágio II (2021).
- Figura 13 Análise dos relatórios de estágio II (2022).
- Figura 14: Análise dos relatórios de estágio II (2023).
- Figura 15: Análise dos relatórios de estágio II (2024).

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Pressupostos norteadores na elaboração do PPP

Quadro 2- Organização do estágio Supervisionado em Licenciatura Geografia na Unioeste – campus de Francisco Beltrão (PR)

Quadro 3 - Etapas da Análise de Conteúdo por Bardin

Quadro 4 - Etapas da Pré-análise por Bardin (2011)

Quadro 5- Categorias de análise dos relatórios de estágio (2014)

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

ASSOESTE - Associação Educacional do Oeste

FACIBEL - Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão

FUNIOESTE - Fundação Federação Estadual de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Paraná

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP - Projeto Político-Pedagógico

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>17</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA</b> .....	<b>17</b>
1.1 Estágio como componente curricular obrigatório para a formação docente .....	17
1.2 Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente: escolhas e dilemas.....	22
1.3 Formação docente em Geografia e o estágio supervisionado.....	25
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>31</b>
<b>O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> .....	<b>31</b>
2.1 A história da institucionalização da UNIOESTE e do campus de Francisco Beltrão - PR 31	
2.2 O curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão – PR 34	
2.3 O projeto político pedagógico e o Regulamento de Estágio em Licenciatura em Geografia, UNIOESTE – Francisco Beltrão. ....	37
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>43</b>
<b>A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NA INVESTIGAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA</b> .....	<b>43</b>
3.1 Pressupostos da Análise de Conteúdo por Bardin.....	43
3.2 A coleta dos dados da pesquisa: Os relatórios de estágio supervisionado em Geografia 47	
3.3. As análises dos relatórios de estágio supervisionado em Geografia pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).....	51
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>77</b>
<b>IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO</b> .....	<b>77</b>
4.1 O estágio supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática.....	77
4.2 Implicações do estágio na constituição dos saberes docentes do professor de Geografia 80	
4.2.1 Saberes experienciais e o cotidiano da escola .....	82
4.2.2 Saberes pedagógicos e curriculares no ensino de Geografia.....	84
4.2.3 Saberes disciplinares e o ensino de Geografia escolar .....	86
4.3 Limites e desafios do estágio supervisionado no processo formativo.....	88
4.4 O estágio supervisionado e a construção da identidade docente em Geografia .....	90
4.5 Síntese analítica e contribuições da pesquisa .....	92
<b>Considerações finais</b> .....	<b>97</b>
<b>Referências</b> .....	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado configura-se como um componente curricular essencial na formação inicial de professores, por possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso de licenciatura e a realidade concreta do espaço escolar. Ao promover essa aproximação, o estágio contribui para o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica, constituindo-se como um campo formativo no qual se articulam práticas educativas e processos sociais. Nessa perspectiva, Almeida e Pimenta (2014, p. 9) compreendem o estágio como um espaço que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolve a prática docente.

No âmbito da formação de professores de Geografia, o estágio supervisionado assume relevância particular, uma vez que possibilita ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar, compreender a dinâmica do ensino da disciplina e refletir criticamente sobre os desafios e as potencialidades do exercício da docência. Assim, o estágio não deve ser compreendido apenas como uma exigência curricular, mas como um momento privilegiado de construção da identidade docente e de consolidação dos saberes necessários à prática profissional.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, no período compreendido entre 2014 e 2024, a partir dos documentos que orientam esse componente curricular, a saber: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regulamento de estágio e os relatórios elaborados pelos discentes. Buscou-se, com isso, compreender de que modo o estágio supervisionado tem sido concebido e desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores de Geografia na instituição investigada.

Como objetivos específicos, propõe-se: destacar a relevância do estágio supervisionado como componente curricular na formação docente; analisar os documentos normativos que regulamentam o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia; examinar os relatórios de Estágio Supervisionado II por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977); e discutir as implicações do estágio supervisionado em Geografia no processo formativo dos licenciandos.

A escolha do recorte temporal, que abrange o período de 2014 a 2024, justifica-se por corresponder à última década de funcionamento do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, permitindo uma análise mais ampla e sistematizada das

transformações e permanências relacionadas ao estágio supervisionado ao longo desse período. Além disso, a delimitação do objeto de estudo ao Estágio Supervisionado II fundamenta-se no fato de que este componente curricular pressupõe a realização prévia do Estágio Supervisionado I, configurando-se como uma etapa mais avançada da formação inicial, na qual os licenciandos já possuem maior contato com a prática docente.

Cabe destacar que, no Estado do Paraná, as Instituições de Ensino Superior possuem autonomia para organizar e regulamentar o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, respeitando as diretrizes gerais e a carga horária mínima estabelecidas pela legislação vigente. Tal autonomia resulta em diferentes formas de concepção e operacionalização do estágio, o que reforça a necessidade de análises situadas, capazes de compreender como esse componente curricular tem sido efetivamente desenvolvido em contextos institucionais específicos. Nesse sentido, a problemática que orienta esta pesquisa consiste em investigar se o estágio supervisionado tem contribuído para uma formação docente consistente e de qualidade no curso analisado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se o estudo de caso como procedimento metodológico, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental. O material empírico é composto pelos documentos normativos que orientam o estágio supervisionado e pelos relatórios produzidos pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Geografia. Segundo Gil (2002), o estudo de caso possibilita a investigação aprofundada de um objeto delimitado, permitindo a compreensão de fenômenos complexos inseridos em contextos reais, bem como a descrição detalhada das condições em que esses fenômenos ocorrem.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o estágio supervisionado no contexto da formação de professores, destacando seu respaldo na legislação educacional brasileira e sua relação com a construção da identidade docente, com ênfase na formação de professores de Geografia. O segundo capítulo analisa o estágio supervisionado em Geografia na Unioeste, campus de Francisco Beltrão, a partir dos documentos normativos do curso, além de apresentar aspectos do processo de institucionalização da universidade e do referido campus. O terceiro capítulo dedica-se à análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II, considerando o recorte temporal de 2014 a 2024, por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Por fim, o quarto capítulo discute as implicações do estágio supervisionado na formação inicial dos professores de Geografia, à luz das categorias analíticas construídas a partir do material empírico.

Parte-se do pressuposto de que o estágio supervisionado constitui um componente central na formação inicial docente, por possibilitar a articulação entre teoria e prática. Contudo, considera-se necessário problematizar em que medida esse componente tem cumprido sua função formativa, especialmente no que se refere à preparação dos futuros professores para o exercício da docência em Geografia. É a partir dessa perspectiva que se desenvolve a análise proposta neste estudo.

Ademais, é válido ressaltar que a autora deste trabalho é uma jovem licenciada pela mesma instituição de ensino superior na qual desenvolve seu mestrado. Atua em escolas da rede pública do Paraná desde antes de concluir sua formação e teve sua trajetória acadêmica atravessada por uma pandemia mundial no decorrer desse processo formativo. É filha de pais trabalhadores, de origem humilde, sendo seu pai motorista e sua mãe professora alfabetizadora há mais de 25 anos. Nesse sentido, a autora sempre compreendeu que é por meio do estudo e do trabalho que se pode ascender socialmente.

A referida autora ainda realizou o Programa de Residência Pedagógica durante a graduação de maneira remota, além de ter participado de iniciação científica voluntária ao longo desse período, deslocando-se diariamente para suas atividades acadêmicas. Atualmente, é concursada no setor público do município de Salto do Lontra, local onde nasceu e reside até os dias atuais, mantendo a convicção de que a educação é capaz de alcançar lugares inimagináveis, especialmente para aqueles que pertencem à classe trabalhadora.

## CAPÍTULO 1

### A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

#### *1.1 Estágio como componente curricular obrigatório para a formação docente*

Falar sobre a profissão docente atualmente é desafiador, porém, torna-se necessário, pois a educação é um direito inerente a formação humana e prevista em lei. Ao analisar a atual conjuntura brasileira, observa-se que ser professor neste país, mais do que nunca, se tornou um ato de coragem, diante das dificuldades encontradas no caminho.

Nesse sentido, embora a profissão docente se insira em um contexto contemporâneo permeado por desafios estruturais, pedagógicos e socioculturais, não se pode admitir que a formação inicial de professores deixe de assumir um caráter integral, envolvendo a articulação consistente entre os referenciais teóricos, as práticas formativas e sua dimensão social. Torna-se, portanto, imprescindível que tal formação se constitua de modo significativo para os acadêmicos que optam pela licenciatura, assegurando-lhes condições para compreender, analisar e intervir de forma crítica e competente nas múltiplas demandas que emergem do cotidiano escolar. Desse modo, almeja-se que, ao final do percurso formativo, os futuros profissionais estejam efetivamente preparados para enfrentar a complexidade inerente ao exercício docente, atuando com responsabilidade, autonomia e rigor pedagógico.

No que refere as práticas de ensino que visam a formação acadêmica, o período denominado de estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, por vezes, é um dos primeiros e únicos momentos que o discente tem contato com a escola durante toda sua trajetória acadêmica. Vivenciar a realidade escolar é imprescindível para compreender os mecanismos e as práticas pedagógicas que irão atender melhor aquele público alvo. Neste sentido, é importantíssimo valorizar que durante o processo formativo, o estágio seja visto como uma forma de aproximação do discente com sua futura profissão, bem como, prepará-lo da melhor forma possível.

O Estágio Curricular é concebido como um processo de experiência prática que tem como objetivo aproximar o acadêmico da realidade da sua área de formação e auxilia na compreensão de teorias que vão conduzi-lo ao exercício da docência. Alarcão (1996) afirma que o estágio é tão importante quanto qualquer outro conteúdo curricular, pois oportuniza que o graduando possa estudar in loco seu objeto de estudo: a escola e a sala de aula.

O estágio constitui um elemento curricular previsto na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, destinado ao desenvolvimento formativo dos estudantes da graduação. Esse componente assume, ainda, a função de estabelecer uma conexão estruturante entre espaços e realidades distintas (a universidade e a escola) possibilitando ao licenciando transitar entre os campos teórico e prático, bem como compreender as dinâmicas que permeiam o ambiente educacional.

O estágio curricular se constitui como processo de formação profissional que proporciona ao licenciando a oportunidade de desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades e competências na graduação. Para Bianchi et al. (2005) é no momento do Estágio Supervisionado que o estudante tem a chance de demonstrar suas habilidades e criatividade no processo de ensino, bem como independência e estilo de trabalho. Essa conjuntura permite aos acadêmicos, observar se a escolha da profissão corresponde às expectativas criadas. Deste modo, os estágios no âmbito das licenciaturas são importantes, pois colocam a prova a efetiva aprendizagem dos discentes, além da construção de conhecimentos, habilidades e competências que são supervisionadas por professores atuantes da área.

A união entre teoria e prática, é um dos maiores desafios que o licenciando encontra nestes momentos e medidas devem ser tomadas para suavizar as adversidades durante o período da graduação. O estágio, portanto, é uma maneira de possibilitar a práxis ao profissional que se forma (Fávero, 1992). Ademais, é nesta aproximação com a instituição escolar e alunos, que o futuro professor entende como deve usar as ferramentas de ensino e aprendizagem a partir daquela realidade, para que as comparações façam sentido e o aprendizado seja efetivo e significativo. O estágio supervisionado no âmbito das licenciaturas está previsto na LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que define:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Portanto, o Estágio Supervisionado deve configurar-se como uma atividade formativa capaz de apresentar aos graduandos e futuros professores, a realidade da prática escolar, de modo a oportunizar um ensino de qualidade, acessível a todos os públicos, especialmente àqueles em situação de maior vulnerabilidade social e econômica. Nessa perspectiva, tal etapa deve ocorrer ao longo do percurso acadêmico e desenvolver-se por meio de diferentes fases,

tais como: observação, planejamento, práticas educativas e produção de materiais pedagógicos. Cada uma dessas etapas contribui para a formação integral do licenciando, bem como para o êxito do estágio enquanto componente curricular indispensável à constituição da identidade docente.

Portanto, com a grade curricular vigente, o estágio estende-se pelos dois últimos anos da graduação, período em que o estudante é inserido no ambiente escolar com o propósito de vivenciar uma formação condizente com as demandas próprias da profissão docente. É durante o estágio que o licenciando tem a oportunidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica que lhe é apresentada e de avaliar em que medida ela se articula com sua formação inicial.

Pimenta (1995) enfatiza que o estágio não deve ser compreendido apenas como uma disciplina, mas como uma atividade formativa essencial ao processo de construção da identidade docente. Ademais, as autoras Pimenta e Lima (2005) afirmam que o estágio se configura como um campo de conhecimento, o que implica atribuir-lhe um sentido epistemológico e não o reduzir a uma atividade prática de caráter meramente instrumental.

Desse modo, compreende-se que o estágio possui um caráter investigativo, constituindo-se, dependendo das circunstâncias, em uma atividade de pesquisa sobre o campo de atuação docente, na qual se desenvolvem práticas educativas. Em sua essência, o estágio esteve historicamente associado à dimensão prática dos cursos de formação, contudo, sua efetividade depende de uma articulação consistente com os fundamentos teóricos que sustentam a profissão.

É comum ouvir dos discentes concluintes dos cursos de licenciatura a afirmação de que a docência “se aprende na prática”. Tais declarações, ao serem recorrentes, acabam por reforçar uma concepção já amplamente identificada: há uma carência tanto de aprofundamento teórico quanto de vivências práticas significativas nos cursos de formação inicial de professores (Pimenta; Lima, 2005).

É válido ressaltar que, em muitos casos, os currículos destinados à formação de professores têm sido estruturados como um conjunto fragmentado de disciplinas, sem conexão orgânica entre si e, sobretudo, sem articulação com a realidade profissional à qual se destinam. Nesse sentido, torna-se pertinente questionar a natureza efetiva dessas “teorias” e indagar se não estariam reduzidas a meros saberes disciplinares, uma vez que permanecem dissociadas do campo de atuação dos futuros licenciados (Pimenta; Lima, 2005)

Deste modo, observa-se a importância da práxis na formação do desenvolvimento intelectual do profissional professor, bem como, saber lidar com as pluralidades existentes nos espaços escolares. Para Calderano (2012) é no estágio que se tem a oportunidade de estreitar as relações sobre as reflexões teórico-práticas e posteriormente desenvolver o exercício docente de forma mais qualificada.

Na década de 1990 por todo o país, o estágio era apenas enviar alunos da graduação para as escolas para colocar em prática as técnicas aprendidas, sem que houvesse uma reflexão sobre a mesma. Carvalho (1985, p.51) afirma que o sistema baseado em “3+1”, perdurou por muito tempo no Brasil e baseava em “[...] aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade”. Este sistema defendia a ideia de que graduando só teria acesso às disciplinas pedagógicas e respectivamente o estágio no último ano da graduação. Pode-se observar que neste modelo o estágio era concebido como uma atividade curta e pontual, nem se quer se cogitava pensar em pesquisa atrelada às práticas de ensino.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que neste sistema os licenciandos acabavam apenas por: observar e imitar, ou seja, notavam como os professores regentes das turmas trabalhavam e replicavam seus comportamentos, não havia reflexão crítica das práticas muito menos inserção de identidade dos mesmos em seu período de regência. No contexto atual, por vezes torna-se necessário superar a concepção de estágio como um momento destinado apenas à prática, compreendendo que, em algumas situações, é justamente a articulação entre teoria e prática que se evidencia, uma integração que se concretiza na práxis.

Para Konder, (1992) a práxis se revela como a ação que os indivíduos desenvolvem para reflexão, o autoquestionamento da teoria, para posteriormente modificar sua realidade por meio da transformação de si mesma. Cabe ao futuro docente, aproveitar o período do estágio supervisionado para compreender os mecanismos e práticas educativas possíveis de serem implementadas. Para Cury (2003) o estágio tem o poder de unir a teoria e a prática, para criar nos indivíduos uma compreensão crítica e problematizar a práxis. Tal esforço é inerente a formação docente, visto que, os professores estão em constante processo de aperfeiçoamento.

Portanto, o estágio é visto com o intuito de formar um profissional que seja capaz de refletir sobre suas ações e esteja em constante avaliação do fazer pedagógico, bem como atuará enquanto educador. Além dos entraves presentes no que se refere ao estágio supervisionado, como: sua efetividade e prática, é importante que a experiência do estágio como um todo seja formativa e enriquecedora, pois, por vezes a impressão que se tem é de que, muitos graduandos

realizam por obrigação a carga horária mínima destinada ao estágio supervisionado.

Pimenta e Lima (2008) reiteram que todo processo de aprendizagem é prático, e que o conhecimento pode ser adquirido a partir do processo de observação, assimilação e reprodução, ou seja, o educador avalia os pontos positivos e os replica. Este processo consiste em escolhas, em inserção de identidade, criatividade e experiências. Contudo, como o discente da graduação poderá vivenciar este processo se o estágio pode não ser formativo, mas algo burocrático no qual ele precisa “vencer” para poder se formar.

Neste sentido, pode-se afirmar que existem saberes necessários ao processo formativo docente, Tardif (2002) em seus estudos analisa a relação entre os saberes profissionais e a profissionalização docente. Para ele, esta profissão não é apenas uma aplicação de teorias já estudadas e comprovadas, mas, um espaço para formação e produção de saberes que serão usados para emancipar ele (professor) mesmo e os indivíduos ao seu redor. Ainda reitera que que o saber plural, que é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Estes saberes estabelecido por Tardif (2002) são atribuídos as práticas pedagógicas e são entendidos da seguinte forma, os saberes pedagógicos (advém das ciências educacionais, portanto compreende ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino na formação de professores), os saberes disciplinares ( se refere as áreas de conhecimento), os saberes curriculares (corresponde aos documentos norteadores que demarcam métodos, objetivos e conteúdos), e os saberes experienciais ( advindos das experiências particulares e coletivas dos indivíduos).

Tais saberes listados são imprescindíveis à prática docente, visto que, para ser professor necessita-se além de uma formação sólida, sustentada pelas vivências cotidianas juntamente com o conhecimento científico. Ademais, é na escola que se (re)conhece os saberes experienciais. Neste sentido, é importante salientar que o professor está em constante processo de formação intelectual e humana. Para isso, irá utilizar-se dos saberes docentes propostos por Tardif (2002) como norte para a análise do objeto de estudo.

## ***1.2 Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente: escolhas e dilemas***

A formação inicial de professores é um momento de desafios e expectativas trazidas pelos discentes que chegam à universidade com curiosidades e inquietações trazidas do cotidiano escolar. Ademais, torna-se um momento incerto diante da formação profissional que ocorrerá, contudo, é importante frisar sobre a importância da escolha pela docência em tempos desafiadores. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) “a formação inicial do professor de níveis iniciais é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”.

É notório que o docente está em constante processo de aprendizado, mesmo após exercer a profissão durante anos. Porém, é válido salientar que as crenças e valores dos indivíduos são trazidos à tona neste processo formativo, pois, a partir disso algumas concepções poderão mudar ou não. Neste sentido para Marcelo (2010)

“[...] A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.” (Marcelo, 2010, p. 18)

Neste sentido, compreende-se que a identidade docente é construída de maneira contínua desde as experiências escolares que perpassam as fases de maturação do aluno que se torna docente. Deste modo, pode-se dizer que a construção identitária é desenvolvida individualmente, mas coletivamente também. Logo, se a identidade docente se faz todos os dias desde que o indivíduo escolhe a profissão, não se pode negar a importância do primeiro contato com o cotidiano escolar como docente através do estágio supervisionado.

Portanto, a experiência de estágio, quando orientada por uma prática crítico-reflexiva, configura-se como um espaço formativo essencial para a compreensão da complexidade e da dinamicidade que permeiam o campo profissional. Tal abordagem possibilita ao professor em formação reconhecer-se como sujeito investigativo de sua própria prática pedagógica, o que o qualifica como produtor de conhecimentos. Essa condição contribui não apenas para a ressignificação de sua identidade profissional, mas também para a transformação da prática docente e, em uma dimensão mais ampla, para a construção de uma educação comprometida com a mudança social. (ARAÚJO et al., 2022). Outrossim, neste processo de construção da identidade docente desenvolvida pela coletividade, ressalta-se que:

“É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo “dado” ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.” (Marcelo, 2009, p.112)

Nesta perspectiva, é possível analisar que a construção da profissão docente, bem como de sua identidade está condicionada o tempo todo a realidade vivida e as experiências que foram oportunizadas. Para isso, o estágio se compõe como uma etapa inerente ao processo formativo pois “[...] deveria supor uma produção do conhecimento, que, através de um processo criador e recriador, já não se limitasse à pura transferência e ‘aplicação’ de teorias ou de conteúdos”. (Piconez, 2006, p. 22)

O estágio então, é um elemento importantíssimo para formação docente e reflexões entre os professores das instituições de ensino da educação básica e superior, agindo de maneira a conectar os dois “mundos”. Ademais, ele tem o poder de enriquecer a formação da identidade docente a partir das relações estabelecidas no contexto escolar. É no saber fazer docente que se aprende a lidar com conflitos, pois sabe-se que a profissão docente é caracterizada pela dinâmica instável de trabalho, e saber lidar com as adversidades é uma qualidade necessária. Segundo Pereira (1999) o modelo de formação de professores é pautado pela racionalidade prática, pois “[...] nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.” (1999, p. 113).

Segundo Paniago e Sarmiento (2015) a escolha pela docência está ligada inicialmente ao baixo custo dos cursos, pela oportunidade no mercado de trabalho e estabilidade. Contudo, esta escolha é confrontada no momento que ele tem contato com o ambiente escolar através do estágio supervisionado, quando de fato, o licenciando entra em contato com a profissão docente nas instituições de ensino. Já Passeggi (2011) ressalta que as escolhas dos indivíduos estão intrinsecamente ligadas ao seu contexto biográfico, ademais, o autor afirma que qualquer experiência de vida precede memórias que irão se constituir em saberes posteriormente. O autor ressalta que

A formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum

momento, deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a histórico do desenvolvimento humano. (PASSEGGI, 2011, p.154)

Portanto, entende-se que o indivíduo está em constante processo de aprendizado e transformação a partir das condições na qual está inserido. Furlanetto (2018) defende que os estudantes dos cursos de licenciatura, ao narrarem suas trajetórias e experiências de vida, buscam justificar suas escolhas formativas, o que lhes permite estabelecer uma aproximação com os contextos educacionais e desenvolver uma compreensão mais aprofundada de sua própria prática. Esse movimento favorece o distanciamento gradual de discursos que não correspondem ou não fazem sentido frente aos saberes que estão construindo ao longo da formação. Dessa forma, ancorados em suas vivências, os licenciandos passam a elaborar e assumir um discurso próprio, coerente com sua identidade profissional em construção.

A profissão docente tem se ampliado e ganhado centralidade nas discussões educacionais ao longo dos anos. No entanto, conforme argumenta Sarti (2019), trata-se de uma profissão marcada pela incompletude e pela atuação indireta, resultado de práticas historicamente vinculadas a uma educação secundária que atende a uma lógica de hierarquia social de baixo custo. Embora os avanços legislativos tenham promovido importantes rearranjos e ampliado o alcance das políticas de formação docente, ainda persistem lacunas que impedem a consolidação de uma formação profissional plena nos níveis mais elevados da carreira, provocando descontinuidades e fragilidades no processo formativo.

Segundo Paniago e Sarmiento (2015), os saberes construídos ao longo da formação inicial docente não influenciam de forma direta e imediata as práticas educativas, uma vez que os desafios enfrentados no cotidiano escolar apresentam uma complexidade que transcende os conteúdos disciplinares, a dialogicidade, o imaginário e a afetividade. Trata-se de situações que se entrelaçam com as histórias de vida de professores e alunos, conferindo singularidade às experiências educativas. A escolha, nesse contexto, é inerente à condição humana: trata-se de decidir os caminhos a seguir, inclusive na docência. No entanto, a formação inicial não contempla, em sua totalidade, os conhecimentos necessários ao exercício pleno da profissão, dado seu caráter dinâmico e em constante transformação. Dessa forma, é responsabilidade do professor, no exercício de sua prática, selecionar os saberes e estratégias que julgar mais adequados para enfrentar os desafios próprios do magistério.

Por outro lado, Sá e Santos (2016) investigam os fatores que levam à decisão de não

seguir a carreira docente e identificam como principais causas a desmotivação, a desvalorização da profissão, as longas jornadas de trabalho e os baixos salários. Tais elementos contribuem para o descrédito em relação à docência, gerando desinteresse pela formação em licenciatura e evidenciando que a escolha por essa carreira se configura como um verdadeiro desafio, dadas as condições precárias que lhe são historicamente atribuídas. Com o passar do tempo, os dilemas associados à escolha profissional tornam-se ainda mais evidentes, à medida que o confronto com a realidade educacional intensifica o desânimo entre os docentes. Nesse contexto, a identidade profissional pode sofrer abalos, exigindo do sujeito um processo reflexivo e contínuo de ressignificação, a fim de reconstruir sentidos e fortalecer seu compromisso com a docência.

### ***1.3 Formação docente em Geografia e o estágio supervisionado***

A Geografia, enquanto campo científico, caracteriza-se historicamente por um processo contínuo de reconfiguração epistemológica, decorrente da necessidade de responder às transformações inerentes às dinâmicas socioespaciais. Ancorada na concepção de espaço como sistema indissociável de objetos e de ações (SANTOS, 1999), a disciplina estrutura-se a partir de uma matriz analítica de natureza dialética, que reconhece a inseparabilidade ontológica e operacional entre sociedade e natureza. Desta forma, através da Geografia, tornam-se possíveis análises que abrangem as múltiplas dimensões do cotidiano humano, incluindo os contextos socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais

Já no que tange o ensino de Geografia, é válido ressaltar que para Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante compreender as relações espaciais que estruturam a sociedade, favorecendo a leitura crítica do mundo. Nessa mesma direção, Santos (1999) ressalta que o espaço geográfico constitui uma construção social dinâmica, marcada por contradições e processos históricos em permanente transformação, o que reforça a necessidade de uma formação docente capaz de apreender tais complexidades. Callai (2013) também enfatiza que a formação do professor de Geografia deve promover a compreensão dos fenômenos espaciais de modo contextualizado, articulando teoria, prática e a vivência do sujeito no espaço.

Assim, a ciência geográfica, ao oferecer instrumentos teóricos, metodológicos e analíticos

específicos, contribui para uma formação docente que permita ao licenciando compreender a realidade de maneira crítica e, a partir disso, repensar não apenas sua prática pedagógica, mas também sua concepção de mundo.

Para Cavalcanti (1998, p. 11) “[...] o pensar geográfico contribui para contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala regional, nacional e mundial”. Portanto, um licenciando de geografia necessita usar dos saberes de formação profissional para melhorar sua prática pedagógica. Cavalcanti (2013) destaca que existem saberes necessários à prática docente em Geografia, como: saber Geografia; saber ensinar; saber para quem vai ensinar; saber para que ensinar Geografia; saber como ensinar Geografia para sujeitos em determinados contextos.

Portanto, o profissional docente precisa entender as motivações, histórias e identidade de seus alunos, para que deste modo, possa oferecer um ensino que seja carregado de significado e sentido. Ademais, a ciência geográfica quando ensinada com êxito é capaz de criar de formular nos indivíduos o sentimento de pertencimento do espaço, bem como o exercício da cidadania, assim serão capazes de se enxergar como integrantes do espaço geográfico e capazes de modifica-los.

O saber-pensar o espaço é uma forma de resistir a dominação (Lacoste, 1988). Deste modo, no que se refere as práticas de ensino em geografia, torna-se fundamental que o futuro docente possa ter uma formação sólida principalmente no estágio supervisionado, para que possa instigar seus alunos a pensar o espaço criticamente.

Para Castellar (1999) um professor bem habilitado precisa saber organizar seu trabalho e compreender o que se torna prioritário ao ensinar geografia, quais conceitos e conteúdos são fundamentais e norteadores. Vale salientar que o docente ainda necessita respeitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e possibilitar a leitura de mundo. A autora ainda reitera que:

[...] a intervenção docente só estará estruturada e acontecerá quando a formação inicial der condições para que os futuros professores façam opções e tenham clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. A autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura. (Castellar, 1999, p. 57)

À luz desse entendimento, torna-se evidente que a formação inicial desempenha papel decisivo na constituição da autonomia docente, uma vez que é ela que oferece as bases para que o futuro professor faça escolhas fundamentadas e desenvolva clareza quanto aos conteúdos e às práticas que orientam o ensino de Geografia. Assim, se a intervenção pedagógica depende

diretamente da qualidade do curso e da solidez teórico-metodológica proporcionada ao licenciando, é no estágio supervisionado que tais elementos se materializam de forma mais concreta. (Castellar,1999)

Deste modo, compreende-se que é no momento do estágio supervisionado em Geografia que se pode fortalecer o sentimento de pertencimento à profissão docente, bem como inserir o licenciando no cotidiano escolar, preparando-o de maneira mais efetiva para os desafios que encontrará no ambiente educativo. Observa-se, contudo, que essa etapa formativa tem enfrentado diversos obstáculos que dificultam sua vivência plena, os quais serão analisados na sequência deste trabalho.

É importante salientar que para que o estágio tenha o êxito esperado, a formação inicial precisa ser mais completa possível, para que a Geografia enquanto ciência das humanidades seja respaldada e vista como conhecimento científico acadêmico e conseqüentemente uma disciplina escolar que possa oferecer aos alunos uma visão de mundo crítica e reflexiva.

Segundo Giroto e Mormul (2019) a ciência geográfica assim como as demais disciplinas vinculadas a área das ciências humanas tem sofrido ataques e ameaças no que tange a sua retirada gradual dos currículos. Neste sentido, reiteram:

[...] a importância de uma formação docente de qualidade, baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na contínua reflexão sobre e na prática, em contexto e em diálogo com diferentes sujeitos e saberes, como condição para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem significativos para alunos e professores. (Giroto e Mormul, p. 421)

Portanto, é imprescindível salientar que o ambiente acadêmico e escolar precisa estar em sintonia, para que a formação dos docentes seja pautada no ensino de qualidade e, conseqüentemente, formar cidadãos preparados para as adversidades existentes. Neste sentido, o docente de Geografia pode e deve oportunizar aos discentes um ensino significativo, desde sua primeira aproximação com a escola, que ocorre geralmente através do estágio supervisionado até o restante de sua carreira profissional. O ensino de geografia só encontra seu propósito quando está aliado a conexão com a vida dos alunos e deste modo, estar a dispor do desenvolvimento das capacidades dos mesmos.

Contudo, se buscarmos lembrar a história educacional no Brasil é notório que a docência sofre desde sempre para se tornar uma profissão digna de respeito e valorização. Giroto e Mormul (2019) afirmam que a Geografia foi instituída como disciplina escolar no Colégio Imperial Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, naquela época os docentes não eram

professores formados na área, mas advogados, médicos e engenheiros, uma vez que não havia formação de professores de Geografia.

Os primeiros cursos de Geografia no território nacional só começaram a surgir após a criação da Faculdade de Filosofia Ciências Letras de São Paulo em 1934. Para Petrone (1993) tal marco é imprescindível para avançar na qualidade da formação de professores em Geografia e conseqüentemente no ensino presente nas instituições escolares.

Segundo Mormul (2009) as condições precárias e a situação de semiprofissionalismo dos primeiros professores de geografia foram alvo de críticas de autores renomados como é o caso de Rui Barbosa, que foi um crítico incisivo do sistema educacional brasileiro no final do século XIX, e suas observações sobre a reforma Leôncio de Carvalho refletiam sua preocupação com a qualidade do ensino no país. Ele denunciou a abordagem mnemônica e decorativa da Geografia, que consistia em ensinar aos alunos a memorização de nomes de países, cidades e suas localizações, sem que houvesse uma compreensão mais profunda das questões geográficas. Para ele, esse tipo de ensino não preparava os estudantes para entender as complexas relações entre os espaços geográficos, políticos e econômicos.

Além disso, segundo Mormul (2009), Rui Barbosa criticava a formação deficitária dos professores de Geografia, muitos dos quais não possuíam conhecimento adequado ou atualizado sobre a disciplina, o que comprometia ainda mais a qualidade do aprendizado. Rui Barbosa defendia um ensino de Geografia mais contextualizado e crítico, que fosse além da simples localização de lugares, abordando temas como geopolítica, economia, cultura e as dinâmicas de desenvolvimento das diferentes regiões. Ele acreditava que o ensino deveria formar alunos capazes de pensar de maneira autônoma e compreender as complexidades do mundo ao seu redor.

As considerações apresentadas até o momento visam evidenciar os impactos da ausência de uma formação docente adequada no desenvolvimento do ensino de Geografia no Brasil, destacando que, embora os conhecimentos geográficos sejam de grande interesse para o Estado, eles eram frequentemente negligenciados nas salas de aula. Essa lacuna na formação dos professores reflete-se em uma abordagem limitada do conteúdo, dificultando a capacidade dos educadores de promover um ensino crítico e contextualizado da Geografia, essencial para a compreensão da realidade socioambiental do mundo.

Pierre Monbeig (1954) foi de imensa importância no que se refere a formação do curso de Geografia da Universidade de São Paulo, pois defendia a ideia de profissionalização do

professor de Geografia. Ademais, criticava o ato de improvisar na docência, no qual em sua concepção:

“Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu esta formação científica e didática.” (MONBEIG, 1954, p. 12)

Deste modo, compreende-se que Pierre Monbeig já criticava a maneira como a sociedade compreendia a formação de professores de Geografia no Brasil. Na atual conjuntura que vivemos, o cenário parece se repetir, pois, parece que qualquer pessoa, inclusive despreparada pode “dar aula”. Diante disso, é fundamental pesquisar e debater acerca da formação acadêmica dos docentes de Geografia, para isso, analisar as práticas de estágio supervisionado pode ser um ponto de partida para uma reflexão importante e necessária no que se refere o cenário educacional brasileiro.

Portanto, no que refere a ciência geografia e o estágio supervisionado, observa-se que para Azevedo, Silva e Buriti (2020), o estágio constitui uma etapa fundamental no processo de formação docente, uma vez que possibilita ao licenciando a observação e a análise direta das situações que compõem o cotidiano profissional. Tal imersão na realidade escolar promove a articulação entre os saberes teóricos construídos na Universidade e as práticas efetivamente desenvolvidas no ambiente educativo, favorecendo a reflexão crítica acerca dos desafios, limites e potencialidades inerentes ao exercício da docência, especialmente no âmbito da Geografia. Dessa maneira, o estágio ultrapassa a condição de simples componente curricular, configurando-se como um espaço formativo que integra dimensões acadêmicas, profissionais e pessoais, contribuindo decisivamente para a constituição da identidade docente.

Pimenta (2017) sustenta que a atividade teórica constitui componente imprescindível para a apreensão da realidade e de seus processos de transformação, enfatizando, contudo, que essa dimensão deve estar intrinsecamente vinculada a práticas efetivas. No âmbito da formação de professores de Geografia, torna-se, portanto, imperativo que tal articulação favoreça a análise crítica e contextualizada das condições concretas de atuação docente. Além disso, conforme assinala Passini (2010), o processo formativo deve estimular a capacidade de problematizar situações educacionais e de construir alternativas de intervenção, reafirmando,

assim, a centralidade do professor enquanto pesquisador de sua própria prática.

Vaz, Borges e Mendes (2020) destacam que a compreensão aprofundada do papel docente conduz ao desenvolvimento de ações autônomas e à elaboração de práticas pedagógicas efetivas, fundamentadas na investigação e na reflexão crítica. No caso do ensino de Geografia, os desafios inerentes à disciplina podem suscitar distintas reações por parte dos estudantes, uma vez que seus conteúdos exigem a compreensão de categorias abstratas, a análise de relações em várias escalas e a articulação entre fenômenos naturais e sociais. Diante disso, torna-se fundamental que o professor desenvolva estratégias didáticas que favoreçam a construção de conceitos, a leitura crítica do espaço e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, fortalecendo, assim, uma prática pedagógica significativa e contextualizada.

O professor desempenha um papel fundamental na articulação entre os conteúdos e a realidade vivenciada pelos estudantes. Conforme enfatiza Callai (2013), a educação geográfica deve atribuir significado ao ensino, promovendo discussões que estabeleçam relações concretas com o mundo real. Dessa forma, a formação docente precisa ultrapassar a lógica da mera transmissão de conteúdos, favorecendo processos reflexivos que possibilitem ao futuro professor analisar criticamente sua prática e incentivar a participação ativa dos alunos em um ambiente de aprendizagem dinâmico, contextualizado e inovador.

A prática constitui componente fundamental para que o graduando compreenda seu papel social, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática de modo crítico e transformador (Silva, 2014). Nesse sentido, o estágio supervisionado configura-se como um dos pilares estruturantes da formação inicial de professores, ao viabilizar a aplicação sistemática, contextualizada e reflexiva das teorias estudadas. Tal experiência contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, para o aprimoramento da capacidade analítica e para a consolidação da identidade docente. À medida que o aprofundamento teórico se intensifica, a prática tende a se qualificar e, de modo recíproco, a experiência prática amplia e ressignifica a compreensão teórica.

Os estágios, nesse contexto, oferecem aos licenciandos uma oportunidade privilegiada de conhecer o futuro ambiente de atuação profissional e de maturar sua compreensão acerca da realidade escolar (Gatti, 2013). No entanto, persistem desafios significativos na articulação entre universidade e escola, pois a sociedade, por vezes, tende a conceber a escola apenas como um espaço destinado à aplicação de conhecimentos acadêmicos, reforçando uma cisão histórica entre a educação superior e a educação básica.

Diante desse cenário, o estágio supervisionado assume papel fundamental na superação dessa fragmentação, configurando-se como um espaço de mediação capaz de promover o diálogo efetivo entre teoria e prática. Conforme Cavalcanti (2013) no ensino de Geografia, essa articulação torna-se ainda mais relevante, uma vez que o estágio permite a aproximação entre a Geografia acadêmica que é marcada por conceitos, métodos e análises mais abstratas, e a Geografia escolar, orientada por necessidades pedagógicas e contextuais específicas. Assim, o estágio não apenas aproxima universidade e escola, mas também favorece a construção de práticas de ensino mais coerentes, contextualizadas e alinhadas aos desafios concretos da sala de aula, contribuindo para uma formação docente mais crítica, integrada e significativa.

Dessa maneira, a efetiva articulação entre universidade e escola, mediada pelo estágio supervisionado, revela-se essencial para consolidar uma formação docente sólida no âmbito do ensino de Geografia. Ao integrar os fundamentos teóricos da ciência geográfica com as demandas concretas do cotidiano escolar, o estágio contribui não apenas para o desenvolvimento de competências profissionais, mas também para o fortalecimento da identidade do futuro professor.

Essa integração possibilita ao licenciando compreender as especificidades do ensino de Geografia, tais como a mediação de conceitos espaciais, a leitura crítica do território e a contextualização socioambiental, bem como de atuar de modo mais consciente, investigativo e reflexivo. Assim, o estágio configura-se como um espaço formativo indispensável, capaz de superar distanciamentos históricos entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar e de promover práticas pedagógicas mais coerentes, significativas e socialmente relevantes.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

#### ***2.1 A história da institucionalização da UNIOESTE e do campus de Francisco Beltrão - PR***

A história de institucionalização da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) segundo Balbinotti e Kuiava (2007) remonta a um esforço coletivo, ou seja, sua criação é fruto da atuação da comunidade local que se uniu para reivindicar ao governo federal e estadual a criação de uma universidade que oferecesse um ensino de qualidade para as regiões

do oeste e sudoeste paranaense. Para os autores, o principal objetivo da criação dessa universidade era impulsionar o desenvolvimento econômico por meio da integração regional, conectando o interior do estado do Paraná aos grandes centros urbanos. Ademais, eles pontuam que algumas famílias mais abastadas enviavam seus filhos para os maiores centros urbanos do estado, com o intuito de oferecer a eles uma formação de excelência. Contudo, muitos estavam insatisfeitos devido ao alto custo que tal situação gerava. Tal ação contou com o apoio de vários setores da sociedade, como cooperativas, sindicatos e outros grupos.

Orso (2011) afirma que a oferta do ensino superior nas regiões do oeste e sudoeste paranaense está vinculado ao histórico de colonização e desenvolvimento, pois, são áreas nas quais as mudanças são rápidas, porém, necessitavam de mão de obra qualificada e o grau de escolaridade era baixo entre a maioria dos indivíduos. A partir da década de 1970 haviam cidades que já se destacavam como centros urbanos nestas regiões, como o caso de: Cascavel, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu. Tais municípios sentiam a necessidade de aumentar o nível de escolaridade ofertado e conseqüentemente melhorar as condições de vida da população. O autor pontua que a ideia central era de que, desta forma os estudantes não iriam precisar se deslocar para outras cidades ou estados para estudar.

Para Balbinotti e Kuiava (2007) foi em no ano de 1985 na cidade de Guaraniaçu – PR que um encontro foi coordenado pela Associação Educacional do Oeste (ASSOESTE) e pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), nesta data houve uma discussão acerca da necessidade de integrar as cidades da região, e para isso, foi solicitado ao governo a concretização de um sonho: uma universidade pública para estas regiões. Deste modo, no ano seguinte (1986) foi entregue um documento solicitando ao governador da época, José Richa, para que houvesse uma estadualização das faculdades localizadas nas regiões que necessitavam.

O governador na época oficializou o compromisso de estadualizar estas instituições, para isso, seria cedido um convênio junto aos representantes dos municípios das quatro localidades que funcionavam a modalidade de Educação Superior municipalizado. Por conseguinte, segundo Senhoratti (2024) o processo de estadualização da UNIOESTE aconteceu da seguinte forma:

[...] primeiramente se constituiu a união de quatro municípios, Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon com suas respectivas instituições de Educação Superior: Fecivel, Facitol, Facisa e Facimar. E em seguida se criou a Fundação Federação Estadual de Instituições de Educação Superior do Oeste do Paraná (FUNIOESTE). (SINHORATTI, 2024, p. 150)

Porém, a autora ainda pontua que este processo não aconteceu de forma imediata, pois

o momento histórico era peculiar, visto que, neste período havia uma presença expressiva de ideias neoliberais no estado do Paraná, no fim dos anos 1980 e início da década de 1990, durante o governo do Álvaro Dias (1987-1991). Diante destas circunstâncias, vários setores públicos tiveram cortes expressivos com a narrativa de “enxugar” os gastos, deste modo a criação de uma nova universidade não era essencial. (Balbinotti Kuiava, 2007).

Balbinotti (2007) que mesmo com um contexto difícil e vários empecilhos que acabaram por atrasar o processo de estadualização da instituição de ensino, a FUNIOESTE construiu um caminho de conquistas que resultou na demonstração de que a universidade não seria apenas um gasto aos cofres públicos, mas um investimento a longo prazo, visto que se tornaria uma produtora de conhecimentos e fonte de pesquisa. Dentre as dificuldades encontradas, pode-se citar a “falta de vontade” do governo de Álvaro Dias, aliada a situação de que os decretos federais não permitiam o reconhecimento de novas universidades no fim da década de 1980. (Balbinotti Kuiava, 2007).

É válido ainda ressaltar que os esforços foram inúmeros nos anos seguintes, contudo, como já foi apontado as dificuldades encontradas acabaram por atrasar o processo como um todo. Deste modo, Sinhoratti (2024) pontua que as mudanças significativas ocorreram após a influência do secretário estadual da educação, Mauricio Fruet, dirigentes de órgãos de pesquisas, dirigentes sindicais, reitores de universidades públicas, diretores-presidentes da Funioeste, o procurador geral do Estado, entre outros representantes, para dialogarem e negociarem os investimentos e salários. A autora ainda demonstra que:

[...] Desse encontro ficou acordado que o diálogo continuaria para que avanços fossem ocorrendo em vários segmentos que envolvia a instituição. Mas, enquanto a Funioeste continuava com o trabalho de divulgar o saber científico, surpreendentemente o então governador Roberto Requião, sem nenhuma divulgação ou consulta prévia, por meio da Lei 9663 de junho de 1991 transformou as fundações universitárias em autarquias. Dessa forma, a Funioeste, para se transformar em UNIOESTE, se tornaria uma autarquia diretamente ligada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI); passando a depender exclusivamente dos investimentos públicos, sob responsabilidade do poder estatal. (Sinhoratti, 2024, p. 152)

Diante do cenário de lutas, a UNIOESTE emerge enquanto instituição para atender a população das regiões do sudoeste e oeste do Paraná. No que se refere ao campus de Francisco Beltrão, que é o objeto desta pesquisa, pontua-se que aconteceria somente mais tarde. Para Canterle (2011) em Francisco Beltrão tinha-se como base uma fundação municipal, denominada de Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL), que foi originada a partir de uma lei municipal em 1974 e depois cessada, pois, se tornaria um

campus da UNIOESTE. O autor ainda reitera que nesta região, a influência religiosa era presente com o plano de pastoral da Mitra Diocesana da Igreja Católica de Palmas, através dos seus principais líderes religiosos. De acordo com esta intervenção religiosa, a preferência era sobre as cidades de Francisco Beltrão e Pato Branco por serem polos das microrregiões.

A partir disso, houve um levantamento de dados de ambas as cidades, para que fosse traçado as características de cada uma, pois seria necessário para definir os cursos que seriam implantados. Com o apoio da AMSOP, as cidades de Francisco Beltrão, Pato Branco e Palmas fizeram este levantamento para identificar as especificidades de cada local. É importante salientar que várias pessoas tiveram que se dedicar para que Facibel (Francisco Beltrão/PR) fosse implantada, dentre os nomes que podem ser citados o professor Aloízio Antoni, o senhor Gelindo Folador, Izidio Perondi e Alcides Vicini. Eles se deslocaram para buscar informações sobre os cursos ofertados, bem como, professores habilitados para lecionar nessas áreas. (Canterle, 2011)

De acordo com este autor com a construção da sede própria que ocorreria em 1981, com um espaço de 1.700m<sup>2</sup>, localizada no Bairro Vila Nova, foi possível priorizar o projeto de expansão da Facibel, permitindo que a partir de 1985 fossem criados dois novos cursos: Geografia e Ciências Econômicas. Para esta pesquisa, nos delimitamos a explanar a cerca do curso Geografia; mais precisamente da modalidade licenciatura, visto que, é o objeto de pesquisa desta autora. Para isso é necessário, entender a forma como ele se institui enquanto curso de educação superior na Unioeste, sendo esta uma Universidade pública de ensino gratuito.

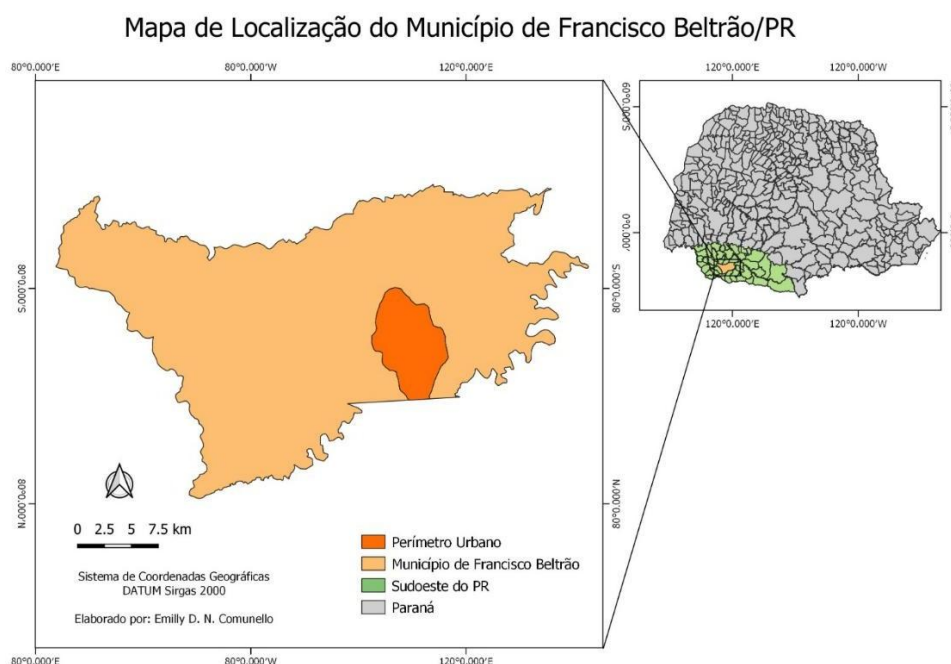
## ***2.2 O curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão – PR***

A Universidade do Oeste do Paraná possui o curso de licenciatura em Geografia em três campi: Cascavel<sup>1</sup>, Marechal Candido Rondon e Francisco Beltrão. O objeto de pesquisa deste trabalho é somente o curso de Licenciatura em Geografia de Francisco Beltrão (Figura 1), que

---

<sup>1</sup> O curso de Geografia no campus da Unioeste em Cascavel foi anunciado no final de 2024, com a primeira turma iniciando no ano letivo de 2025. O curso é no período noturno, voltado para licenciatura e funciona como uma nova oferta da instituição para o vestibular 2025, integrando o centro de ciências na cidade.

fica localizado no sudoeste do estado do Paraná, no qual atende à demanda da formação de professores em Geografia do próprio município e das localidades vizinhas. Seu histórico de criação remonta ao cenário desafiador da institucionalização da Unioeste enquanto instituição de ensino superior. Segundo o PPP (2023) a história da criação do Curso de Geografia – que envolve tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado – remonta ao ano de 1985. Sua criação se deu, naquela oportunidade, alojada no âmbito da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (a antiga FACIBEL), a qual fora criada para atender a anseios da comunidade, que reivindicava a instalação de cursos de Graduação no Sudoeste Paranaense.



*Figura 1: Elaboração: Comunello (2025)*

O surgimento do curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste em Francisco Beltrão/PR, se concretizara por meio da conversão do curso de Estudos Sociais - Licenciatura Curta, anteriormente existente (desde 1975), em curso de Geografia. Posteriormente, por meio do Decreto Estadual nº 995/1999, ocorreu a transformação da antiga FACIBEL em campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Na sequência, o curso de Geografia foi reconhecido por meio do Parecer nº 403, de 18 de novembro de 1986.

Segundo os documentos normativos como o PPP (Projeto Político Pedagógico) de 1999, os primeiros anos de implementação do curso, obtiveram várias dificuldades que precisaram ser superadas, pois, havia falta de infraestrutura física, além de uma deficiência em materiais e instrumentos técnicos. Mesmo com as adversidades existentes, o curso persistiu e formou pelas

décadas seguintes profissionais habilitados em toda a região do sudoeste paranaense.

Vale ressaltar que o público atendido desde a sua implementação é de classe trabalhadora, com famílias de origem humilde. O próprio PPP (1999) salienta que a maioria dos discentes enfrentam uma jornada diária de trabalho e posteriormente se deslocam via transporte coletivo até a universidade para estudar no período noturno. Mesmo com as adversidades existentes, o curso perdura até os dias atuais, atendendo a demanda e formando docentes para o ensino de geografia. Neste sentido tem objetivado formar profissionais habilitados e capazes de ensinar as relações entre sociedade e natureza. Segundo o PPP (2023) o principal objetivo do curso é: “[...] proporcionar, ao licenciando de Geografia, uma formação voltada para a compreensão dos processos sociais (econômicos, políticos, culturais) e naturais de forma totalizante e dinâmica, preparando-o teórica e metodologicamente para sua atuação no contexto escolar.” (p. 19, 2023).

Nesse cenário, percebe-se que os objetivos formativos do curso de Licenciatura em Geografia estão intrinsecamente relacionados às complexas condições sociais, econômicas e espaciais vivenciadas pelos estudantes e pela sociedade contemporânea. Ao compreender o espaço geográfico como uma totalidade dinâmica, em permanente transformação, torna-se fundamental problematizar os desafios que permeiam a formação docente em Geografia. Essa problematização implica analisar a organização pedagógica do curso e compreender de que forma ela contribui para a formação de professores capazes de interpretar, questionar e intervir de maneira crítica na realidade socioespacial em que atuam.

Compreende-se que a formação de profissionais aptos a compreender os processos dinâmicos vivenciados cotidianamente pelas sociedades representa um desafio relevante. A Geografia, enquanto campo científico, dedica-se à análise das relações entre natureza e sociedade; entretanto, conforme assinala Santos (1999), enfrenta a constante exigência de acompanhar e interpretar as transformações do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o autor destaca que o objeto de estudo da Geografia é o espaço, concebido como um sistema de objetos e ações. Desse modo, diante da complexidade desse sistema, impõe-se aos docentes o esforço contínuo de compreendê-lo e de traduzi-lo pedagogicamente, ainda que tal tarefa não seja simples.

Além disso, é notório que durante muito tempo, o ensino de Geografia foi concebido sob uma perspectiva tradicional, voltada predominantemente à descrição dos elementos do planeta Terra. Essa abordagem contribuiu para que a disciplina fosse rotulada como mnemônica

e excessivamente conteudista, centrada na memorização de nomes de rios, cidades, estados e capitais. Todavia, ao investigar as inter-relações entre sociedade e natureza, a Geografia apresenta um amplo conjunto de possibilidades didáticas que podem ser exploradas no contexto escolar. Essa visão tradicional é criticada por Lacoste, ao afirmar que se trata de uma disciplina considerada enfadonha e simplificadora, na qual “nada há para entender, mas apenas memorizar” (1988, p. 9), o que contribui para o distanciamento dos estudantes em relação ao conhecimento geográfico.

Dessa forma, a formação docente em Geografia precisa buscar o preenchimento das lacunas historicamente presentes no ensino da disciplina. Torna-se fundamental superar a concepção de que a Geografia não é capaz de despertar o pensamento crítico ou de atribuir significado às aprendizagens escolares. Para tanto, faz-se necessário que a formação inicial dos futuros professores seja ampla e consistente. Ademais, observa-se que, em muitos casos, o profissional domina os referenciais teóricos, mas encontra dificuldades em aplicá-los na prática pedagógica, em razão da fragilidade dos chamados saberes experienciais, conforme discute Tardif (2002). Nesse sentido, este estudo propõe compreender de que maneira o estágio supervisionado contribui para a formação docente em Geografia, a partir da análise de documentos fundamentais que orientam e regulamentam esse componente curricular na formação inicial, a saber: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o regulamento de estágio.

### ***2.3 O projeto político pedagógico e o Regulamento de Estágio em Licenciatura em Geografia, UNIOESTE – Francisco Beltrão.***

O projeto político pedagógico (PPP) está previsto nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na qual ficou determinado no art.12, inciso I, que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996), e reiterado pelo art. 53, que prevê: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições, no inciso I “Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento).”

O PPP, portanto, é um documento norteador e obrigatório em todas as instituições de ensino do território nacional, que perpassa todas as etapas da educação básica até o ensino

superior. Para Veiga (2004) este documento é imprescindível no que se refere as demandas pedagógicas, ainda mais no ensino superior. Deste modo, ele torna-se um instrumento de organização do currículo, seja qual for a área ou o curso. Portanto, é nele que se concebe a intenção e o perfil profissional que se busca estabelecer. Para o autor, “[...] a ideia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do professor educativo.” (Veiga, 2004, p.13).

O PPP precisa ser visto como um documento importante e necessário, visto que, é parte que orienta a formação como um todo. Para isso, é válido salientar que a construção do mesmo precisa ser feita de maneira conjunta, por professores, estudantes e pesquisadores. Quando não se tem clareza de que o PPP é um documento coletivo tanto para ser elaborado, quanto para ser coloca em prática, se reduz a organização da grade curricular, sendo que seu papel é muito mais amplo e complexo.

Macedo (1993) destaca que a elaboração do mesmo configura uma forma singular de experienciar o presente, ao mesmo tempo em que se antecipa e se apropria do futuro. Nesse sentido, tal processo deve estar orientado por um compromisso com o sentido político da ação educativa, voltado para a construção de um amanhã mais consciente e transformador. Assim, evidencia-se a relevância da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em cada instituição de ensino, concebido como um instrumento essencial para nortear as práticas pedagógicas e as decisões institucionais. Veiga (1998) afirma que existem pressupostos que norteiam o documento que devem ser base para sua concepção em qualquer etapa das instituições de ensino.

#### **Quadro 1- Pressupostos norteadores na elaboração do PPP**

<b>Igualdade</b>	Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola.
<b>Qualidade</b>	Não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.
<b>Gestão democrática</b>	É um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a

	construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.
<b>Liberdade</b>	O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.
<b>Valorização do magistério</b>	É o princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

Fonte: Veiga (1998), organização da autora.

Neste sentido, compreende-se que o PPP é um dos documentos que implica diretamente nas questões pedagógicas e nas ações tomadas na instituição de ensino. Portanto, procura-se nesta pesquisa entender a forma como o objeto de estudo<sup>1</sup> é concebido no PPP, sendo este, um dos principais documentos que orientam o curso de ensino superior, pontua-se no PPP (2023) que o curso objetiva melhorar o processo de ensino e aprendizagem articulada a escola, bem como aos estágios, visando uma formação de professores afinada com o contexto educacional e escolar da qual faz parte.

O estágio curricular supervisionado em Geografia da Unioeste, Francisco Beltrão – PR, atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2/2019 CNE/CP). A coordenação de estágio, juntamente com colegiado do curso estabeleceram a Resolução nº 02/2019, e o estágio é ofertado a partir do terceiro ano do curso, de forma sequencial, progressiva e articulada com os conteúdos e atividades pedagógicas do curso. (PPP, 2023)

O estágio é estruturado em duas etapas, denominadas Estágio I e Estágio II, organizadas de maneira sequencial. O primeiro é desenvolvido no ensino fundamental anos finais, enquanto o segundo ocorre no ensino médio. Sua organização fundamenta-se em regulamento próprio, bem como na Resolução nº 091/2020 do CEPE da Unioeste.

Os alunos precisam estar matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e Estágio Supervisionado em Geografia II, sendo estas ofertadas de maneira anual, pela carga horária a ser cumprida, seguindo as normativas da (Resolução nº 214/2016- Cepe) e

com as Diretrizes Gerais de Estágios da Unioeste (Resolução nº 385/2008-Cepe). As disciplinas que implicam nas práticas de estágio são obrigatórias e inerentes ao processo formativo. O estágio “[...] tem como objetivo oportunizar, ao licenciando, o conhecimento da realidade da escola, propiciando aquisição de saberes e práticas concernentes ao exercício da docência.” (p. 52, 2023)

No que se refere ao regulamento de estágio supervisionado em Geografia, licenciatura, esta resolução normatiza o regulamento de estágio a partir do ano de 2019. Para compreender como este documento norteador estrutura os estágios I e II, que são realizados respectivamente pelos discentes do 3º e 4º ano, tem como principais objetivos previstos no Art. 3º:

“I - formar e capacitar o licenciando para atuar como professor de Geografia na Educação Básica; II - aperfeiçoar a formação dos licenciandos; III - mediante projetos de intervenção pedagógica que lhes proporcionem experienciar a relação entre teoria e prática imanente à profissão docente; IV - fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Universidade e as escolas, promovendo sinergia entre curso de Licenciatura em Geografia e as escolas e enfatizando a importância das redes de ensino como espaços de formação.” (2019, p. 2)

Dentre os objetivos listados, observa-se que há uma consonância com o que está previsto no PPP (2023), a união entre teoria e prática dos discentes através da experiência do estágio é o principal objetivo. Ademais, é válido ressaltar que o estágio é uma etapa obrigatória para obtenção do título de licenciado em Geografia, e que tal processo deve formar o aluno para a futura profissão como mencionado acima. A carga horária é distribuída por várias etapas que devem ser cumpridas, como exemplifica o quadro abaixo.

**Quadro 2- Organização do estágio Supervisionado em Licenciatura Geografia na Unioeste – campus de Francisco Beltrão (PR)**

Modalidade	Carga horária total	Nível de ensino a ser realizado	Local de realização	Distribuição da carga horária	Avaliação
<b>Estágio Supervisionado em Geografia I</b>	200 horas	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Preferencialmente, em escolas públicas e privadas localizadas no município de Francisco Beltrão.	- 20h de observação; - 120h de imersão no espaço escolar; - 60h para elaboração do relatório final;	Através do processo contínuo, sendo a aprovação resultante do cumprimento de modo satisfatório

				- 12h de intervenção pedagógica, com no mínimo 2h com participação do orientador.	de todo o processo; - Nota final atribuída pelo orientador.
<b>Estágio Supervisionado em Geografia II</b>	200 horas	Ensino Médio	Preferencialmente, em escolas públicas e privadas localizadas no município de Francisco Beltrão.	- 20h de observação; - 120h de imersão no espaço escolar; - 60h para elaboração do relatório final; - 12h de intervenção pedagógica, com no mínimo 2h com participação do orientador.	Através do processo contínuo, sendo a aprovação resultante do cumprimento de modo satisfatório de todo o processo; - Nota final atribuída pelo orientador.

Fonte: Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia - Licenciatura, do campus de Francisco Beltrão aprovado pela RESOLUÇÃO Nº 023/2019-CEPE, DE 21 DE MARÇO DE 2019. Organização: a autora.

Compreende-se, ainda, que duas horas-aula constituem um período muito curto para que os professores orientadores consigam avaliar com precisão se o aluno obteve êxito e se é capaz de realizar a regência de forma autônoma e independente, de acordo com os conteúdos previstos e com o domínio de todos os pré-requisitos necessários à formação docente.

Neste sentido o estágio configura-se como um campo de experiência amplo, que demanda acompanhamento e apoio contínuos por parte dos orientadores, bem como de todos os profissionais que participam desse processo formativo. É válido ressaltar que o curso oportuniza aos discentes realizar parte da carga horária de estágio nas atividades de programas de iniciação à docência, como o caso do Residência pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde que este tenha passado pelo colegiado e tenha sido aprovado, bem como ser realizado de forma individual ou em dupla. Ademais, o professor(a) orientador (a) faz o acompanhamento de todas as atividades do aluno durante o

ano letivo, a orientação busca sanar as possíveis dúvidas, bem como, oferecer auxílio pedagógico em todas as etapas.

Ademais, é muito importante salientar que, além de todo o trâmite legal e das etapas necessárias para a realização do estágio, compreende-se também que, após o período inicial, há uma burocratização no acesso e na continuidade dessa experiência junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esse processo ocorre, sobretudo, por meio do sistema e-Protocolo, que, por vezes, depende da análise e liberação por parte de técnicos responsáveis, o que pode contribuir para atrasos e para a maior morosidade no desenvolvimento do processo formativo.

Compreende-se então que o estágio supervisionado é respaldado pela lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e na Unioeste a partir do Decreto nº 5283/2020, ambas asseguram o direito de realizá-lo, bem como requisito para a obtenção de diploma em licenciatura. No que se refere ao curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste (Francisco Beltrão/PR) se prevê que o ato de estagiar seja feito com o acompanhamento do professor da escola e do orientador, para que o processo como um todo, busque oportunizar uma aproximação da formação com a docência em si. (UNIOESTE, 2019)

Deste modo, esta pesquisa buscou debruçar-se sobre esta prática educativa que é tão importante, quanto necessária. O curso de licenciatura em Geografia nesta instituição de ensino vem formando profissionais ao longo dos anos, porém, a indagação que nutre esta pesquisa e inquieta esta autora se refere a formação real dos indivíduos que perpassam esta etapa da vida acadêmica. A indagação que nos preocupa é: Será que todos que realizam a prática de estágio neste curso da Unioeste realmente sentem que estão preparados para lecionar nas escolas?

Neste sentido, no capítulo posterior buscou através da análise de conteúdo, criada por Bardin, a fim de compreender se a experiência do estágio supervisionado em Geografia cumpre seu papel e se as expectativas que foram criadas pelos discentes foram alcançadas ou não. É notório que o estágio é uma etapa importante que perpassa a formação docente, contudo, nem sempre é desempenhada com o entusiasmo e seriedade que se precisa.

## CAPÍTULO 3

### A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NA INVESTIGAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

#### *3.1 Pressupostos da Análise de Conteúdo por Bardin*

A Análise de Conteúdo é definida de diferentes maneiras por distintos autores, embora essas definições compartilhem características semelhantes, mesmo quando apresentam enfoques conceituais variados. Diante disso, é fundamental que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador tenha clareza quanto à perspectiva teórico-metodológica adotada, a fim de orientar de forma adequada as etapas do processo analítico.

É válido ressaltar que esta técnica foi preconizada inicialmente por Berelson, um pesquisador que durante a década de 1940 acreditava que era a mais adequada para pesquisas de cunho quantitativo, tanto que, esta técnica era fundamentada no modelo cartesiano de pesquisa e determinada como “[...] uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa” (CAMPOS, 2004, p. 612).

Em 1977, Bardin sistematizou a Análise de Conteúdo, reconhecendo Berelson como um dos pioneiros no desenvolvimento dessa abordagem e destacando a relevância de seus trabalhos para a construção do conhecimento na área. No entanto, Bardin defendeu que a aplicabilidade da técnica deveria ser ampliada, propondo sua utilização sob uma perspectiva qualitativa, o que contribuiu significativamente para o fortalecimento e a diversificação do método nas ciências sociais. A autora define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 47).

Neste sentido, a análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de ferramentas metodológicas em constante evolução, voltadas para o exame de diferentes tipos de conteúdo, sejam eles verbais ou não verbais. No que diz respeito à interpretação, essa técnica se movimenta entre dois extremos: a objetividade rigorosa e a riqueza da subjetividade. Trata-

se de um método sofisticado, que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo. Além disso, é necessário um certo grau de intuição, imaginação e criatividade, especialmente na definição das categorias de análise. Tudo isso, é claro, sem jamais negligenciar o rigor científico e a ética, elementos fundamentais para a credibilidade do processo (Freitas, Cunha & Moscarola, 1997).

Diante da diversidade existente, mas considerando a aproximação terminológica entre as abordagens, optou-se por adotar, como referência para este estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (1977). Essa escolha se justifica pelo fato de sua obra ser a mais apropriada para analisar os relatórios de estágio supervisionado II em Geografia.

Segundo Mendes e Miskulin (2017), a Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de análise de dados amplamente utilizada em pesquisas qualitativas na área educacional. Os autores destacam que a metodologia representa um elemento essencial da pesquisa acadêmica e que o rigor metodológico empregado é determinante para assegurar a qualidade e a validade dos resultados obtidos. Para isso, irá buscar-se compreender inicialmente as etapas necessárias para que esta técnica seja colocada em prática. Estão organizadas em três fases principais:

### **Quadro 3 - Etapas da Análise de Conteúdo por Bardin**



Fonte: Bardin (1977). Organização: a autora

A primeira fase, denominada pré-análise, tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais oriundas do referencial teórico e definir os indicadores que orientarão a interpretação das informações coletadas. Essa etapa inclui uma leitura geral do material selecionado para análise — no caso de entrevistas, é necessário que já estejam transcritas. De modo geral, trata-se da organização inicial do conteúdo a ser investigado, criando as bases para que o pesquisador possa realizar, de forma estruturada, as etapas subsequentes da análise. Essa fase abrange:

#### Quadro 4 - Etapas da Pré-análise por Bardin (1977)

Leitura Flutuante	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consiste no primeiro contato com os materiais obtidos na coleta de dados. É o momento inicial de familiarização com os textos, entrevistas e demais fontes que serão analisadas;</li></ul>
Escolha dos documentos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Consiste na definição do corpus de análise;</li></ul>
Formulação de Hipóteses e objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>• A partir da leitura inicial dos dados;</li></ul>
Elaboração de indicadores	<ul style="list-style-type: none"><li>• Com o intuito de interpretar o material coletado.</li></ul>

Fonte: Bardin (1977). Organização: a autora.

É fundamental destacar que a seleção dos dados a serem analisados deve seguir algumas regras metodológicas essenciais: exaustividade - consiste em considerar todos os elementos que compõem o corpus. Bardin (1977) enfatiza que exaurir o material significa não excluir nenhum componente da pesquisa, independentemente dos motivos. A representatividade - quando há um volume muito grande de dados, é possível realizar uma amostragem, desde que o material permita. Essa amostragem será considerada rigorosa se a parte selecionada representar fielmente o universo original (Bardin, 1977). Homogeneidade - os documentos escolhidos devem apresentar características semelhantes, seguir critérios de seleção bem definidos e evitar variações excessivas que não estejam de acordo com os parâmetros estabelecidos. A pertinência - refere-se à adequação da fonte documental aos objetivos da análise. Segundo Bardin (1977), é necessário que o material selecionado esteja diretamente relacionado com a proposta do estudo e contribua para a compreensão do fenômeno investigado.

Finalizada a primeira etapa, passa-se à segunda fase da análise de conteúdo: a exploração do material. Essa etapa consiste na realização das operações de codificação, as quais envolvem o recorte dos textos em unidades de registro, a definição de regras de contagem e a posterior classificação e agregação das informações em categorias temáticas ou simbólicas. Conforme Bardin (1977), a codificação é entendida como a transformação do conteúdo bruto por meio de recortes, agrupamentos e enumeração, com base em regras bem definidas, de forma a representar as características relevantes do material analisado.

Nesta etapa, o texto dos arquivos, bem como todo o material coletado, é segmentado em unidades de registro. Para este estudo, consideram-se como unidades de registro os parágrafos de cada arquivo, além de trechos de documentos e anotações provenientes de diários de campo. A partir desses parágrafos, identificam-se palavras-chave e elabora-se um resumo de cada fragmento textual, com o objetivo de realizar uma categorização preliminar.

As categorias iniciais são construídas a partir da identificação de temas recorrentes e agrupadas conforme a afinidade temática. Em seguida, essas categorias iniciais são reunidas em categorias intermediárias, que, por sua vez, ao serem organizadas com base na recorrência e coerência dos temas, originam as categorias finais.

Dessa forma, o conteúdo das entrevistas é sistematicamente recortado (em palavras, frases ou parágrafos), e esses recortes são organizados em categorias iniciais, intermediárias e finais, possibilitando a realização de inferências. Esse processo, de natureza indutiva e interpretativa, visa não apenas à compreensão do sentido explícito das falas dos participantes, mas também à identificação de significados subjacentes ou implícitos, revelando possíveis mensagens além daquelas expressas diretamente (Fossá, 2003). Para ilustrar a análise de conteúdo proposta pela autora, segue abaixo a ilustração da própria obra (Bardin, 1977) que sintetiza e demonstra as etapas que precisam ser seguidas:

**Figura 2: Análise de conteúdo proposta por Bardin (1977)**

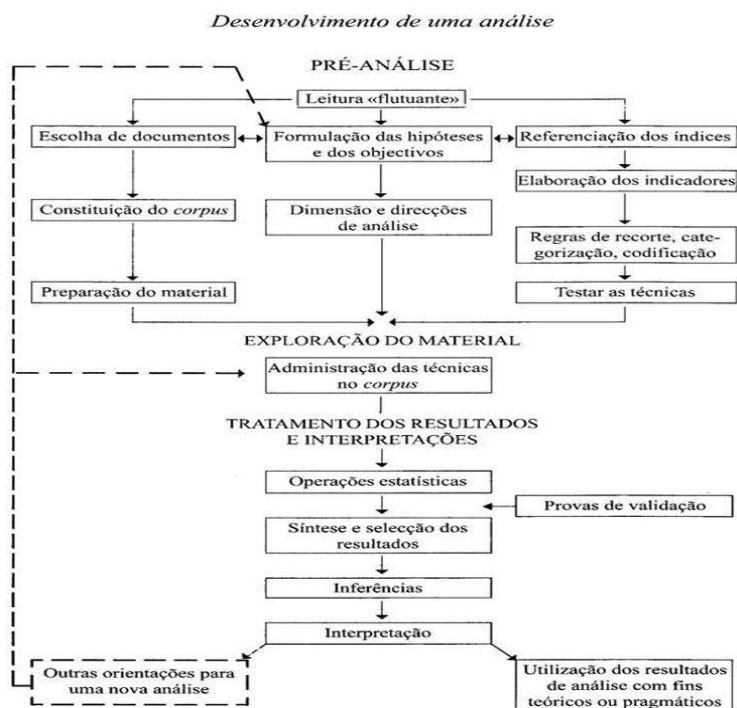


Figura 2: Fonte: Bardin (1977)

Segundo a proposta de Bardin (1977) a terceira fase da análise de conteúdo envolve o tratamento dos resultados, bem como a realização de inferências e interpretações. Essa etapa tem como objetivo captar tanto os conteúdos explícitos quanto os conteúdos implícitos presentes em todo o material coletado, como entrevistas, documentos e observações, no caso desta pesquisa irá usar-se do relatório de estágio confeccionado pelos discentes a fim de averiguar as condições pelo qual ele se desenvolveu. A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das categorias identificadas nas diferentes análises, evidenciando os aspectos considerados semelhantes e aqueles percebidos como distintos.

É importante destacar que, para os fins desta pesquisa, foi adotada a sequência de etapas para a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), em razão de sua ampla aceitação e popularidade nas investigações de estudos qualitativos, que é o caso desta pesquisa. Ressalta-se, contudo, que outros autores também apresentam metodologias semelhantes à de Bardin, as quais, quando aplicadas com rigor metodológico, podem igualmente conduzir a resultados válidos e confiáveis. Cabe ainda salientar que a análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas voltadas à interpretação de comunicações, passou por diversas reformulações ao longo do tempo que perpassam os seus preceitos iniciais até abordagens mais recentes, influenciadas pelo uso de tecnologias computacionais.

### ***3.2 A coleta dos dados da pesquisa: Os relatórios de estágio supervisionado em Geografia***

A técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), mostra-se a mais adequada para esta pesquisa, uma vez que, permite a construção de categorias de análise a partir do levantamento e da leitura flutuante do material. No contexto desta investigação, cabe destacar que foram reunidos todos os relatórios de estágio correspondentes ao recorte temporal definido pela pesquisadora. Para fins ilustrativos, será apresentado um gráfico (Figura 3) demonstrando a quantidade total de documentos disponíveis por ano. Entretanto, para fins desta análise, foi selecionada uma amostra correspondente a 50% + 1 dos relatórios referentes a cada ano, o que representa a maioria dos documentos disponíveis, com o intuito de examinar de forma mais aprofundada as narrativas neles presentes. O critério adotado para a seleção privilegiou os relatórios que apresentavam maior volume de informações e registros mais consistentes sobre a prática de estágio, considerando que esse constitui o foco central da pesquisa.

De modo geral, já em uma análise preliminar, percebe-se uma redução significativa no número de relatórios ao longo dos anos. Tal constatação evidencia uma realidade enfrentada pelo curso de Licenciatura em Geografia, assim como por diversas outras licenciaturas, relacionada à diminuição do ingresso de estudantes em formações voltadas à área educacional. Esse cenário também reflete a desvalorização da profissão docente na contemporaneidade, ainda que esse debate não seja aprofundado neste momento.

Após o levantamento do material, constatou-se a existência de 291 relatórios de Estágio Supervisionado II no recorte temporal definido pela autora. A análise desse conjunto evidenciou a ausência de um modelo padronizado para a elaboração dos relatórios, uma vez que cada orientador os concebe e orienta de forma particular. Essa diversidade resulta em diferentes modos de organização e sistematização das ideias por parte dos licenciandos. Apesar dessas variações, todos os relatórios analisados apresentam narrativas sobre as vivências dos estudantes nessa etapa de sua trajetória acadêmica, aspecto central para o desenvolvimento desta pesquisa.

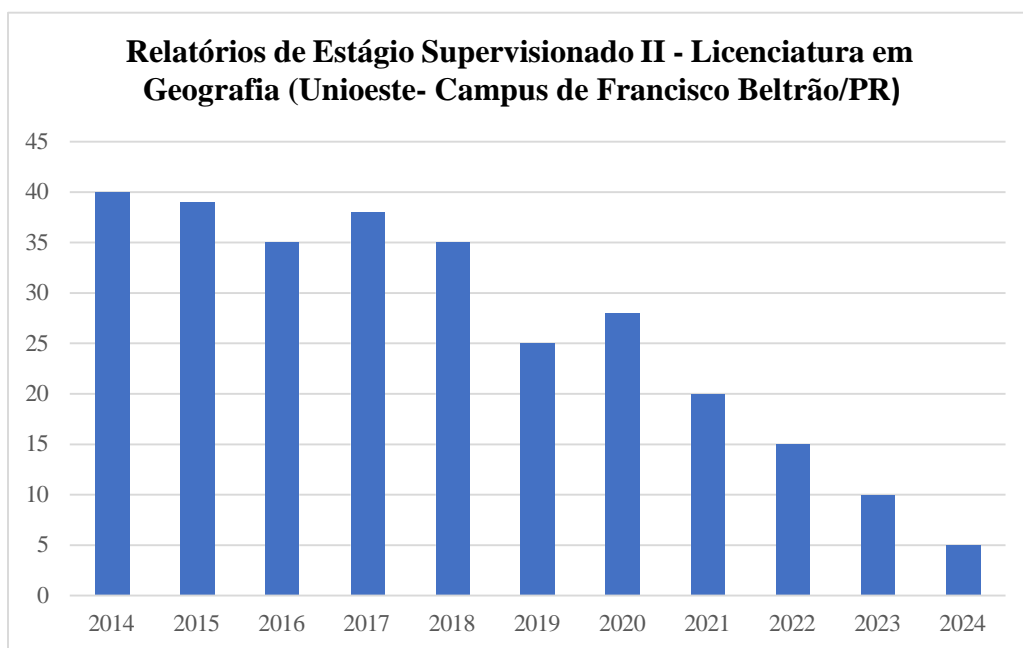


Figura 3: Relatórios de Estágio Supervisionado II. Organização: a autora.

Após a apresentação destes dados, fizemos à análise dos relatórios de estágio utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), que possibilita a criação de categorias a partir do material coletado. É importante destacar que esta pesquisa realizou a análise de forma ano a ano, visando investigar a realidade vivenciada em cada período. Ao final dessas análises, foram discutidas as implicações observadas ao longo dos

anos.

As categorias de análise foram definidas de maneira indutiva, a partir da leitura flutuante dos relatórios, conforme orienta Bardin (1977). Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória de todo o material, buscando identificar elementos recorrentes, temas emergentes e aspectos relevantes à formação docente. Em seguida, esses elementos foram organizados em categorias temáticas, que serviram de base para a análise interpretativa dos dados. Essa construção das categorias ocorreu de forma flexível, respeitando as especificidades de cada ano, o que permitiu compreender as nuances e transformações ao longo do tempo.

No que tange a interpretação das categorias, foi conduzida por meio de uma análise qualitativa, buscando compreender os significados, as contradições e os sentidos atribuídos pelos licenciandos em seus relatos de estágio. Essa etapa interpretativa não se limitou à descrição das categorias, mas buscou relacioná-las ao contexto histórico e social da formação docente, articulando os dados empíricos com a literatura teórica pertinente. Ao final do processo, as categorias foram discutidas de forma comparativa, a fim de identificar tendências, permanências e mudanças ao longo dos anos, evidenciando as implicações dessas dinâmicas para a realidade da formação inicial de professores de Geografia na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

Dessa forma, a metodologia adotada nesta pesquisa contempla a análise de conteúdo como ferramenta central para a compreensão dos relatos de estágio, estruturando-se em três etapas fundamentais: a amostragem e organização dos dados, a definição e sistematização das categorias de análise, e a interpretação crítica dessas categorias à luz do contexto formativo dos licenciandos. Esse percurso metodológico permitiu não apenas descrever as experiências vivenciadas pelos futuros professores, mas também refletir sobre as implicações dessas vivências ao longo do tempo, evidenciando os desafios e potencialidades da formação docente em Geografia. A seguir, foi apresentada a forma como esses dados serão examinados. Neste sentido, buscou-se, por meio da leitura e análise do material, criar categorias que direcionassem e fundamentou a avaliação das narrativas presentes nos relatórios.

A partir do estudo da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), optou-se por articular essa metodologia ao referencial teórico de Tardif (2002), já discutido anteriormente, o qual estabelece os saberes necessários e inerentes à formação humana e docente. Dessa forma, a análise foi organizada em quatro grandes seções, que englobam os **saberes curriculares, experienciais, disciplinares e pedagógicos**. Essa adaptação permite uma leitura mais alinhada

ao referencial teórico adotado, uma vez que desloca o foco das categorias descritivas para os tipos de saberes mobilizados pelos licenciandos durante a prática pedagógica. Portanto, compreende-se que as categorias estabelecidas se referem a situações e condições específicas vivenciadas durante a experiência do estágio supervisionado, sendo imprescindíveis para a análise desta pesquisa. Cada categoria, por sua vez, apresenta aspectos peculiares e individuais, que contribuem para uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

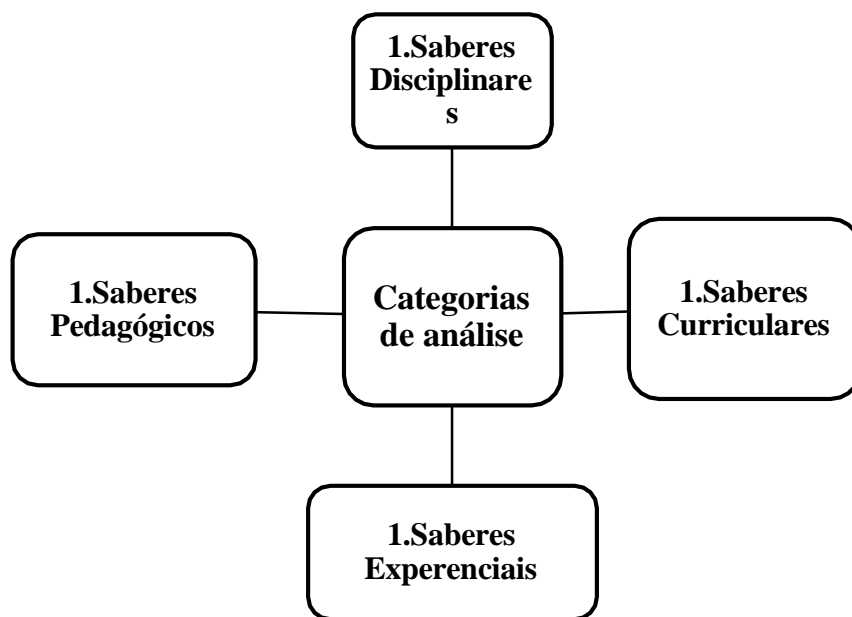


Figura 3: Categorias de análise. Fonte: Bardin (1977) e Tardif (2002). Organização: a autora.

Nesse sentido, as análises passam a ser estruturadas a partir de quatro grandes seções. A primeira refere-se aos saberes pedagógicos, que dizem respeito aos conhecimentos oriundos das ciências da educação e adquiridos ao longo da formação inicial, para isso será incluído como os procedimentos de ensino e aprendizagem, os processos avaliativos, o planejamento das aulas e as estratégias didáticas utilizadas pelos estagiários. As narrativas que evidenciam reflexões sobre o ato de ensinar, a organização da aula e a importância do planejamento dialogam diretamente com esse tipo de saber.

A segunda seção contempla os saberes disciplinares, relacionados aos conhecimentos específicos da área da Geografia. Esses saberes manifestam-se nas menções ao ensino de conteúdos geográficos, às dificuldades dos alunos em determinados temas e à forma como o licenciando domina, ou busca dominar os conceitos próprios da disciplina. Relatos que tratam como da articulação entre conteúdos e metodologias, podem ser analisados sob essa perspectiva.

Em seguida, os saberes curriculares correspondem aos conhecimentos vinculados aos

documentos orientadores da prática docente, como o currículo escolar, os planos de ensino, a carga horária disponível e as diretrizes que delimitam objetivos e conteúdos. Ademais, pode conter informações no que diz respeito às limitações impostas pela carga horária reduzida, pela organização curricular e pelas condições institucionais que interferem diretamente na execução das atividades pedagógicas.

Por fim, os saberes experienciais englobam os conhecimentos construídos a partir das vivências concretas dos estagiários no contexto escolar. Essa seção articula elementos que podem contemplar relatos sobre indisciplina, turmas numerosas, falta de interesse dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades docentes, a identificação com a profissão e a construção da identidade docente. Trata-se de saberes produzidos na prática, no enfrentamento cotidiano dos desafios da docência, e que desempenham papel central na formação do professor.

Dessa forma, a organização do diagrama em seções baseadas nos saberes docentes de Tardif (2002) possibilita uma análise mais integrada e teórica das narrativas dos licenciandos, evidenciando como diferentes tipos de saberes são mobilizados, articulados e construídos ao longo do estágio supervisionado. Cada uma delas permite focalizar aspectos específicos da experiência vivenciada, evidenciando tanto as potencialidades quanto as fragilidades desse momento formativo.

Assim, a categorização contribui para organizar e sistematizar as narrativas dos estagiários, possibilitando uma leitura mais clara e aprofundada dos dados coletados. A partir dessa categorização, o foco da análise desloca-se para o exame das narrativas produzidas em cada recorte temporal, respeitando a especificidade dos contextos e das experiências relatadas. A organização dos dados em diagramas permite não apenas visualizar a incidência dos diferentes saberes docentes, mas também identificar tendências, permanências e singularidades que atravessam o estágio supervisionado ao longo dos anos analisados.

### ***3.3. As análises dos relatórios de estágio supervisionado em Geografia pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1977)***

Nesse contexto, a análise tem início com o ano de 2014, para o qual foram considerados 21 relatórios de Estágio Supervisionado II. Esses documentos constituem a base empírica da Figura 5 e possibilitam a sistematização dos dados conforme as categorias estabelecidas, oferecendo subsídios para a compreensão das experiências formativas vivenciadas pelos

licenciandos naquele período.

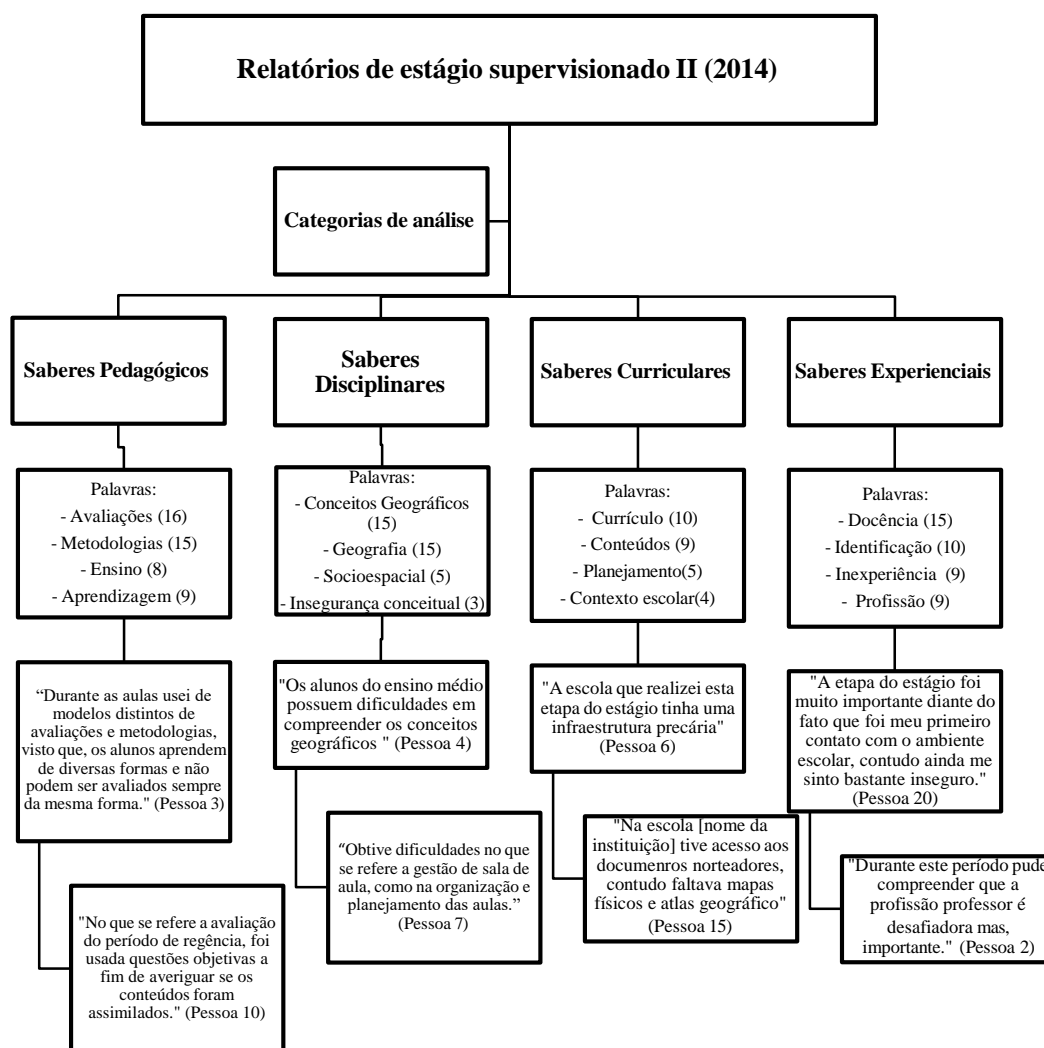


Figura 5: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2014. Elaboração: autora (2025)

No que se refere aos saberes pedagógicos, observa-se a recorrência de termos como avaliações, metodologias e aprendizagem, evidenciando a preocupação dos estagiários com os processos de ensino-aprendizagem e com a necessidade de adequar práticas avaliativas às diferentes formas de aprender dos alunos. Tal constatação corrobora a perspectiva de Pimenta (1995), ao afirmar que a prática pedagógica não se reduz à aplicação de técnicas, mas exige reflexão crítica, tomada de decisões e compreensão do contexto escolar. As falas indicam um movimento inicial de reflexão sobre a docência, ainda marcado por inseguranças, mas já permeado pela busca de sentido pedagógico.

Os saberes disciplinares concentram-se em termos como conceitos geográficos, Geografia, socioespacial e insegurança conceitual, revelando dificuldades relacionadas à compreensão e à mediação dos conteúdos específicos da disciplina. As narrativas apontam que

os alunos apresentam dificuldades em compreender conceitos geográficos, o que também gera insegurança nos estagiários. Segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares, oriundos da formação universitária, necessitam ser ressignificados na prática, pois o domínio do conteúdo científico não garante, por si só, sua efetiva transposição para o ensino escolar.

No âmbito dos saberes curriculares, destacam-se palavras como currículo, conteúdos, planejamento e contexto escolar, associadas às limitações estruturais das instituições, como a falta de infraestrutura e de materiais didáticos. Tais aspectos impactam diretamente o ensino de Geografia, disciplina que demanda recursos como mapas, atlas e documentos norteadores. Conforme Pimenta (1995), o currículo se concretiza na prática docente e é condicionado pelas realidades institucionais, exigindo do professor a capacidade de adaptação e reorganização do planejamento frente às condições concretas da escola.

Por fim, os saberes experienciais emergem como um eixo central na construção da identidade docente, com destaque para termos como docência, identificação e profissão. As narrativas revelam que o estágio se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão, permitindo aos estagiários compreenderem a complexidade do trabalho docente. Conforme Tardif (2002), esses saberes são produzidos no cotidiano da prática e validados pela experiência, sendo fundamentais para a consolidação do “saber-fazer” do professor. Nesse sentido, o estágio assume o papel defendido por Pimenta (1995), de espaço formativo que articula teoria e prática, possibilitando a construção de uma postura reflexiva sobre o ser professor.

Assim, a análise das categorias evidencia que a formação docente, especialmente no contexto do estágio, é marcada por tensões, desafios e aprendizagens que ultrapassam a dimensão técnica. O diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos de Tardif (2002) e Pimenta (1995) permite compreender que os saberes docentes são construídos de forma processual, dinâmica e contextualizada, reafirmando a importância do estágio como espaço fundamental para a constituição da identidade profissional docente.

Nesse sentido, o diagrama seguinte (Figura 6) apresenta a análise realizada à luz das categorias estabelecidas, seguindo o mesmo procedimento adotado anteriormente; entretanto, refere-se ao ano subsequente, 2015, dos quais foram utilizados 20 relatórios. Observa-se a continuidade da conjuntura que permeia o objeto desta pesquisa, uma vez que as narrativas dos licenciandos voltam a evidenciar um cenário marcado por dificuldades relacionadas à inexperiência dos estagiários, bem como às limitações da infraestrutura escolar.

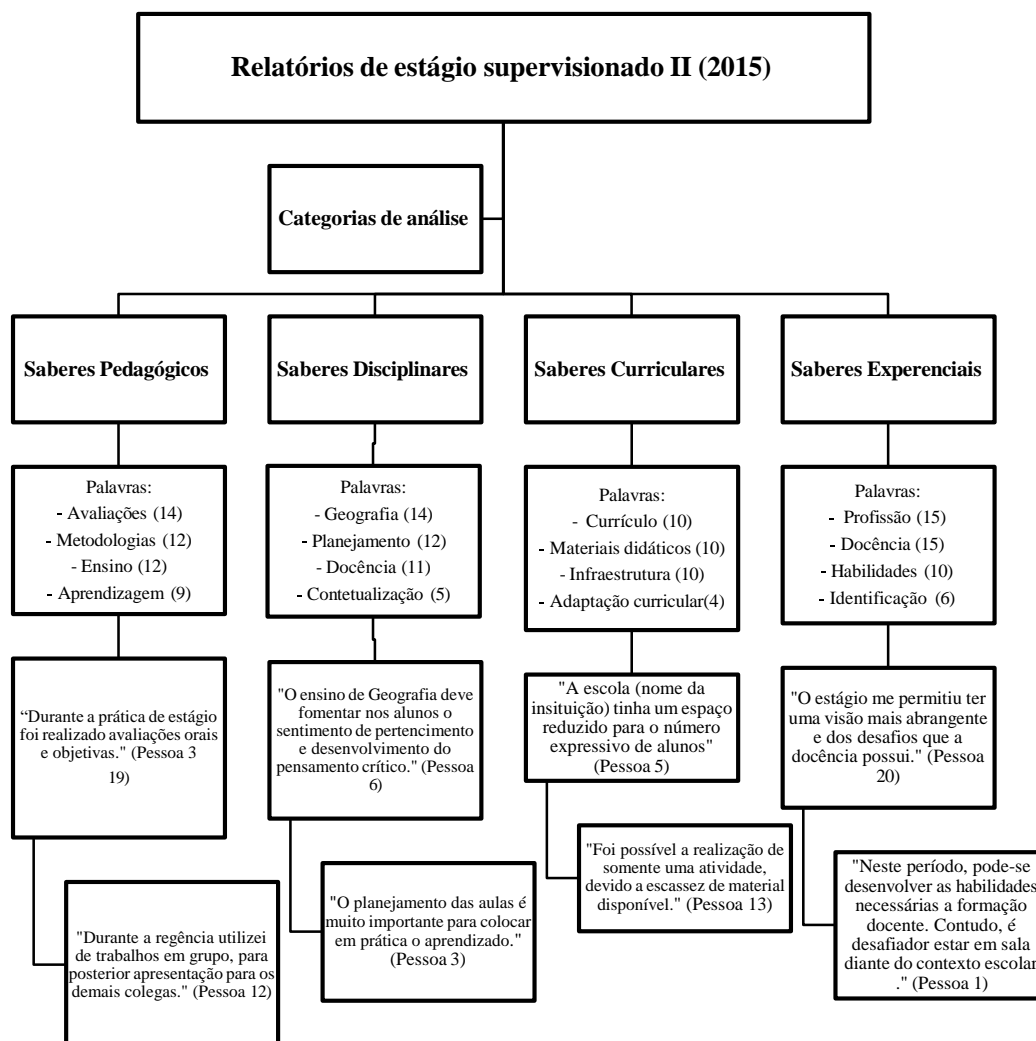


Figura 6: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2015. Elaboração: autora (2026)

Além disso, percebe-se que tais dificuldades não se configuram como situações pontuais, mas como elementos recorrentes no processo de formação inicial docente. A repetição desses aspectos nas narrativas indica que o estágio supervisionado, embora se constitua como um espaço fundamental de aproximação com a realidade escolar, ainda se desenvolve em um contexto permeado por desafios estruturais e formativos. A carência de recursos materiais, aliada à fragilidade da infraestrutura das escolas, limita as possibilidades de aplicação de metodologias diversificadas e inovadoras, impactando diretamente a prática pedagógica dos estagiários.

No que se refere aos saberes pedagógicos, observam-se referências às práticas avaliativas, às metodologias de ensino e à organização das atividades didáticas, evidenciando o

esforço dos licenciandos em articular os conhecimentos teóricos da formação inicial às demandas concretas da sala de aula. Conforme Tardif (2002), esses saberes, oriundos das ciências da educação, orientam a prática docente, especialmente no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, segundo Pimenta (1995), eles se consolidam à medida que são ressignificados na prática por meio da reflexão sobre a ação pedagógica. Nesse sentido, os dados indicam que o estágio supervisionado se configura como um espaço de experimentação e reflexão, contribuindo para a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Quanto aos saberes disciplinares, o quadro evidencia a centralidade do conhecimento geográfico, articulado ao planejamento e à contextualização dos conteúdos, destacando o papel do ensino de Geografia na formação do pensamento crítico dos alunos. De acordo com Tardif (2002), tais saberes correspondem aos conhecimentos científicos das áreas específicas, apropriados pelos professores com finalidades educativas, perspectiva que dialoga com Cavalcanti (2011) e Callai (2003). A ênfase no planejamento reforça a articulação entre domínio do conteúdo e organização didática, conforme apontam Pimenta e Lima (2004).

No que diz respeito aos saberes curriculares, os dados revelam a necessidade de adaptação do currículo frente às condições reais da escola, como a escassez de materiais e limitações da infraestrutura. Para Tardif (2002), esses saberes são institucionalizados pelos sistemas de ensino, mas ressignificados na prática docente. Essa compreensão aproxima-se de Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo se concretiza na ação pedagógica, a partir das decisões tomadas no contexto escolar.

Por fim, os saberes experienciais manifestam-se nas falas que abordam os desafios da docência, o desenvolvimento de habilidades e o processo de identificação com a profissão. Segundo Tardif (2002), esses saberes são construídos no exercício da docência e constituem um elemento central da identidade profissional. O estágio supervisionado, conforme Pimenta (1995), favorece esse processo ao possibilitar o confronto entre teoria e prática, aspecto que também se relaciona à perspectiva de Schön (1992) sobre a reflexão na ação como fundamento do desenvolvimento profissional docente.

De modo geral, a análise das categorias referentes ao ano de 2015 revela a continuidade de uma conjuntura marcada por desafios estruturais e formativos, ao mesmo tempo em que evidencia o papel central do estágio supervisionado na construção da identidade docente e na aproximação dos licenciandos com a realidade escolar.

No que se refere à análise subsequente, referente ao ano de 2016, foram examinados 18

relatórios de estágio supervisionado, mantendo-se o mesmo procedimento metodológico e a sistematização adotados nas análises anteriores. Desse modo, busca-se aprofundar a compreensão dos indicativos relacionados ao estágio supervisionado na formação inicial de professores de Geografia, considerando-se que esse componente curricular obrigatório constitui um espaço fundamental de articulação entre os saberes geográficos, os saberes pedagógicos e a prática docente no contexto escolar. O diagrama a seguir (Figura 7) possui as narrativas do ano de 2016 que serão analisadas a seguir:

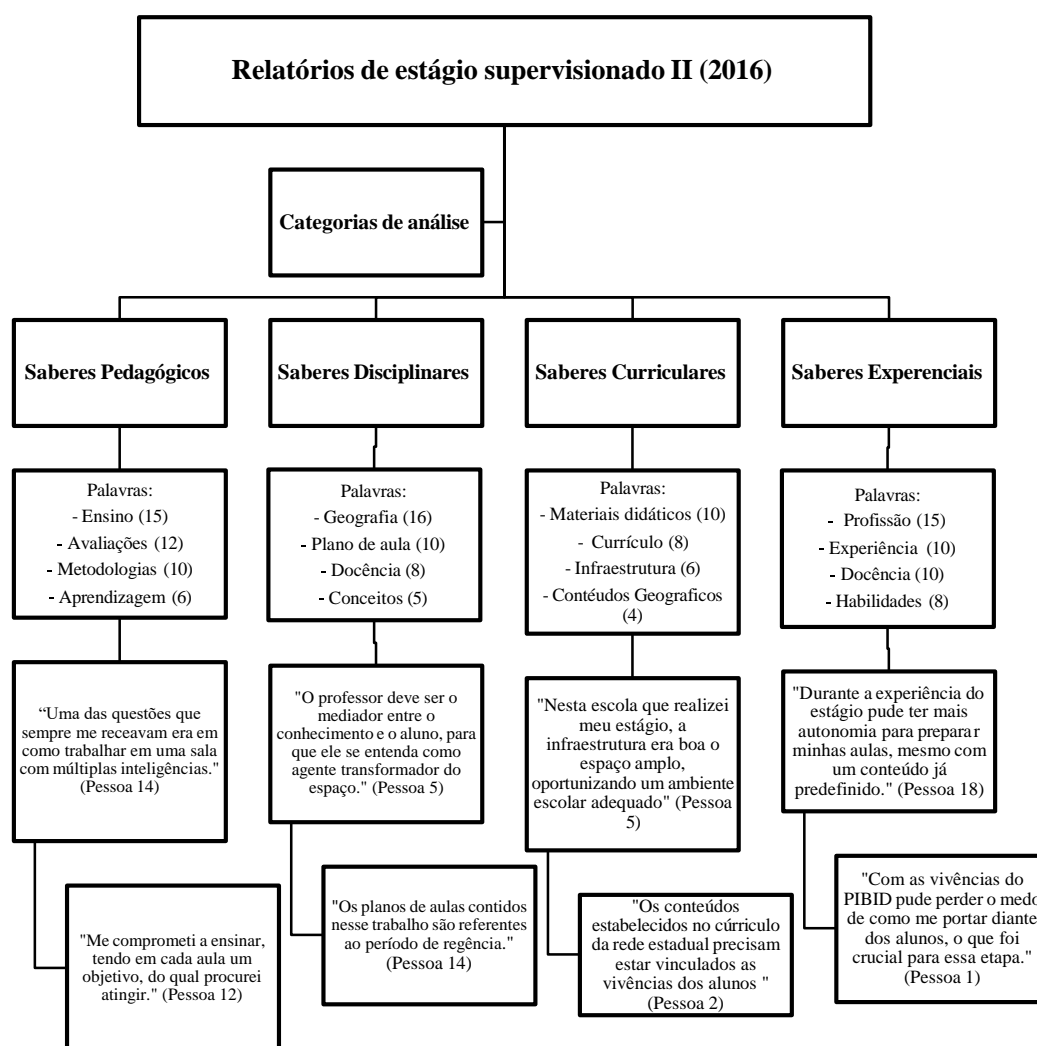


Figura 7: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2016: Elaboração: autora (2026)

A Figura 7 sistematiza a análise de 18 relatórios de Estágio Supervisionado II, referentes ao ano de 2016, organizados a partir de quatro categorias centrais de saberes docentes: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Essa organização dialoga diretamente com a tipologia proposta por Tardif (2002), ao compreender

o saber docente como um conjunto plural, heterogêneo e construído ao longo da formação inicial e da prática profissional.

No âmbito dos saberes pedagógicos, observa-se a recorrência de termos como ensino, avaliação, metodologias e aprendizagem, evidenciando a preocupação dos estagiários com os processos didático-pedagógicos que estruturam a prática docente. As narrativas destacam o esforço em adaptar estratégias de ensino às realidades da sala de aula, como expresso na menção às múltiplas inteligências e ao compromisso com os objetivos de aprendizagem. Esses elementos corroboram a perspectiva de Pimenta (1995), ao afirmar que o estágio se constitui como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o futuro professor constrói sentidos para o fazer pedagógico a partir da reflexão crítica sobre a ação.

Os saberes disciplinares, fortemente associados à Geografia, aparecem vinculados a termos como conceitos, plano de aula, docência e o próprio campo disciplinar. As falas dos estagiários evidenciam a compreensão do professor como mediador entre o conhecimento científico e o aluno, aproximando-se da concepção de professor reflexivo e intelectual crítico defendida por Nóvoa (1992). Nesse sentido, a Geografia escolar é entendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como conhecimento que permite a leitura crítica do espaço geográfico, reforçando o papel transformador da docência.

A categoria saberes curriculares evidencia que o estágio supervisionado em Geografia é fortemente condicionado pelas condições institucionais da escola, especialmente no que se refere à infraestrutura, aos materiais didáticos e à organização do currículo. As narrativas dos estagiários indicam que o currículo se concretiza na prática a partir de possibilidades e limitações do contexto escolar, o que reforça a compreensão de que o currículo vai além dos documentos oficiais, sendo constantemente ressignificado no cotidiano da sala de aula (Tardif, 2002).

Os excertos analisados revelam a necessidade de adequação dos conteúdos geográficos às vivências dos alunos, apontando para uma postura reflexiva diante do currículo prescrito. Nesse sentido, o estágio se configura como um espaço formativo essencial, no qual o futuro professor aprende a interpretar e operacionalizar o currículo de forma contextualizada, conforme defende Pimenta (1995). Tal processo contribui para a construção da profissionalidade docente, uma vez que exige decisões pedagógicas conscientes e articuladas à realidade escolar, aspecto também destacado por Nóvoa (1992).

Por fim, os saberes experienciais emergem de forma significativa nas narrativas,

evidenciando sentimentos, inseguranças e aprendizados construídos no cotidiano escolar. A autonomia para preparar aulas, o enfrentamento de desafios como a indisciplina e o medo inicial diante da docência revelam o estágio como um espaço formativo marcado pela experiência concreta. Conforme Tardif (2002), esses saberes são produzidos na prática e constituem a base da identidade profissional docente, sendo fundamentais para a consolidação da formação inicial.

Dessa forma, a análise dos relatórios de 2016 evidencia que o estágio supervisionado em Geografia se configura como um espaço de construção integrada dos diferentes saberes docentes, reafirmando seu papel central na formação de professores. Ao articular conhecimentos teóricos, disciplinares e experienciais, o estágio contribui para a constituição de uma prática docente reflexiva, crítica e comprometida com a realidade escolar, conforme defendem Tardif (2002), Pimenta (1995) e Nóvoa (1992).

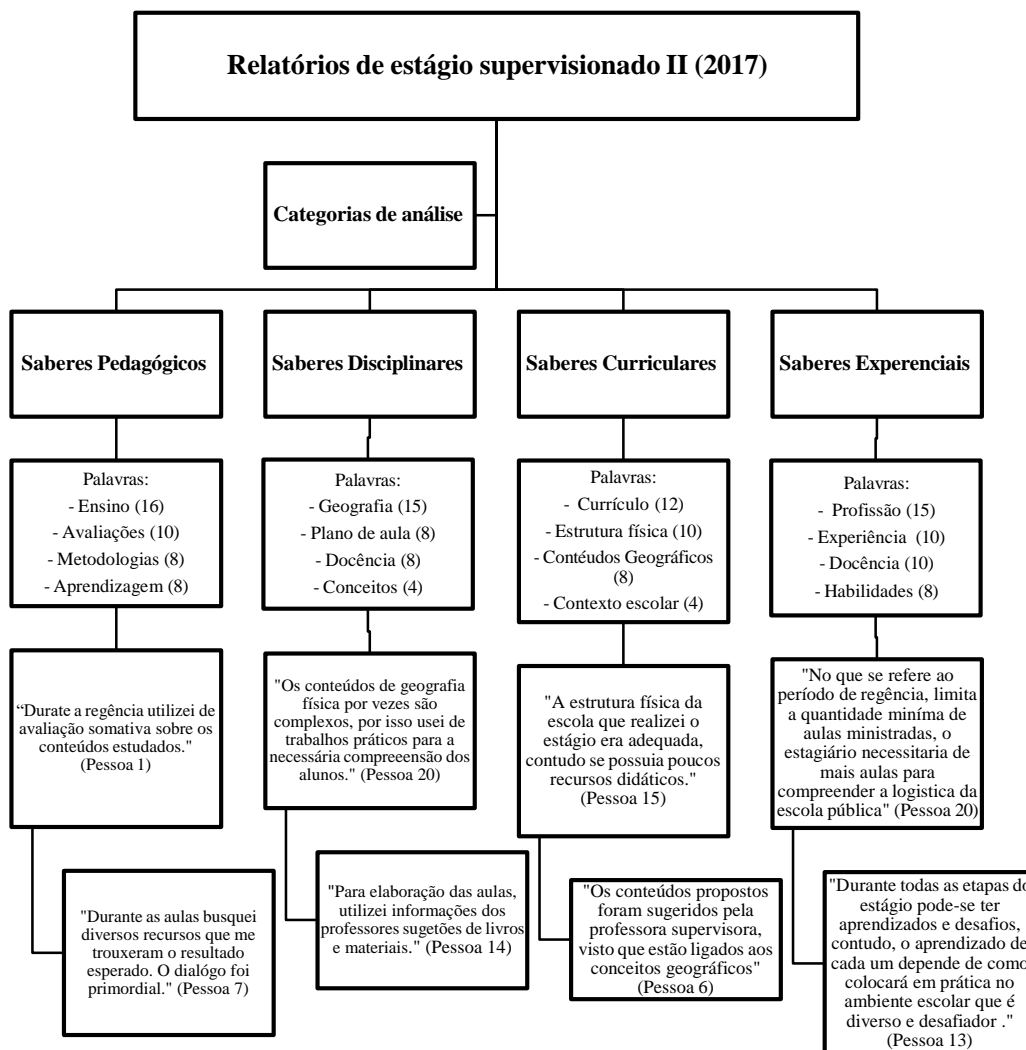


Figura 8: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2017. Elaboração: autora (2026)

Desse modo, no ano subsequente, 2017, foram analisados 20 relatórios, os quais dão continuidade ao debate e evidenciam questões que possibilitam novas reflexões acerca do objeto central desta pesquisa: o estágio supervisionado na formação de professores de Geografia.

A análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II referentes ao ano de 2017 (Figura 8), sistematizada a partir das categorias fundamentadas nos saberes docentes propostos por Tardif (2002), possibilita compreender como diferentes tipos de conhecimentos são mobilizados pelos licenciandos ao longo de sua inserção no contexto escolar. Em consonância com a análise de conteúdo de Bardin (1977), observa-se que as narrativas evidenciam recorrências, sentidos e significados atribuídos à experiência do estágio, revelando aspectos centrais da formação inicial em Geografia.

No que se refere aos saberes pedagógicos, as palavras mais recorrentes: ensino, avaliações, metodologias e aprendizagem, indicam uma preocupação significativa dos estagiários com os processos de ensino e aprendizagem. As narrativas demonstram o esforço em articular estratégias avaliativas e metodológicas que favoreçam a compreensão dos conteúdos, como o uso de avaliações somativas e de recursos diversificados em sala de aula. Esse movimento dialoga com Pimenta (1995), ao afirmar que a prática pedagógica se constrói na reflexão crítica sobre o ensinar, exigindo do futuro professor a capacidade de planejar, avaliar e ressignificar sua ação docente a partir da realidade escolar vivenciada.

Os saberes disciplinares aparecem associados ao domínio dos conteúdos específicos da Geografia, como os conceitos geográficos, o planejamento das aulas e a docência propriamente dita. As falas dos licenciandos evidenciam a preocupação em tornar conteúdos complexos, como os da Geografia Física, mais acessíveis aos estudantes, recorrendo a atividades práticas e a diferentes fontes de informação. Essa dimensão reforça a compreensão de que o conhecimento disciplinar é indispensável à prática docente, conforme destaca Tardif (2002), ao afirmar que o professor mobiliza saberes oriundos de sua área de formação para dar sentido ao ensino. Além disso, dialoga com Santos (1999), ao considerar que o ensino de Geografia deve possibilitar a compreensão crítica do espaço geográfico e de seus processos.

No âmbito dos saberes curriculares, observa-se a presença de elementos relacionados ao currículo, à estrutura física da escola, aos conteúdos geográficos e ao contexto escolar. As narrativas indicam que a organização curricular e as condições institucionais influenciam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas, seja pela disponibilidade de recursos,

seja pelas limitações impostas pela infraestrutura escolar. Essa constatação evidencia que o currículo não se restringe a um documento normativo, mas se concretiza na prática cotidiana, mediada pelas condições reais da escola, conforme apontam Sacristán (2000) e Pimenta (1995).

No que se refere ao período de regência, a limitação da quantidade mínima de aulas ministradas durante o estágio supervisionado compromete uma compreensão mais ampla da dinâmica e da logística da escola pública, conforme evidenciado no relato de um licenciando, ao afirmar que o estagiário necessitaria de mais aulas para compreender o funcionamento desse contexto (Pessoa 20). Essa restrição temporal dificulta o acompanhamento contínuo das turmas, bem como o entendimento das relações institucionais e dos processos pedagógicos que estruturam o cotidiano escolar.

À luz de Tardif (2002), os saberes experienciais são construídos a partir da vivência sistemática da prática docente, o que exige tempo e imersão no ambiente escolar. De modo semelhante, Pimenta (1995) ressalta que o estágio deve possibilitar a articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro professor refletir criticamente sobre sua atuação. Assim, a ampliação do período de regência mostra-se fundamental para o fortalecimento desses saberes e para uma formação docente mais consistente, especialmente no contexto da escola pública.

Em continuidade à análise desenvolvida para os anos anteriores, no ano de 2018 foram examinados 18 relatórios de estágio supervisionado (Figura 9), mantendo-se a mesma dinâmica metodológica. Tal procedimento possibilita não apenas a ampliação do debate, mas também o aprofundamento das reflexões acerca do estágio supervisionado na formação inicial de professores de Geografia, em diálogo com os resultados observados nos períodos anteriores.

A Figura 9 apresenta a sistematização dos Relatórios de Estágio Supervisionado II do ano de 2018, organizados a partir das categorias de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Essa organização evidencia a complexidade da formação docente em Geografia e permite compreender como os estagiários articulam conhecimentos teóricos, práticos e contextuais no exercício da docência.

No que se refere aos saberes pedagógicos, observa-se a recorrência de termos relacionados ao ensino, à avaliação, aos recursos didáticos e à aprendizagem, indicando a preocupação dos estagiários com a mediação do conhecimento e com a diversificação das estratégias metodológicas.

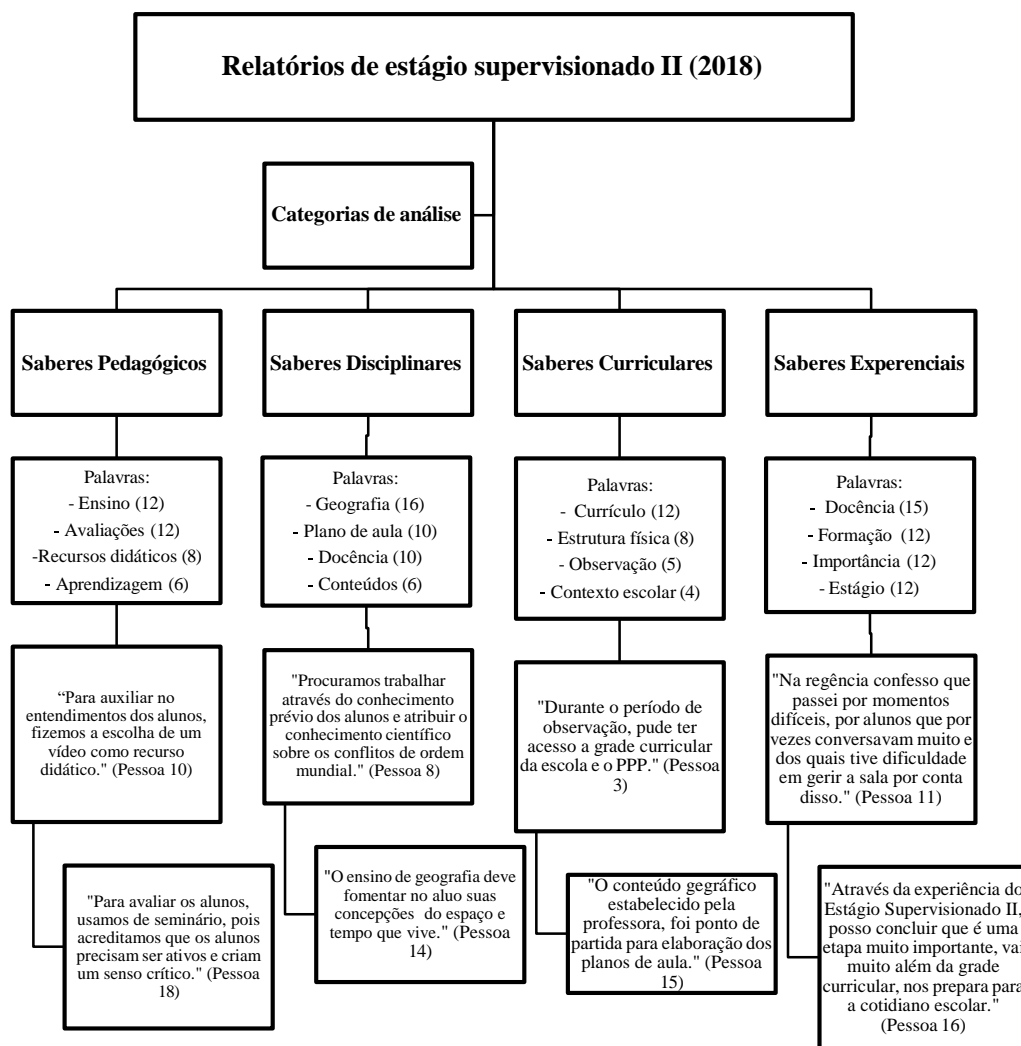


Figura 9: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2018. Elaboração: autora (2026)

O uso de recursos audiovisuais e de práticas avaliativas participativas, como seminários, aponta para uma concepção de ensino que valoriza a participação ativa dos alunos e a construção do pensamento crítico, em consonância com a perspectiva de Freire (1996), que compreende a educação como prática dialógica. Essa abordagem também se articula às contribuições de Libâneo (2013), ao defender que a organização do trabalho pedagógico deve favorecer aprendizagens significativas e contextualizadas.

Os saberes disciplinares evidenciam a centralidade da Geografia escolar, destacando conceitos estruturantes como espaço e tempo geográfico, bem como a articulação entre conhecimentos científicos e realidade social. As narrativas indicam a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a relação entre conteúdos locais e globais, reforçando a compreensão da Geografia como campo de conhecimento capaz de promover a leitura crítica

do mundo. Nesse sentido, Callai (2010) destaca que o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes compreender o espaço vivido e suas múltiplas escalas, contribuindo para a formação cidadã.

Em relação aos saberes curriculares, os relatos apontam para a importância da observação do contexto escolar, do acesso à grade curricular e ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. Os estagiários reconhecem que os conteúdos geográficos são orientados por documentos oficiais, mas ressaltam a necessidade de interpretá-los à luz da realidade escolar. Essa compreensão dialoga com Castro (2014), ao afirmar que o currículo se constitui como uma construção social que se concretiza nas práticas pedagógicas e exige do professor capacidade crítica e autonomia intelectual.

Os saberes experienciais emergem de forma significativa nas narrativas, evidenciando os desafios enfrentados durante a regência, especialmente no que diz respeito à gestão da sala de aula e às relações interpessoais. Ao mesmo tempo, os relatos reconhecem o estágio supervisionado como um espaço formativo ampliado, que ultrapassa a dimensão curricular e contribui para a compreensão da dinâmica escolar. Conforme Rocha (2009), tais experiências são fundamentais para a construção da identidade docente, uma vez que permitem ao futuro professor refletir criticamente sobre sua prática e sobre o papel social da escola.

As análises realizadas até 2018 permitem compreender o estágio supervisionado em Geografia como uma prática social historicamente situada, marcada por contradições entre as determinações estruturais da escola, o currículo prescrito e as possibilidades concretas de ação docente. Nessa perspectiva histórico-dialética, os saberes mobilizados pelos estagiários expressam tanto a reprodução das condições objetivas do trabalho docente quanto movimentos de resistência e ressignificação da prática pedagógica, na medida em que a formação docente se constrói no confronto entre teoria e prática. Conforme Saviani (2008), a educação se configura como mediação no interior das relações sociais, o que permite compreender o estágio supervisionado como um espaço contraditório, no qual se articulam limites estruturais e possibilidades de transformação.

No que se refere ao ano subsequente, 2019, foram analisados 13 relatórios de estágio supervisionado, conforme apresentado na Figura 10, os quais evidenciam novas perspectivas para a compreensão do estágio supervisionado em Geografia.

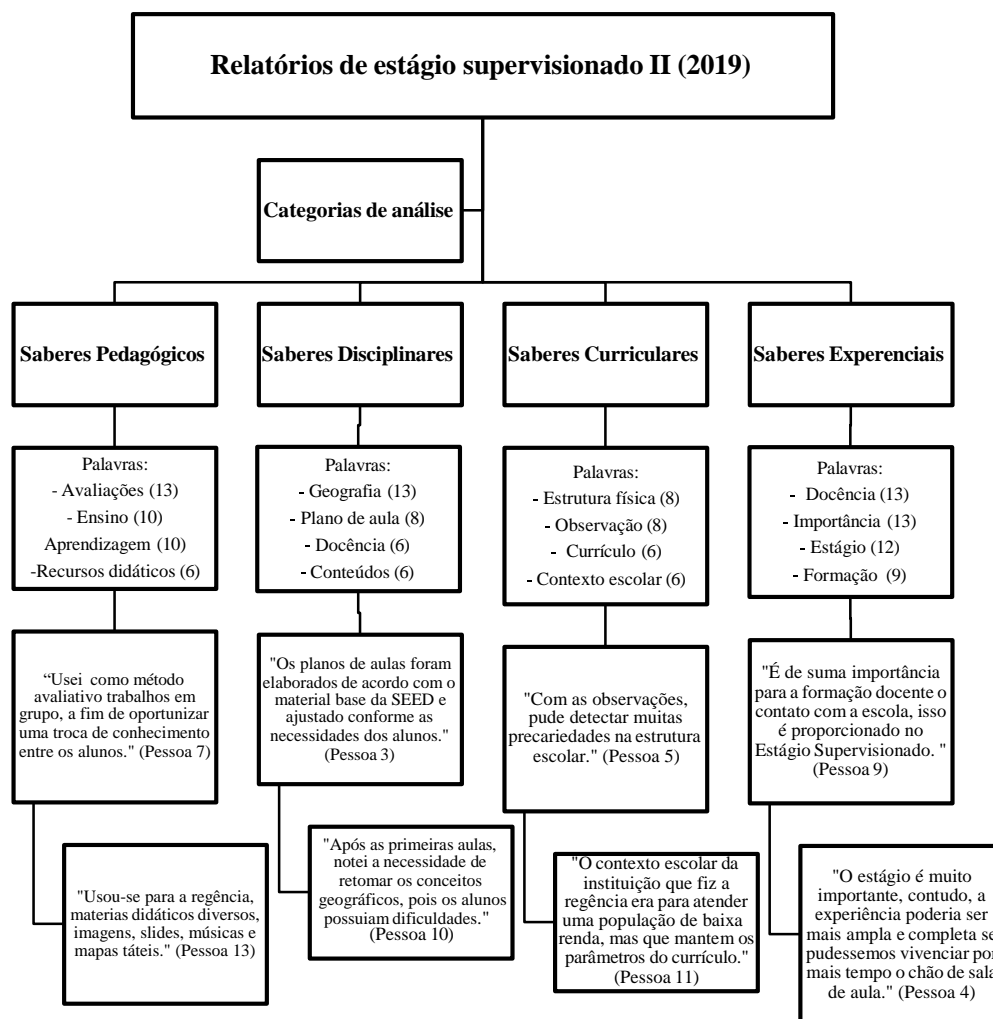


Figura 10: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2019. Elaboração: autora (2026)

Sobre a análise acima, pode-se afirmar que aos saberes pedagógicos, a recorrência de termos como avaliação, ensino, aprendizagem e recursos didáticos revela a preocupação dos estagiários com a mediação do conhecimento e com a escolha de estratégias metodológicas que favoreçam a participação discente. O uso de metodologias ativas, como trabalhos em grupo e recursos imagéticos, musicais e cartográficos, indica uma prática pedagógica orientada pelo diálogo e pela valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, em consonância com a perspectiva freireana de educação problematizadora (FREIRE, 1996). Tal abordagem também reforça a concepção de ensino como prática intencional e reflexiva, conforme discutido por Gadotti (2000).

Os saberes disciplinares evidenciam a centralidade da Geografia escolar, com destaque para a elaboração de planos de aula articulados às orientações da Secretaria Estadual de Educação e às necessidades dos alunos. As narrativas indicam a necessidade de retomada de conceitos geográficos fundamentais, evidenciando que o ensino de Geografia exige constante

mediação entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos estudantes. Nessa perspectiva, Milton Santos (2006) contribui ao afirmar que a compreensão do espaço geográfico deve considerar as relações sociais e as desigualdades que o produzem, aspecto que se reflete na preocupação dos estagiários em adaptar os conteúdos às condições socioculturais dos alunos.

No âmbito dos saberes curriculares, observa-se a valorização da observação do contexto escolar e da infraestrutura institucional como elementos que condicionam a prática docente. As falas analisadas apontam para a identificação de precariedades estruturais e para a necessidade de compreender o currículo como uma construção que se concretiza no cotidiano escolar. Essa leitura enfatiza que é necessário defender que o currículo deve ser compreendido como prática social, atravessada por relações de poder e por condições materiais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange os saberes experienciais, aparecem associados à docência, à formação e à importância do estágio supervisionado como espaço formativo ampliado. Os relatos evidenciam que o estágio contribui significativamente para a construção da identidade docente, ao permitir o enfrentamento das contradições da prática escolar e a reflexão crítica sobre a profissão. Severino (2007) destaca que a formação docente se consolida na articulação entre experiência, reflexão e compromisso ético-político, elementos que se fazem presentes nas narrativas analisadas.

No que se refere à análise subsequente, é imprescindível considerar que, no ano de 2020, não há registros de relatórios de estágio supervisionado em razão da pandemia da Covid-19, visto que a suspensão das atividades presenciais inviabilizou a realização dos estágios nas instituições escolares. Tal contexto evidencia que o estágio supervisionado, enquanto prática social e formativa, encontra-se diretamente condicionado às determinações históricas e materiais da realidade educacional. Sob essa perspectiva, os dados analisados a seguir referem-se ao ano de 2021, porém vinculados ao ano letivo de 2020, marcado pelas rupturas impostas pelo ensino remoto emergencial, que foram norteadas pela Instrução de Serviço 01-LICGEO (que orientava, em caráter excepcional, para os períodos II e III do ano letivo de 2020, o Estágio Supervisionado do Curso de Geografia - Licenciatura, do campus de Francisco Beltrão.) Conforme Saviani (2008), a educação se constitui como mediação histórica, sendo profundamente afetada pelas crises sociais; já Freire (1996) destaca que situações-limite exigem processos de reinvenção da prática educativa. Assim, as análises posteriores consideram os impactos desse contexto excepcional na formação inicial de professores de Geografia,

adotando-se esse mesmo critério interpretativo para a leitura dos dados subsequentes, em consonância com a compreensão de Nóvoa (1992) sobre a formação docente como processo situado e historicamente determinado.

Desse modo, a análise subsequente refere-se ao ano letivo de 2020, o qual foi desenvolvido no ano de 2021. Cumpre ressaltar que, nesse contexto atípico, as atividades nas instituições de educação básica ocorreram de forma remota, com os discentes acompanhando as aulas por meio de dispositivos eletrônicos. Em razão dessa configuração, os estagiários realizaram o estágio supervisionado sem o contato direto com os alunos, o que implicou especificidades nas experiências formativas vivenciadas. É válido salientar que foram utilizados 15 relatórios para confeccionar a (Figura 11) que evidencia as narrativas e as condições em que essa experiência foi desenvolvida.

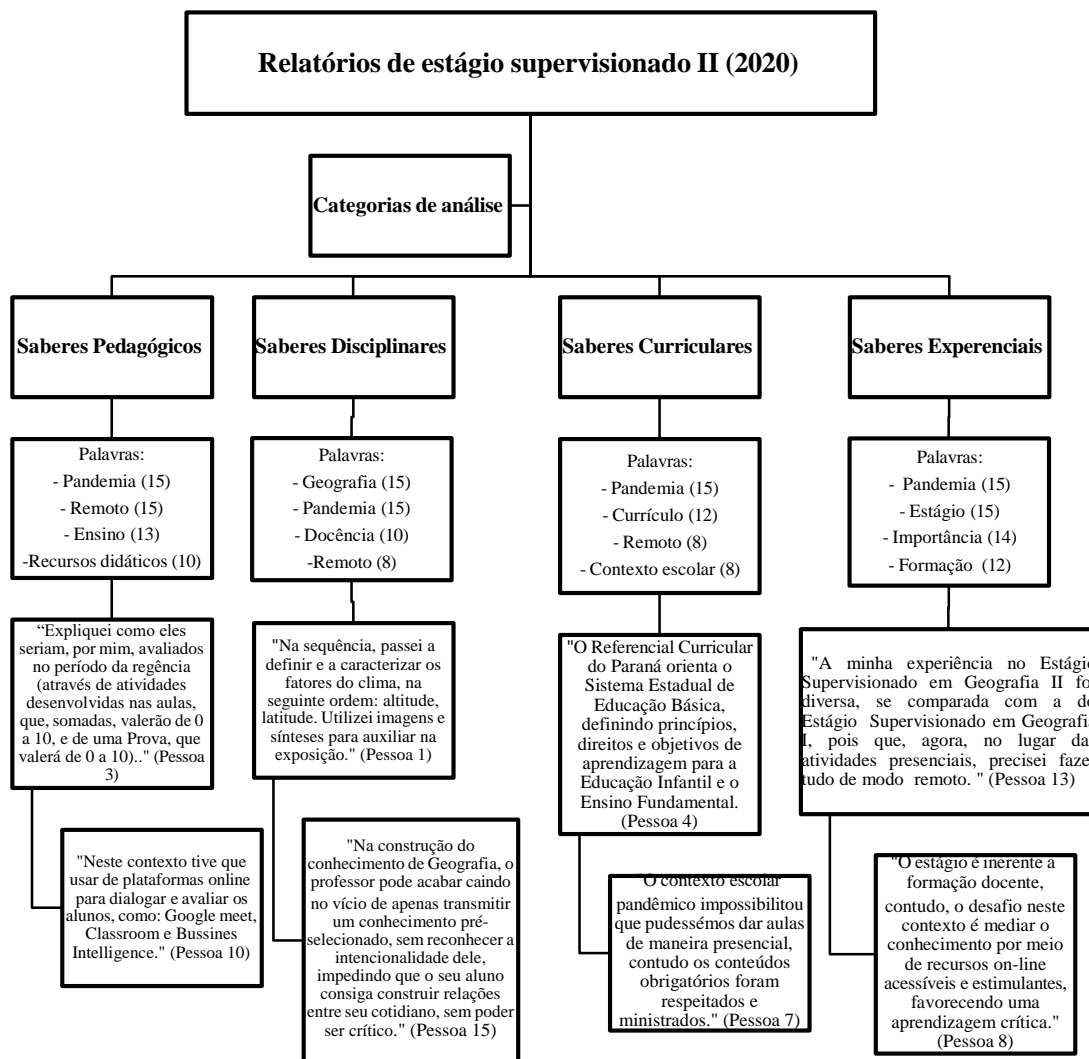


Figura 11: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2020. Elaboração: autora (2026)

No âmbito dos saberes pedagógicos, o diagrama demonstra que a pandemia exigiu a reorganização das práticas de ensino, avaliação e mediação didática, sobretudo pelo uso intensivo de tecnologias digitais. As falas indicam a necessidade de adequar metodologias e instrumentos avaliativos ao ensino remoto, valorizando atividades somativas, participação e engajamento dos estudantes. Esse cenário pode ser compreendido à luz da perspectiva de Schön (2000), ao destacar que a prática profissional se constrói por meio da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação. No contexto do ensino remoto, os docentes foram constantemente levados a refletir sobre suas decisões pedagógicas, ajustando estratégias e recursos diante de situações imprevistas, o que evidencia o caráter reflexivo da docência.

Os saberes disciplinares, particularmente no campo da Geografia, também foram profundamente tensionados pelo contexto pandêmico. Os excertos revelam a preocupação dos estagiários em tornar compreensíveis conceitos geográficos complexos, como clima, altitude e latitude, por meio de recursos visuais e estratégias de síntese. Essa necessidade de transposição didática reforça a concepção de que o ensino de Geografia deve possibilitar a leitura crítica do espaço geográfico, mesmo quando mediado por tecnologias digitais. Conforme Santos (2006), a Geografia escolar desempenha um papel fundamental na compreensão das relações sociais e espaciais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. Ademais, Callai (2010) destaca que o ensino de Geografia deve partir da realidade vivida pelos estudantes, o que, no contexto pandêmico, incluiu a própria experiência do isolamento, das desigualdades de acesso às tecnologias e das transformações no uso do espaço.

No que se refere aos saberes curriculares, o quadro evidencia a centralidade dos documentos oficiais, como o Referencial Curricular do Paraná, na orientação das práticas pedagógicas durante o ensino remoto. Entretanto, as falas indicam que o cumprimento do currículo precisou ser constantemente negociado frente às limitações impostas pelo contexto pandêmico, como a impossibilidade de aulas presenciais e as dificuldades de acesso dos estudantes. Essa realidade confirma a compreensão de Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo não se restringe a um conjunto de prescrições normativas, mas se concretiza na prática, sendo constantemente reinterpretado pelos professores. Nesse sentido, a pandemia evidenciou o distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo em ação, exigindo dos docentes decisões pedagógicas que priorizassem aprendizagens essenciais e possíveis.

Os saberes experienciais ganham destaque nas falas relacionadas ao estágio supervisionado, o qual se configurou de maneira distinta da experiência presencial tradicional.

Apesar das limitações, o estágio remoto constituiu-se como um espaço formativo relevante, possibilitando aos licenciandos vivenciar desafios concretos da docência em um contexto adverso. Pimenta e Lima (2017), compreendem o estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, deste modo, observa-se que neste contexto atípico, as condições de colocar em prática os conteúdos já aprendidos pelos estagiários tornou-se limitado, pela limitação entre a relação professor e aluno, desta forma essa articulação ocorreu de forma mediada pelas tecnologias digitais, demandando criatividade, autonomia e reflexão crítica por parte dos futuros professores.

Dessa forma, a análise do diagrama permite compreender que o contexto pandêmico não apenas impôs desafios à formação docente, mas também ampliou e ressignificou os saberes necessários à prática pedagógica. A docência, nesse cenário, reafirma-se como uma atividade complexa, situada histórica e socialmente, que exige constante reflexão e adaptação. Os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, longe de se fragilizarem, foram reconstruídos a partir das demandas emergentes, evidenciando a capacidade dos professores e licenciandos de reinventar suas práticas diante das incertezas impostas pela pandemia.

Em virtude das transformações ocorridas nos âmbitos social, político e sanitário, o calendário letivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) apresentou dificuldades em seu processo de reorganização. Nesse contexto, o ano letivo de 2021 foi concluído apenas em 2022, situação que se estendeu de forma sucessiva até o período analisado em 2024, quando os discentes concluíram sua formação e realizaram o estágio curricular no ano de 2025.

Nesse sentido, a análise subsequente contempla os estágios supervisionados realizados no ano de 2022, porém vinculados ao calendário letivo de 2021. Para essa análise, foram utilizados 11 relatórios, os quais se encontram sistematizados no diagrama apresentado na Figura 12. A sistematização dos relatórios de Estágio Supervisionado II (2021) evidencia que o contexto pandêmico atravessa de forma transversal todas as categorias de análise.

A recorrência do termo pandemia em todas as categorias indica que o estágio foi fortemente condicionado pela reorganização do trabalho pedagógico em formatos remoto e híbrido, exigindo dos estagiários constantes processos de adaptação e ressignificação da docência.

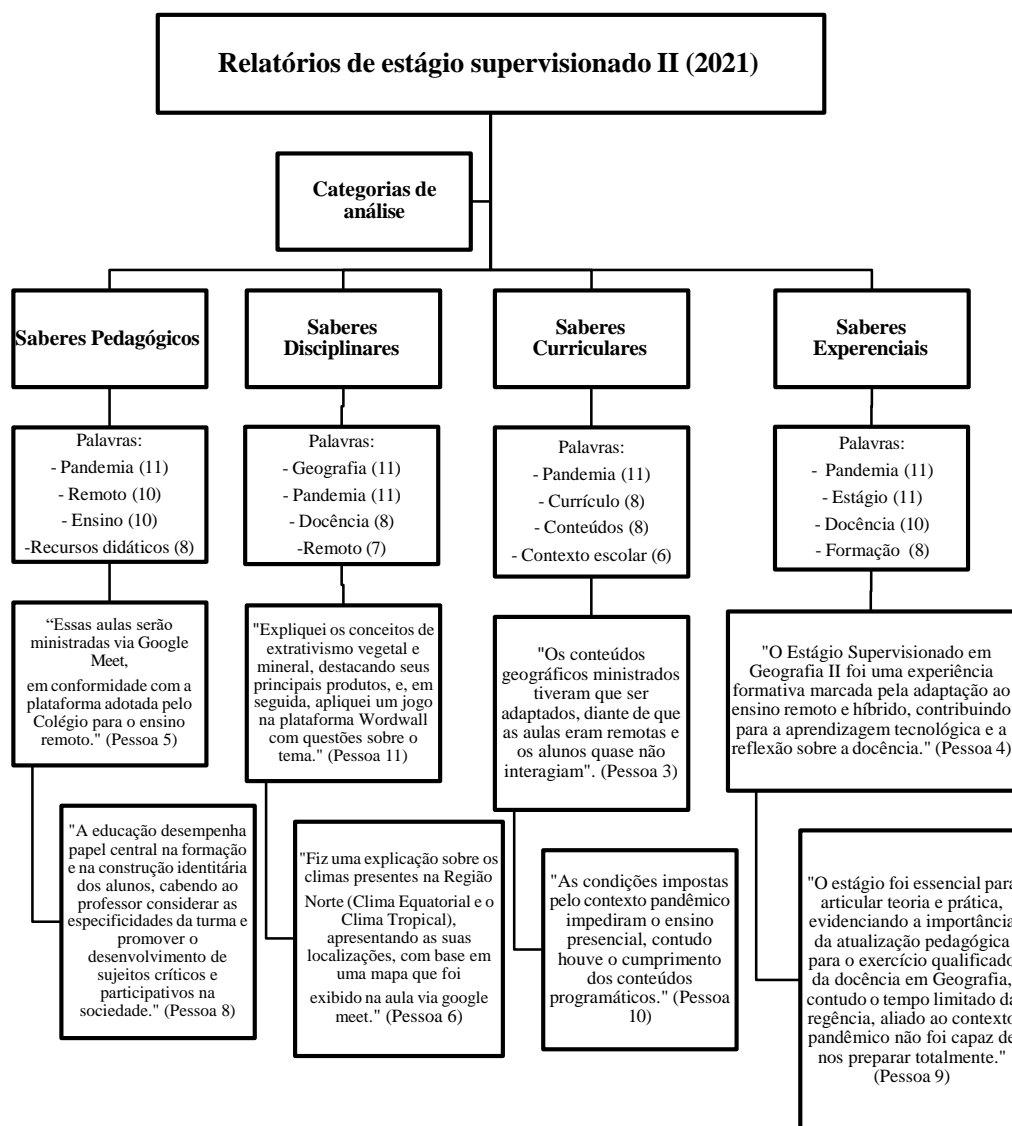


Figura 12: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2021. Elaboração: autora (2026)

No que se refere aos saberes pedagógicos, observa-se a valorização do papel do professor como mediador do conhecimento, especialmente no uso de recursos didáticos digitais e estratégias que possibilitassem a participação discente. Essa dimensão dialoga com Nóvoa (1995; 2009), ao compreender a formação docente como um processo contínuo, construído na prática e na reflexão sobre a própria ação. Ademais, conforme apontam Ghidini e Mormul (2022), o ensino de Geografia em contextos pandêmicos demandou a reinvenção das práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de professores capazes de responder criticamente às transformações impostas pelo cenário educacional emergencial.

Os saberes disciplinares manifestam-se na preocupação com a manutenção da especificidade científica da Geografia, mesmo em ambiente remoto, por meio da abordagem de conteúdos como extrativismo e climatologia. Nesse sentido, Giroto (2015) destaca que o

ensino de Geografia deve favorecer a leitura crítica do espaço geográfico, articulando conceitos científicos e realidade vivida pelos estudantes. Ghidini e Mormul (2022) reforçam que, durante a pandemia, tal articulação tornou-se ainda mais desafiadora, exigindo do professor domínio conceitual e criatividade didática para garantir a aprendizagem significativa.

Quanto aos saberes curriculares, o diagrama evidencia o tensionamento entre o cumprimento dos conteúdos programáticos e as limitações impostas pelo ensino não presencial. Esse aspecto converge com as reflexões de Farias e Silva (2020), ao compreenderem o currículo como um campo de decisões pedagógicas e políticas que, em contextos de crise, demandam reorganizações sem perder de vista os objetivos formativos. A manutenção dos conteúdos, ainda que em formatos adaptados, demonstra o compromisso com a continuidade do processo educativo, mesmo diante das adversidades impostas pelo contexto pandêmico.

Já os saberes experienciais assumem papel central na formação docente, uma vez que o estágio possibilitou a reflexão crítica sobre a prática e sobre a própria escolha profissional. A vivência do ensino remoto e híbrido contribuiu para a construção da identidade docente, corroborando as análises de Nóvoa (2009) e de Ghidini e Mormul (2022), que compreendem a experiência docente como elemento fundamental na constituição do professor. Ainda que o contexto pandêmico tenha limitado determinadas vivências presenciais, o estágio reafirma-se como espaço privilegiado de aprendizagem profissional e de construção da docência em Geografia.

Observa-se que, até este momento, o estágio passou por transformações significativas, exigindo dos estagiários a reformulação de práticas pedagógicas com vistas à manutenção da qualidade da formação docente. Conforme aponta Sampaio (2020), o ensino mediado por tecnologias digitais intensificou os desafios da mediação pedagógica, ao mesmo tempo em que demandou novas formas de organização do trabalho docente e de interação com os estudantes. Essa realidade tornou evidente as limitações do contato pedagógico no ensino remoto, especialmente pela dificuldade de acesso e participação discente, muitas vezes restritas à presença virtual por meio das telas.

Em diálogo com essa perspectiva, Ghidini e Mormul (2022) ressaltam que o contexto pandêmico impôs ao ensino de Geografia a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas, evidenciando tanto fragilidades quanto possibilidades formativas. Embora as dificuldades de interação tenham marcado esse período, destacam-se aspectos positivos, como a ampliação do uso de tecnologias educacionais e a incorporação de novas metodologias anteriormente pouco

exploradas no cotidiano escolar.

A análise subsequente refere-se ao ano letivo de 2022, desenvolvido em 2023, período caracterizado pelo retorno gradual às atividades presenciais. Nesse cenário, as aulas passaram a ocorrer mediante a adoção de protocolos sanitários, como o uso de máscaras, o distanciamento físico e a restrição ao contato direto, configurando um contexto de transição que impactou a organização escolar e as práticas pedagógicas. Tal momento reafirma, conforme indicam Sampaio (2020) e Ghidini e Mormul (2022), que a formação docente se constrói na capacidade de adaptação, reflexão crítica e ressignificação da prática diante de contextos adversos.

Para esta análise de 2022, utilizaram-se nove relatórios, usando as categorias de análise respaldadas nas teorias de Bardin (1977) e Tardif (2002) na Figura 13, que evidencia as narrativas dos discentes acerca do retorno às atividades presenciais para a realização dessa etapa do estágio.

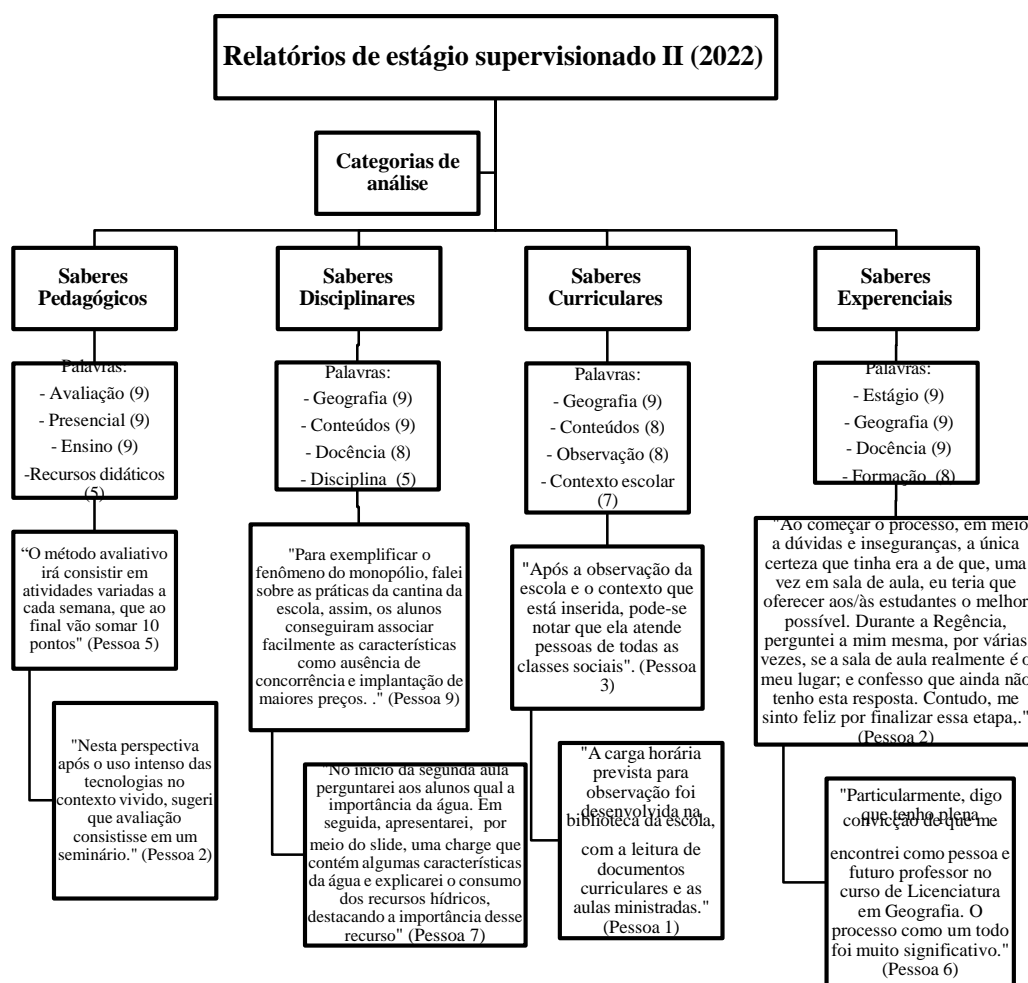


Figura 13: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2022. Elaboração: autora (2026)

Em contraste com o período anterior, caracterizado pelo ensino remoto, o reingresso ao

ambiente escolar possibilitou uma aproximação mais efetiva com a dinâmica da escola, ainda que mediada por protocolos sanitários. Esse processo contribuiu para o aprimoramento da prática docente e para o fortalecimento da identidade profissional dos estagiários.

No âmbito dos saberes pedagógicos, destaca-se a centralidade da avaliação e do ensino presencial, associados ao uso de recursos didáticos diversificados. Essa perspectiva dialoga com Cavalcanti (2012), ao afirmar que o ensino de Geografia deve promover aprendizagens significativas por meio de metodologias que articulem conteúdos, práticas avaliativas e a realidade vivida pelos estudantes. A presença da avaliação como elemento recorrente revela a preocupação dos estagiários em compreender o processo avaliativo como parte constitutiva do ensino, e não apenas como instrumento classificatório.

Os saberes disciplinares evidenciam o compromisso com a especificidade científica da Geografia, sobretudo na abordagem de conteúdos relacionados à organização do espaço geográfico, como o estudo do monopólio e das dinâmicas econômicas. Conforme aponta Callai (2014), o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno a leitura crítica do espaço, compreendendo as relações sociais, econômicas e políticas que o produzem. Nesse sentido, a articulação entre conceitos geográficos e exemplos do cotidiano escolar reforça o papel formativo da disciplina.

No que se refere aos saberes curriculares, a observação do contexto escolar e o cumprimento dos conteúdos programáticos revelam a preocupação com a coerência entre currículo prescrito e currículo em ação. Cavalcanti (2012) destaca que o currículo de Geografia deve ser compreendido como prática social, construída no cotidiano escolar a partir das condições concretas de ensino. A análise dos relatórios demonstra que os estagiários buscaram alinhar suas práticas às orientações curriculares, considerando as especificidades da escola e da turma.

Portanto, os saberes experienciais assumem destaque ao evidenciar reflexões sobre a escolha profissional e a constituição da identidade docente. As narrativas revelam sentimentos de insegurança, aprendizagem e reconhecimento da docência como processo formativo contínuo. Tal dimensão reforça a ideia de que devemos compreender o estágio supervisionado como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, fundamental para a construção do ser professor. Ademais, a leitura crítica da realidade escolar vivenciada pelos estagiários encontra respaldo em Santos (1999), ao defender que compreender o espaço implica reconhecer as relações sociais que o constituem, perspectiva essencial à formação do professor de

Geografia.

Assim, a análise deste ano configura uma perspectiva que demonstra que o estágio supervisionado, no contexto do retorno presencial, contribuiu significativamente para a consolidação dos saberes docentes, reafirmando a Geografia escolar como campo de reflexão crítica, prática social e política.

No ano letivo de 2023, desenvolvido em 2024, observa-se um decaimento expressivo no número de estudantes que realizaram o Estágio Supervisionado II. Em decorrência disso, verificou-se também a redução do quantitativo de alunos que concluíram essa etapa e obtiveram a titulação em Licenciatura em Geografia.

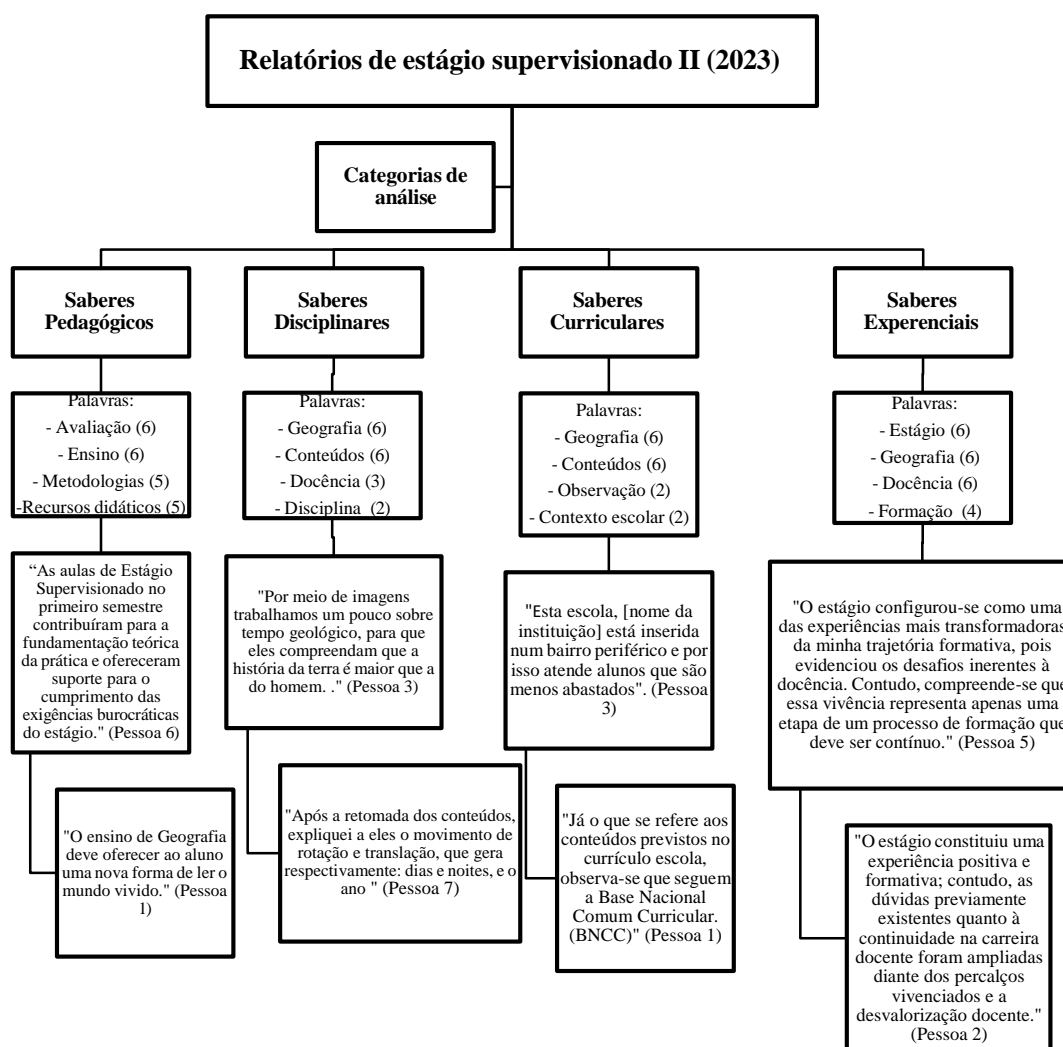


Figura 14: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2023. Elaboração: autora (2026)

No contexto pós-pandemia, constata-se um aumento significativo nos índices de desistência e abandono do curso, fenômeno que, segundo Tinto (1997) e Silva e Gatti (2016),

está associado a fatores estruturais, institucionais e socioeconômicos que afetam a permanência discente no ensino superior. As condições políticas e econômicas recentes intensificaram esse cenário, contribuindo para a perda de perspectiva acadêmica por parte de muitos estudantes, resultando no trancamento da graduação. Diante desse contexto, a presente análise será realizada a partir de seis relatórios de estágio, mantendo-se o mesmo padrão metodológico adotado nos anos anteriores.

No que se refere aos saberes pedagógicos, observa-se a centralidade das discussões sobre avaliação, metodologias e recursos didáticos, bem como a crítica à redução do estágio a uma prática meramente formal. Essa percepção dialoga com Pimenta e Lima (2012), ao afirmarem que o estágio deve ser compreendido como campo de produção de conhecimento e reflexão sobre a prática, e não apenas como aplicação técnica de conteúdos. No ensino de Geografia, Cavalcanti (2012) destaca que a escolha metodológica deve possibilitar ao aluno compreender o mundo vivido, aspecto evidenciado nas narrativas que ressaltam o papel da Geografia na leitura crítica da realidade.

Os saberes disciplinares revelam a preocupação com a abordagem dos conteúdos geográficos de forma contextualizada e significativa, como o trabalho com tempo geológico, movimentos da Terra e fenômenos naturais. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Callai (2014), ao defender que o ensino de Geografia deve articular conceitos científicos e cotidiano dos alunos, favorecendo a compreensão das relações sociedade–natureza. Contudo, as dificuldades relatadas na mediação desses conteúdos evidenciam os desafios enfrentados pelo professor iniciante, sobretudo diante das exigências curriculares e da diversidade de contextos escolares.

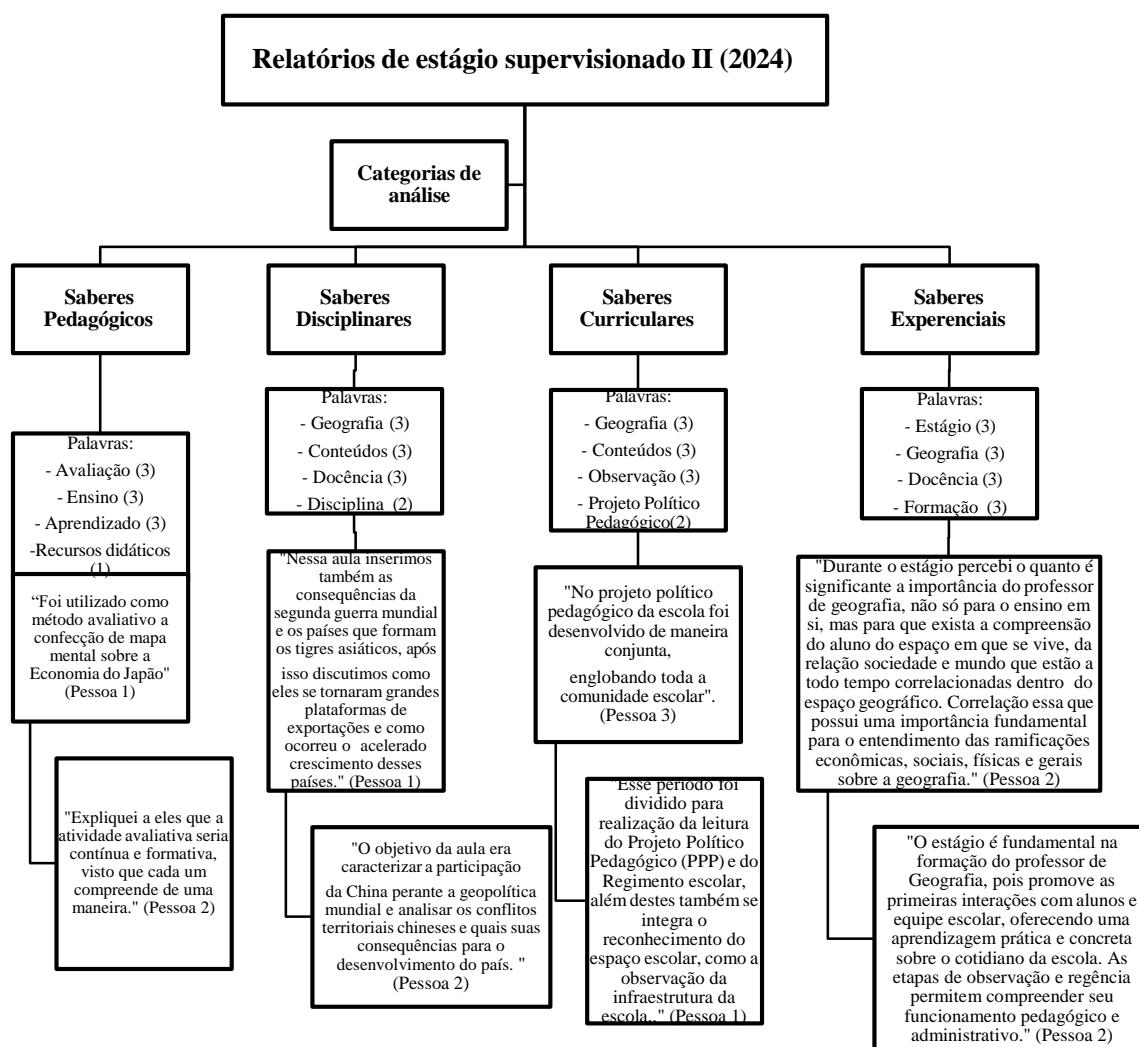
Quanto aos saberes curriculares, o diagrama aponta para a observância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para a necessidade de adequação dos conteúdos ao contexto escolar, especialmente em escolas localizadas em áreas periféricas. Santos (2008) contribui para essa análise ao afirmar que o espaço é produzido por relações sociais desiguais, o que exige do professor de Geografia uma postura crítica e sensível às condições socioespaciais dos alunos.

As narrativas revelam que compreender o contexto escolar torna-se elemento central para a organização do ensino e para a efetivação do currículo na prática.

Por sua vez, os saberes experienciais destacam-se nas narrativas que tratam do estágio como uma das experiências mais transformadoras da formação inicial, ainda que permeada por inseguranças, dúvidas e pela percepção da desvalorização docente. Tardif (2002) afirma que os

saberes experienciais constituem a base da identidade profissional do professor, sendo construídos no confronto cotidiano com as dificuldades reais da docência. Nesse sentido, o estágio de 2023 evidencia que a formação docente em Geografia se constrói de forma contínua, marcada por desafios estruturais, pedagógicos e simbólicos, mas também por aprendizagens significativas que reafirmam o compromisso com o ensino e com a função social da escola.

Na sequência, procede-se à última análise que corresponde ao ano letivo de 2024, cujos relatórios foram consolidados em 2025. Observa-se que essa última análise ainda traz à luz narrativas que evidenciam a recorrência de percalços e desafios já identificados em anos anteriores. Em contraponto, tais registros reafirmam a relevância do estágio supervisionado na formação inicial docente. Nesse sentido, o diagrama apresentado na Figura 15 sintetiza os três relatórios analisados. Destaca-se que, dentre os anos que compõem o recorte temporal da pesquisa, 2024 foi o período com o menor número de licenciandos matriculados no Estágio Supervisionado II.



*Figura 15: Análise dos relatórios de Estágio Supervisionado II de 2024. Elaboração: autora*

Os saberes pedagógicos, observa-se a recorrência de termos como avaliação, ensino, aprendizagem e recursos didáticos, bem como falas que evidenciam a preocupação com metodologias que respeitem os diferentes ritmos e formas de compreensão dos alunos. Essa perspectiva dialoga com Callai (2010), ao defender que o ensino de Geografia deve ser mediado por práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a construção do conhecimento, superando abordagens meramente transmissivas. Além disso, a ênfase na avaliação formativa revela uma concepção pedagógica alinhada à compreensão de que avaliar é parte constitutiva do processo de ensinar e aprender, e não um momento isolado.

Os saberes disciplinares aparecem fortemente associados aos conteúdos geográficos, como geopolítica, economia e organização do espaço mundial, demonstrando domínio conceitual e capacidade de contextualização. As narrativas indicam que os estagiários buscam relacionar conteúdos globais, como a economia do Japão ou a atuação da China no cenário mundial, às dinâmicas territoriais e sociais. Essa abordagem está em consonância com Cavalcanti (2013), para quem o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno compreender o mundo em suas múltiplas escalas, articulando conteúdos científicos com a realidade vivida. Também se aproxima da defesa de Kaercher (2014) de uma Geografia escolar problematizadora, que estimule a leitura crítica do espaço e das relações de poder nele inscritas.

No âmbito dos saberes curriculares, o diagrama evidencia a compreensão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento orientador das práticas escolares. A leitura e análise do PPP, do regimento escolar e da infraestrutura da escola demonstram que o estágio não se limita à sala de aula, mas envolve o entendimento da organização institucional e curricular da escola. Essa dimensão é ressaltada por Castellar (2010), ao afirmar que o professor de Geografia precisa compreender o currículo como uma construção social, atravessada por escolhas políticas, culturais e pedagógicas. Assim, o estágio contribui para que o licenciando reconheça o currículo como mediação fundamental entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Neste viés, os saberes experienciais emergem com grande força nas falas analisadas, especialmente quando os estagiários destacam a importância do professor de Geografia, a compreensão do espaço vivido e a relação entre teoria e prática. O estágio é reconhecido como momento decisivo para a construção da identidade docente, ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar, a observação da dinâmica institucional e a vivência da regência. Essa

dimensão experiencial reforça o que Kaercher (2014) aponta como essencial na formação docente: aprender a ser professor no confronto com a realidade concreta da escola, refletindo criticamente sobre as próprias práticas.

As análises realizadas ano a ano, no recorte temporal estabelecido, revelam que o estágio supervisionado é um elemento central na formação inicial do professor de Geografia, por possibilitar a articulação entre teoria e prática e a construção de diferentes saberes docentes. Nóvoa (1995) destaca que a formação de professores ocorre de maneira mais consistente quando o futuro docente vivencia experiências reais de ensino, refletindo criticamente sobre sua prática e sobre os contextos institucionais nos quais está inserido. Nesse sentido, o estágio se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

Entretanto, os dados analisados evidenciam que o estágio ainda apresenta lacunas estruturais que limitam seu potencial formativo. A reduzida carga horária de regência e a fragmentação das experiências dificultam a compreensão da complexidade do trabalho docente, restringindo os processos reflexivos necessários à formação crítica. Tardif (2002) ressalta que a docência se constrói a partir da articulação entre diferentes saberes, os quais demandam tempo, continuidade e condições adequadas para serem apropriados de forma significativa. Quando o estágio é desenvolvido de maneira aligeirada, corre-se o risco de reduzir a prática a um exercício técnico e superficial.

Além disso, os relatos evidenciam percepções relacionadas à desvalorização do trabalho docente, aspecto que atravessa o estágio e impacta a construção da identidade profissional. Freire (1996) enfatiza que a formação docente deve ser um processo crítico e comprometido com a realidade social, no qual o futuro professor compreenda os desafios da profissão sem naturalizar a precarização do trabalho educativo. Nesse sentido, o estágio deve favorecer espaços de diálogo, reflexão e problematização das condições concretas da escola pública, portanto é válido salientar a importância de se cumprir uma carga horária teórica, no qual todos os licenciandos possam discutir e debater acerca das teorias existentes no que tange este elemento tão importante, mas que por vezes, não é realizado com a seriedade e comprometimento necessário.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar a organização do estágio supervisionado, fortalecendo o acompanhamento dos discentes por parte dos orientadores universitários e dos professores da escola campo. Libâneo (2013) aponta que a articulação entre universidade e escola é essencial para garantir uma formação docente consistente, que integre

conhecimentos teóricos, curriculares e experienciais. Ademais, a centralização dos estágios em um único município ou em territórios mais delimitados pode contribuir para maior continuidade das práticas, acompanhamento pedagógico mais efetivo e maior inserção dos estagiários na realidade escolar.

Assim, o estágio supervisionado reafirma-se como componente indispensável da formação do professor de Geografia, mas que ainda demanda reestruturações para superar suas fragilidades. Reconhecer suas potencialidades e enfrentar suas lacunas é condição essencial para que o estágio se consolide como um espaço efetivo de formação crítica, reflexiva e comprometida com a educação básica.

## **CAPÍTULO 4**

### **IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO**

#### ***4.1 O estágio supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática***

O Estágio Supervisionado, objeto de estudo desta pesquisa, configura-se como um dos momentos mais relevantes da formação acadêmica inicial de professores, na medida em que oportuniza aos licenciandos a aproximação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo da trajetória universitária e a realidade concreta do espaço escolar. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2006, p. 11) afirmam que a “dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas escolares, evidenciando a necessidade de compreender o estágio como espaço de articulação indissociável entre teoria e prática, e não como dimensões fragmentadas”. Desse modo, o estágio supervisionado deve oportunizar aos licenciandos a vivência da prática pedagógica articulada aos conhecimentos científicos construídos ao longo da formação inicial, possibilitando-lhes refletir sobre suas concepções de ensino e sobre os desafios e adversidades presentes no cotidiano escolar.

A teoria desempenha papel fundamental na ressignificação da prática docente, uma vez que, conforme Pimenta e Lima (2006, p. 16), possibilita aos professores analisar e “compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais”, bem como refletir sobre a constituição de sua identidade profissional, favorecendo intervenções pedagógicas transformadoras. Nesse contexto, o estágio supervisionado assume relevância ao promover a

articulação entre teoria e prática, viabilizando o encontro do professor em formação inicial com os problemas reais da educação, conforme destacam Gabriel, Pereira e Jesuz (2018). Dessa forma, a integração entre teoria e prática revela-se importantíssima e essencial no processo de formação inicial de professores, pois contribui para a preparação crítica dos licenciandos diante dos desafios presentes no ambiente escolar e amplia a compreensão acerca das possibilidades de sua atuação profissional.

Santos e Silva (2022) destacam que a prática pedagógica, quando orientada por referenciais teóricos, possibilita aos futuros professores compreender a complexidade da sociedade que se manifesta no contexto escolar, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos que tensionam e ressignificam as próprias teorias. Esse movimento dialético, que articula a reflexão teórica sobre a prática e o embasamento teórico da ação docente, contribui para a construção de uma formação ampla e consistente. Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática favorece o planejamento “de ações que preparem os futuros professores para desenvolverem o seu trabalho de forma consciente, crítica e visando a alternativas” (SANTOS; SILVA, 2022, p. 7).

Porém, durante muito tempo, o estágio foi compreendido predominantemente como uma etapa de aplicação de conteúdos teóricos previamente adquiridos. Entretanto, os estudos no campo da formação docente têm evidenciado a necessidade de superar essa perspectiva tecnicista, compreendendo o estágio como um espaço de reflexão crítica, produção de saberes e constituição da identidade profissional (Pimenta; Lima, 2012). Nessa perspectiva, o estágio não deve ser entendido como uma prática isolada e restrita na reta final do curso, mas como um campo formativo no qual o licenciando analisa, problematiza e ressignifica sua própria atuação docente.

A articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado configura-se como um elemento estruturante do processo de formação inicial docente, na medida em que possibilita aos licenciandos desenvolver competências indispensáveis ao exercício da docência. Mais do que dominar referenciais teóricos, o futuro professor é desafiado a analisar criticamente a realidade escolar, reconhecendo seus limites, contradições e potencialidades, de modo a ressignificar os conhecimentos construídos na universidade à luz da prática vivenciada. Nessa perspectiva, a integração entre teoria e prática favorece uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos, permitindo aos professores em formação inicial apreender como

os conceitos acadêmicos se concretizam no cotidiano escolar e orientam intervenções pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. A concepção de Passerini (2007) pontua que:

“[...] O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, sua formação tornar-se-á mais significativa quando essas experiências forem socializadas em sua sala de aula com seus colegas, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando, dessa forma, “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem [e] a função do educador”. (PASSERINI, 2007, p.32)

A compreensão do Estágio Supervisionado como o primeiro contato do aluno-professor com o campo profissional, conforme destaca Passerini (2007), evidencia a relevância desse componente curricular para a constituição da identidade docente. Ao possibilitar experiências de observação, participação e regência, o estágio cria condições para que o licenciando reflita sobre a prática pedagógica e projete futuras ações no contexto escolar. Contudo, a potencialidade formativa do estágio se amplia quando essas vivências são socializadas e discutidas coletivamente no espaço acadêmico, favorecendo a problematização das experiências e a construção de uma postura crítica frente ao ensino e à aprendizagem. Desse modo, o estágio ultrapassa a dimensão individual da experiência e se consolida como um processo formativo coletivo, capaz de promover um novo olhar sobre a função social do educador e sobre os desafios que permeiam a prática docente (PASSERINI, 2007).

À luz das discussões apresentadas, o Estágio Supervisionado evidencia-se como um espaço potencial de articulação entre teoria e prática, porém marcado por tensões e limites que não podem ser desconsiderados. Embora se configure como um momento privilegiado de aproximação com a realidade escolar, sua efetividade formativa depende de condições que ultrapassam o simples cumprimento de cargas horárias e atividades prescritas. Quando reduzido a uma experiência fragmentada ou burocratizada, o estágio tende a reproduzir práticas acríticas e pouco reflexivas, enfraquecendo sua função formativa. Por outro lado, quando compreendido como espaço de reflexão sistematizada, análise crítica e diálogo entre universidade e escola, o estágio possibilita a ressignificação dos conhecimentos teóricos à luz da prática concreta, contribuindo para a construção de saberes docentes e para a formação de professores capazes de compreender e intervir criticamente na complexidade do contexto escolar.

A análise dos relatórios de Estágio Supervisionado evidencia convergências e tensões

entre teoria e prática que atravessam o processo formativo dos licenciandos em Geografia. Observa-se que os estagiários mobilizam referenciais teóricos relacionados ao ensino de Geografia, às metodologias didáticas e à organização do trabalho pedagógico no planejamento das aulas e na escolha de estratégias de ensino, demonstrando a presença da teoria como orientadora da ação docente.

Entretanto, os dados empíricos revelam que a dinâmica do cotidiano escolar impõe desafios que tensionam essa articulação, como a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, a limitação do tempo destinado à regência, as condições materiais da escola e as demandas institucionais. Diante dessas situações, os licenciandos são levados a adaptar, reelaborar e, por vezes, questionar os pressupostos teóricos estudados, indicando que a prática não se configura como mera aplicação da teoria, mas como um espaço de problematização e produção de novos saberes. Assim, os relatos analisados evidenciam que a relação entre teoria e prática se constrói de forma dialética, marcada por aproximações e conflitos, contribuindo para a constituição de saberes docentes contextualizados e para o amadurecimento da identidade profissional do futuro professor de Geografia.

Nesse sentido, compreender o estágio apenas como um momento de aplicação de teorias mostra-se insuficiente, uma vez que suas contribuições extrapolam a dimensão metodológica e incidem, de forma mais ampla, na constituição dos saberes docentes. Assim, torna-se necessário avançar na análise das implicações do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia, especialmente no que se refere à construção dos diferentes saberes que fundamentam a prática docente, temática que será aprofundada no subitem seguinte.

#### ***4.2 Implicações do estágio na constituição dos saberes docentes do professor de Geografia***

Como discutido anteriormente, o estágio supervisionado constitui-se como elemento inerente à formação humana e profissional docente, uma vez que possibilita ao licenciando refletir criticamente sobre o próprio fazer pedagógico, bem como construir sua identidade profissional. No âmbito da formação inicial em Geografia, o estágio assume centralidade por promover a aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a realidade concreta das instituições escolares. Tal aproximação revela-se fundamental, considerando que cada escola apresenta contextos singulares, públicos diversos e demandas pedagógicas específicas, exigindo adaptações curriculares e metodológicas que visem à

efetivação de um ensino de qualidade socialmente referenciado.

No que se refere ao objeto empírico desta pesquisa, observa-se que as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados evidenciam o papel do espaço escolar como campo de produção de saberes docentes, e não apenas como local de aplicação técnica de conteúdos. Corroborando essa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio deve ser compreendido como um campo de conhecimento, no qual se articulam teoria e prática de forma indissociável, possibilitando a reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Essa compreensão se materializa nos relatórios analisados, nos quais os licenciandos demonstram a construção de saberes a partir do confronto entre o planejamento didático e as condições reais do ensino de Geografia na escola básica.

Nesse sentido, Tardif (2002) contribui ao destacar a pluralidade dos saberes docentes, compreendendo-os como saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais. Dentre esses, os saberes experienciais assumem maior destaque no contexto do estágio supervisionado, uma vez que se constituem a partir da prática cotidiana, da observação, da regência e da interação com alunos, professores e a dinâmica escolar. Os dados empíricos analisados neste estudo indicam que tais saberes emergem como elemento estruturante da formação docente, especialmente no enfrentamento dos desafios concretos do ensino de Geografia.

Cavalcanti (2012; 2019), destaca que o ensino de Geografia, no contexto do estágio, deve promover uma prática docente crítica, comprometida com a superação da dicotomia entre teoria e prática. Os achados desta pesquisa reforçam que o estágio supervisionado possibilita ao licenciando desenvolver uma leitura crítica do espaço geográfico e do cotidiano escolar, fortalecendo uma atuação pedagógica reflexiva, contextualizada e socialmente comprometida, em consonância com os princípios da formação inicial de professores de Geografia.

Nesse contexto, a formação do professor de Geografia configura-se como um processo que ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, exigindo a articulação entre saberes científicos, pedagógicos, curriculares e experienciais, construídos no decorrer da formação inicial e ressignificados no espaço escolar. Os dados empíricos dos Relatórios de Estágio Supervisionado analisados indicam que o estágio possibilita aos licenciandos compreender a especificidade da Geografia escolar, sobretudo no que se refere à contextualização dos conteúdos e à problematização do espaço geográfico como construção social, conforme defendem Cavalcanti (2012) e Callai (2003). Ao longo das etapas de observação, participação

e regência, os futuros professores passam a reconhecer a importância da mediação docente e da adoção de metodologias que favoreçam a leitura crítica da realidade, aspecto central no ensino de Geografia escolar (CASTELLAR, 2005).

Contudo, os relatórios também evidenciam limites no processo formativo, como as dificuldades de transposição didática dos conhecimentos acadêmicos e a restrição do tempo destinado à regência, elementos que impactam diretamente a constituição dos saberes docentes. Tais achados dialogam com Tardif (2002), ao evidenciar que os saberes docentes se constroem na prática e em interação com as condições concretas do trabalho docente, reforçando a necessidade de um estágio supervisionado que promova reflexão sistematizada e acompanhamento formativo consistente na formação inicial do professor de Geografia.

#### ***4.2.1 Saberes experienciais e o cotidiano da escola***

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 5).

Segundo Freire (2001) o processo de tornar-se educador, emerge um questionamento fundamental: o professor nunca estará totalmente pronto para enfrentar as adversidades inerentes ao contexto educacional. É no movimento contínuo de fazer e refletir sobre a própria prática que o educador se constitui enquanto sujeito de sua ação pedagógica. Nesse sentido, o estágio supervisionado, enquanto primeiro contato sistemático com o contexto escolar, com os discentes e com os desafios do cotidiano da docência, permite compreender e enfatizar que a formação docente é permanente e se constrói no confronto com as situações reais vivenciadas na escola. É nesse processo que o professor é instigado a refletir sobre suas ações, sua identidade profissional e seus próprios saberes.

Assim, o estágio assume papel fundamental na formação inicial, pois o fazer educativo, conforme aponta Freire, configura-se como uma articulação indissociável entre teoria e prática diante das adversidades do cotidiano escolar, consolidando uma postura docente crítica, comprometida com a transformação da realidade educacional e consciente de sua própria ação.

Ainda, faz-se necessário salientar a importância do aperfeiçoamento contínuo no

processo formativo docente, uma vez que, conforme Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tal concepção de formação continuada aplica-se de modo significativo ao Estágio Supervisionado, na medida em que a reflexão sistemática sobre as experiências vivenciadas no contexto escolar possibilita ao futuro professor analisar suas ações, identificar limites e potencialidades e reorientar suas práticas pedagógicas. Desse modo, a reflexão crítica sobre a prática constitui-se como elemento central para a melhoria progressiva do desempenho docente, contribuindo para a formação de professores mais conscientes, críticos e comprometidos com a qualidade do ensino.

No âmbito do ensino de Geografia, o contato com a sala de aula, evidenciado nos diagramas analíticos por meio das etapas de observação, participação e regência, revela-se fundamental para a constituição dos saberes experienciais dos futuros professores. Os dados empíricos indicam que, ao vivenciar situações concretas de ensino, os licenciandos passam a compreender a especificidade da Geografia escolar, marcada pela necessidade de relacionar os conteúdos geográficos à realidade vivida pelos alunos, problematizar o espaço como construção social e promover a leitura crítica do território. Essas experiências possibilitam aos estagiários lidar com desafios próprios da prática docente, como a gestão da turma, a mediação dos conceitos geográficos e o enfrentamento de imprevistos, contribuindo para a construção de saberes que não se encontram previamente sistematizados nos referenciais teóricos, mas que emergem da prática cotidiana, conforme destaca Tardif (2002).

Nesse processo, a articulação entre os saberes experienciais e os saberes teóricos mobilizados na formação inicial favorece a construção da identidade docente do professor de Geografia. Conforme aponta Pimenta (1995), é na reflexão crítica sobre a prática que o licenciando ressignifica suas concepções de ensino e aprendizagem, passando a compreender o papel do professor como mediador do conhecimento geográfico e sujeito ativo no processo educativo.

Os relatórios analisados evidenciam que, embora a limitação do tempo de regência restrinja a continuidade das intervenções pedagógicas, as experiências vivenciadas no estágio contribuem significativamente para o amadurecimento profissional dos estagiários, ao permitir que reconheçam as potencialidades e os limites de sua atuação. Assim, os dados empíricos indicam que os saberes experienciais construídos no estágio supervisionado desempenham

papel central na formação do professor de Geografia, ao articular o conhecimento acadêmico às demandas concretas do ensino escolar.

Diante das análises realizadas, evidencia-se que o Estágio Supervisionado ocupa lugar central na formação do professor de Geografia, especialmente no que se refere à constituição dos saberes experienciais. As vivências proporcionadas pelo contato com a sala de aula, pela gestão da turma e pelo enfrentamento dos imprevistos do cotidiano escolar possibilitam aos licenciandos compreender a complexidade do ensino de Geografia e ressignificar os conhecimentos teóricos à luz da prática concreta. Conforme Tardif (2002), esses saberes, construídos no exercício da docência, assumem papel fundamental na atuação profissional, ao orientarem as decisões pedagógicas em contextos reais. Em consonância, Pimenta (1995) destaca que a reflexão crítica sobre a prática é elemento estruturante da identidade docente, aspecto evidenciado nos dados empíricos analisados. Assim, embora as limitações do tempo de regência representem um desafio recorrente, o estágio supervisionado configura-se como um espaço formativo imprescindível, ao contribuir para a articulação entre teoria e prática e para a formação de professores de Geografia críticos, reflexivos e comprometidos com a leitura e a transformação da realidade escolar.

A partir da compreensão de que os saberes experienciais, construídos no contato direto com a sala de aula, desempenham papel central na formação do professor de Geografia, torna-se necessário avançar na análise de outros saberes que estruturam a prática docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado também se apresenta como espaço privilegiado para a mobilização e ressignificação dos saberes pedagógicos e curriculares, os quais orientam o planejamento, a seleção dos conteúdos, as metodologias de ensino e os processos avaliativos no contexto da Geografia escolar. Assim, no subitem seguinte, aprofunda-se a discussão acerca dos saberes pedagógicos e curriculares no ensino de Geografia, buscando compreender como esses conhecimentos são apropriados e reelaborados pelos licenciandos a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado.

#### ***4.2.2 Saberes pedagógicos e curriculares no ensino de Geografia***

No que concerne aos saberes pedagógicos e curriculares, os dados empíricos sistematizados nos diagramas que analisaram as narrativas dos estagiários, evidenciam a recorrência de termos como planejamento, avaliação, metodologias, currículo, tempo e

dificuldades, indicando que esses elementos constituem núcleos estruturantes da experiência formativa dos licenciandos em Geografia durante o estágio supervisionado. O planejamento aparece como um dos saberes mais mencionados, sendo compreendido como condição essencial para a organização da aula; entretanto, os relatos revelam fragilidades na articulação entre objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas. Tal constatação dialoga com Pimenta (1995, p. 61), ao afirmar que “o planejamento não é uma atividade neutra, mas um ato político-pedagógico”, e com Cavalcanti (2011, p. 25), quando destaca que “ensinar Geografia exige intencionalidade pedagógica e clareza quanto ao papel social do conhecimento geográfico”.

No âmbito da avaliação, os diagramas associam esse termo a expressões como insegurança, tempo reduzido e falta de experiência, revelando dificuldades enfrentadas pelos estagiários na construção de práticas avaliativas coerentes com os objetivos do ensino de Geografia. Esse dado empírico reforça a compreensão de Tardif (2002, p. 36) de que “os saberes pedagógicos se constroem progressivamente na prática”, e dialoga com Castellar (2010, p. 118), ao afirmar que “avaliar em Geografia implica compreender os processos de aprendizagem dos alunos e não apenas verificar a memorização de conteúdos”. Assim, o estágio se configura como espaço inicial, mas de tensão na aprendizagem sobre a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à relação com o currículo oficial, os diagramas evidenciam a presença recorrente de termos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular do Paraná, conteúdos e habilidades, demonstrando que os documentos normativos orientam o planejamento das aulas. Contudo, os dados revelam uma tensão entre o currículo prescrito e a realidade da sala de aula, sobretudo no que se refere ao tempo de regência e às condições concretas de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Callai (2013, p. 67) alerta que “o currículo de Geografia só ganha sentido quando dialoga com o lugar vivido pelos alunos”, reforçando a necessidade de mediação crítica por parte do professor, conforme também aponta Pimenta (1995, p. 78) ao afirmar que o currículo deve ser compreendido como uma construção histórica e social.

Neste sentido, a transposição didática refere-se ao processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar (Chevallard, 2013). Compreende-se então que há dificuldades em fazer com que isso ocorra com os conteúdos geográficos, que constituem outro eixo central evidenciado nos diagramas, aparecendo associadas a termos como conceitos, linguagem, abstração e realidade dos alunos. Conceitos estruturantes da Geografia escolar como: território,

paisagem, lugar e escala, embora dominados teoricamente, apresentam obstáculos quando transformados em conhecimento escolar significativo. Essa constatação empírica dialoga com Cavalcanti (2008, p. 45), ao afirmar que “o desafio do ensino de Geografia está em transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar capaz de ajudar o aluno a compreender o mundo em que vive”, bem como com Tardif (2002, p. 47), para quem ensinar implica “transformar o saber em algo compreensível e apropriável pelos alunos”.

Dessa forma, a análise dos diagramas evidencia que o estágio supervisionado se configura como um espaço privilegiado, ainda que permeado por tensões para a construção dos saberes pedagógicos e curriculares do professor de Geografia. As recorrências, dificuldades e aprendizagens identificadas demonstram que tais saberes se constituem de maneira processual, na articulação entre teoria, currículo e prática, reafirmando a concepção de Pimenta (1995, p. 83) de que “é na reflexão crítica sobre a prática que o professor constrói sua profissionalidade”, e corroborando a perspectiva de Cavalcanti (2011) e Callai (2013) sobre o papel formativo da Geografia escolar na leitura crítica da realidade.

As análises realizadas até aqui evidenciaram que os saberes pedagógicos e curriculares se constroem na prática do estágio, em diálogo com o planejamento, a avaliação e o currículo oficial. No entanto, tais saberes não se sustentam sem o domínio do conhecimento geográfico propriamente dito, que fundamenta as escolhas didáticas e orienta a leitura crítica da realidade escolar. Desse modo, faz-se necessário avançar para a discussão dos saberes disciplinares, entendidos como o conjunto de conhecimentos específicos da Geografia mobilizados pelo professor no processo de ensino, os quais serão analisados no item a seguir.

#### ***4.2.3 Saberes disciplinares e o ensino de Geografia escolar***

A partir das análises feitas, é possível observar que os saberes disciplinares ocupam posição estruturante na formação do professor de Geografia, manifestando-se de modo recorrente por meio de referências a conteúdos, conceitos, território, paisagem, lugar, escala e cartografia. A presença desses termos indica que o conhecimento geográfico constitui o eixo a partir do qual o licenciando organiza suas propostas de ensino e busca atribuir significado ao trabalho pedagógico. Contudo, os dados revelam que a mobilização desses conceitos nem sempre se efetiva em práticas didáticas consistentes, apontando para dificuldades na passagem do conhecimento científico da Geografia para o conhecimento escolar.

Os diagramas analisados mostram que os licenciandos recorrem com maior frequência a conceitos vinculados ao espaço vivido dos estudantes, o que sugere uma tentativa de aproximação entre o conteúdo geográfico e o cotidiano escolar. Essa tendência encontra respaldo nas reflexões de Callai (2013), ao defender que a Geografia escolar ganha sentido quando parte das experiências espaciais dos alunos. Ainda assim, observa-se que, em diversos relatos, tais conceitos são apresentados de forma pontual ou desarticulada, o que indica limites na apropriação dos saberes disciplinares como ferramentas analíticas capazes de favorecer a leitura crítica da realidade socioespacial.

Além disso, os dados empíricos evidenciam obstáculos na abordagem de conteúdos que demandam maior nível de abstração, como a noção de escala geográfica e a leitura cartográfica, frequentemente associadas, nos diagramas, a expressões como dificuldade, tempo insuficiente e linguagem. Essa constatação dialoga com Castellar (2010), ao ressaltar que a aprendizagem geográfica pressupõe a construção gradual de conceitos que permitam compreender as relações espaciais em diferentes escalas, o que exige do professor domínio conceitual aliado a estratégias didáticas que favoreçam essa mediação.

Nessa perspectiva, os dados analisados indicam que os saberes disciplinares não se configuram como um repertório pronto e acabado, mas como conhecimentos em constante reelaboração no confronto com a realidade escolar. Conforme analisa Cavalcanti (2008; 2011), o ensino de Geografia requer que o professor compreenda o conteúdo como instrumento para interpretar o espaço e problematizar as relações sociais nele inscritas. Assim, o estágio supervisionado se afirma como um espaço formativo fundamental, no qual o licenciando aprende a selecionar, reorganizar e ressignificar os conteúdos geográficos, compreendendo o papel do saber disciplinar na mediação pedagógica e na construção de leituras críticas do espaço vivido.

Ademais, o estágio supervisionado assume papel decisivo na fundamentação dos saberes disciplinares do futuro professor de Geografia, na medida em que constitui o espaço em que o conhecimento acadêmico é confrontado com as demandas concretas do ensino escolar. Os dados empíricos indicam que é durante o estágio que os licenciandos passam a reconhecer os limites de uma apropriação meramente teórica dos conteúdos geográficos, percebendo a necessidade de aprofundar conceitos, reorganizar as dinâmicas em sala de aula. Esse movimento evidencia que o estágio não apenas mobiliza saberes previamente adquiridos, mas contribui para sua reconstrução e consolidação.

A vivência no contexto escolar permite ao licenciando compreender que os conceitos geográficos não se apresentam de forma isolada ou abstrata, mas se articulam às experiências espaciais dos estudantes e às dinâmicas sociais do território em que a escola está inserida. Conforme problematiza Cavalcanti (2008; 2011), o ensino de Geografia exige que o conhecimento disciplinar seja compreendido como instrumento de interpretação da realidade, e não como um fim em si mesmo. Os dados analisados revelam que essa compreensão se fortalece justamente no estágio, quando o licenciando precisa selecionar conteúdos, definir recortes espaciais e estabelecer relações entre escalas geográficas, tomando decisões que exigem domínio conceitual e posicionamento pedagógico.

Portanto, o estágio supervisionado contribui para que os saberes disciplinares deixem de ser compreendidos apenas como conteúdos a serem transmitidos e passem a ser entendidos como fundamentos para a mediação pedagógica. As dificuldades evidenciadas nos diagramas, principalmente quando relacionadas à cartografia e à noção de escala, pois funcionam como elementos formativos, pois levam o licenciando a refletir sobre a adequação da linguagem, a profundidade conceitual e as estratégias de abordagem dos conteúdos. Tal processo dialoga com Castellar (2010), ao destacar a importância de construir conceitos geográficos de forma gradual e contextualizada, respeitando as possibilidades cognitivas dos alunos.

Dessa forma, os dados apresentados nesta pesquisa reforçam que o estágio supervisionado se configura como um espaço estruturante na consolidação dos saberes disciplinares, pois permite ao futuro professor de Geografia articular conhecimento científico, currículo escolar e realidade vivida. Conforme aponta Callai (2013), o ensino de Geografia ganha sentido quando possibilita a leitura crítica do espaço, e é no estágio que o licenciando inicia esse movimento de apropriação do saber disciplinar como base para a construção de práticas pedagógicas significativas, críticas e socialmente referenciadas.

#### ***4.3 Limites e desafios do estágio supervisionado no processo formativo***

Através das narrativas colocadas a luz desta pesquisa, pode-se observar que mesmo o estágio supervisionado se configure como espaço formativo fundamental na constituição da docência, ele também é atravessado por limites e desafios que impactam diretamente o processo de formação inicial do professor de Geografia. Os diagramas e os relatos analisados revelam recorrências que apontam para questões estruturais e organizacionais do estágio, destacando-se

a carga horária reduzida, o número limitado de aulas em regência, o distanciamento entre universidade e escola e a compreensão do estágio, em alguns contextos, como um cumprimento de exigência burocrática.

A carga horária reduzida aparece nos dados empíricos associada a termos como tempo insuficiente e aprendizagem limitada, indicando que o tempo destinado ao estágio nem sempre possibilita ao licenciando uma imersão mais profunda na dinâmica escolar. Essa limitação compromete a continuidade das ações pedagógicas e dificulta a consolidação dos saberes docentes, sobretudo no que se refere à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade. Conforme aponta Pimenta (1995), a formação docente exige tempo para observação, reflexão e intervenção, o que nem sempre é garantido nos moldes institucionais do estágio supervisionado.

O número restrito de aulas em regência constitui outro desafio recorrente nos relatos, sendo apontado como insuficiente para que o licenciando compreenda aspectos fundamentais da docência, como a gestão da turma, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e a avaliação da aprendizagem. Os dados evidenciam que a experiência pontual de regência limita a possibilidade de o estagiário experimentar diferentes estratégias didáticas e lidar com imprevistos próprios da sala de aula. Tal constatação dialoga com Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes se constroem no exercício contínuo da prática, e não em experiências fragmentadas ou episódicas.

Outro limite destacado diz respeito ao distanciamento entre a universidade e a escola, perceptível nos dados empíricos por meio de referências à falta de diálogo entre orientações acadêmicas e as condições reais do contexto escolar. Em alguns relatos, observa-se que as propostas discutidas na universidade nem sempre encontram correspondência nas possibilidades concretas da escola, o que gera frustrações e dificuldades de implementação. Cavalcanti (2011) aponta que a formação do professor de Geografia deve estar ancorada na realidade escolar, articulando teoria e prática de forma contextualizada, o que demanda maior aproximação entre os espaços formativos.

Ademais, os dados revelam que, em determinadas situações, o estágio é compreendido pelos licenciandos como uma atividade de caráter burocrático, voltada prioritariamente ao cumprimento de carga horária e à produção de relatórios. Essa percepção fragiliza o potencial formativo do estágio, reduzindo-o a uma exigência institucional e esvaziando sua dimensão reflexiva. Tal compreensão contraria a perspectiva defendida por Pimenta e Lima (2006), para

quem o estágio deve ser entendido como espaço de produção de conhecimento e reflexão crítica sobre a prática, e não como mera formalidade acadêmica.

Diante desses limites, os dados empíricos reforçam a necessidade de repensar o estágio supervisionado como componente estruturante da formação inicial, ampliando sua carga horária, fortalecendo a regência e promovendo maior integração entre universidade e escola. Conforme destaca Freire (1996), é na reflexão crítica sobre a prática que se constrói uma formação docente comprometida e transformadora. Assim, reconhecer os desafios do estágio não implica deslegitimar sua importância, mas evidenciar a urgência de condições formativas que potencializem seu papel na constituição do professor de Geografia.

#### ***4.4 O estágio supervisionado e a construção da identidade docente em Geografia***

Em síntese, as análises desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que o estágio supervisionado constitui um eixo estruturante na construção da identidade docente do professor de Geografia, justamente por possibilitar a vivência concreta da docência articulada à reflexão crítica. Os dados empíricos revelam que é no confronto com a realidade escolar, mesmo marcada por limites institucionais, imprevistos pedagógicos e demandas formativas complexas que o licenciando passa a ressignificar seus saberes e a construir sentidos para o “ser professor”. Tal processo confirma a compreensão de Nóvoa (1992, p. 25) de que a identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos”, constituindo-se ao longo da trajetória formativa e profissional.

Do mesmo modo, Alarcão (2003, p. 16) reforça que a formação docente deve favorecer a construção de professores reflexivos, capazes de “pensar a sua prática, analisá-la e reconstruí-la”, movimento claramente observado nos relatos de estágio analisados. No campo específico da Geografia escolar, as reflexões dos licenciandos dialogam com Kaercher (2007, p. 38), ao afirmar que ensinar Geografia implica assumir uma postura crítica diante do espaço vivido, rompendo com práticas meramente descritivas. Neste sentido, Tonini (2007, p. 67) corrobora ao destacar que a identidade docente em Geografia se constrói na articulação entre conhecimento científico, prática pedagógica e compromisso social, dimensão que se evidencia quando o estágio deixa de ser entendido como mera exigência curricular e passa a ser reconhecido como espaço de formação profissional.

Assim, os resultados deste estudo reforçam que o estágio supervisionado não apenas aproxima o licenciando do cotidiano escolar, mas se constitui como espaço privilegiado de

produção de identidade docente, no qual o futuro professor de Geografia se reconhece como sujeito histórico, crítico e comprometido com a transformação da realidade educacional.

Não obstante, as análises realizadas neste trabalho indicam que a identidade docente do professor de Geografia vai se constituindo de forma processual, marcada por avanços, recuos e reelaborações constantes, especialmente durante o estágio supervisionado. Os dados empíricos mostram que, ao assumir a regência, planejar aulas, lidar com a gestão da turma e enfrentar situações imprevistas, o licenciando passa a se reconhecer como professor em formação, deslocando-se de uma identidade discente para uma identidade profissional ainda em construção. Esse movimento confirma a perspectiva de Nóvoa (1992, p. 16), para quem a formação docente deve ser compreendida como um processo de construção de si, no qual a experiência profissional ocupa lugar central na constituição da identidade.

Nesse sentido, o estágio supervisionado favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva, uma vez que expõe o licenciando a situações que exigem tomada de decisão, análise crítica e avaliação permanente da própria prática. Alarcão (2003, p. 18) afirma que “a reflexão é o elemento estruturante da profissionalidade docente”, pois permite que o professor compreenda os limites de sua ação e busque alternativas pedagógicas mais coerentes com a realidade escolar. Os relatórios analisados evidenciam esse movimento reflexivo quando os estagiários problematizam suas dificuldades, reconhecem fragilidades em suas práticas e apontam a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico, sobretudo no ensino de conceitos geográficos mais abstratos.

No campo da Geografia escolar, a construção da identidade docente também se relaciona diretamente com a compreensão do papel social da disciplina. As análises dos dados indicam que os licenciandos, ao vivenciarem o estágio, passam a atribuir novos sentidos ao ensino de Geografia, compreendendo-o como um conhecimento capaz de contribuir para a leitura crítica do espaço e para a formação cidadã dos estudantes. Tal compreensão dialoga com Kaercher (2007, p. 41), ao defender que o professor de Geografia precisa assumir uma postura problematizadora, que questione as explicações simplificadas do espaço e provoque o pensamento crítico dos alunos. De modo complementar, Tonini (2007, p. 72) ressalta que a identidade docente em Geografia se constrói na tensão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, exigindo do professor a capacidade de selecionar, adaptar e ressignificar os conteúdos em função do contexto educativo.

Por fim, os resultados do estudo evidenciam que o estágio supervisionado contribui para

que o licenciando reconheça a docência como uma prática social e política, permeada por valores, escolhas e responsabilidades. Ao refletirem sobre suas experiências, os estagiários demonstram compreender que ensinar Geografia não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve posicionamentos frente às desigualdades sociais, às dinâmicas territoriais e às múltiplas formas de produção do espaço. Esse entendimento reforça a concepção de identidade docente como construção coletiva e histórica, tal como defende Nóvoa (1992), e reafirma o estágio supervisionado como espaço privilegiado de formação, no qual o futuro professor de Geografia se constitui como sujeito crítico, reflexivo e comprometido com a transformação da prática educativa.

#### ***4.5 Síntese analítica e contribuições da pesquisa***

A síntese analítica dos resultados desta pesquisa evidencia que o estágio supervisionado se constitui como um dos pilares centrais da formação inicial do professor de Geografia, na medida em que possibilita a articulação concreta entre os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico e as exigências reais do contexto escolar. Os dados empíricos analisados confirmam que o estágio não apenas favorece a mobilização dos saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, conforme proposto por Tardif (2002), mas também atua de forma decisiva na construção da identidade docente e no desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da prática pedagógica. No ensino de Geografia, esse processo assume especificidades relacionadas à leitura crítica do espaço, à compreensão das dinâmicas territoriais e à mediação didática dos conceitos geográficos no cotidiano escolar.

Entre as principais implicações do estágio para a formação docente em Geografia, destaca-se sua função como espaço de problematização da prática e de superação da dicotomia entre teoria e prática. Conforme defendem Pimenta e Lima (2006), o estágio deve ser compreendido como campo de produção de conhecimento, no qual o licenciando analisa a realidade escolar à luz de referenciais teóricos, resignificando suas concepções sobre o ensino e sobre o papel do professor. Os dados deste estudo revelam que, ao vivenciar a regência e refletir criticamente sobre suas experiências, os estagiários passam a reconhecer os limites e as potencialidades do ensino de Geografia, compreendendo a docência como uma prática complexa, situada e socialmente comprometida.

No que se refere às contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores, este estudo reafirma a centralidade do estágio supervisionado como componente curricular estruturante da licenciatura, corroborando as reflexões de Nóvoa (1992; 1995) acerca da formação docente como um processo contínuo de construção identitária. Ao evidenciar, por meio de dados empíricos, as tensões vivenciadas pelos licenciandos, que demonstram como a insuficiência do tempo de regência, as dificuldades de transposição didática e o distanciamento entre universidade e escola, bem como a pesquisa contribui para o aprofundamento do debate sobre a necessidade de reorganização dos cursos de formação inicial, de modo a fortalecer a dimensão prática articulada à reflexão teórica.

Nesse sentido, os resultados apontam indicações relevantes para a organização dos estágios no curso de Licenciatura em Geografia, fundamentadas em autores consagrados da área da educação. A ampliação da carga horária destinada ao estágio supervisionado mostra-se fundamental, conforme defende Libâneo (2013), ao destacar que a formação docente exige tempo pedagógico suficiente para a compreensão da complexidade do trabalho docente e para a consolidação dos saberes profissionais. Um estágio reduzido em tempo tende a limitar a experiência formativa, reforçando práticas fragmentadas e pouco reflexivas.

É válido salientar sobre a importância que os professores orientadores tem no que se refere ao desenvolvimento do estágio supervisionado. Pimenta (1999) enfatiza que a mediação do orientador é essencial para transformar a experiência prática em conhecimento pedagógico, evitando que o estágio se reduza à mera observação ou reprodução de práticas consolidadas. Os dados desta pesquisa demonstram que a presença efetiva do orientador contribui para que o licenciando problematize suas ações, compreenda os contextos escolares e desenvolva autonomia profissional.

Além disso, torna-se imprescindível o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola básica, de modo a construir uma parceria formativa efetiva. Alarcão (2003) defende que a formação docente deve ocorrer em contextos colaborativos, nos quais a escola seja reconhecida como espaço de aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, o suporte metodológico compartilhado entre universidade e escola pode favorecer a coerência entre os referenciais teóricos estudados e as práticas desenvolvidas no estágio, qualificando o processo formativo.

Para isso a centralização geográfica das práticas de estágio emerge como uma estratégia organizacional relevante, especialmente para otimizar o acompanhamento pedagógico e

fortalecer o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo. Essa indicação dialoga com Nóvoa (1995), ao defender a importância de comunidades de prática e de espaços coletivos de reflexão na formação de professores. Ao concentrar as práticas de estágio em contextos escolares próximos e acompanhados de forma sistemática, cria-se a possibilidade de um estágio mais formativo, significativo e comprometido com a qualidade do ensino de Geografia.

Neste mesmo sentido, os resultados da pesquisa permitem afirmar que o estágio supervisionado, quando concebido como espaço formativo e não apenas como exigência legal, potencializa a construção de uma formação docente mais crítica, reflexiva e socialmente comprometida. A análise dos dados empíricos evidencia que o estágio possibilita ao licenciando compreender o trabalho docente em sua totalidade, envolvendo não apenas o domínio dos conteúdos geográficos, mas também a gestão da sala de aula, a tomada de decisões pedagógicas, a relação com o currículo oficial e o enfrentamento das condições concretas de ensino. Essa compreensão reforça a perspectiva de Tardif (2002), segundo a qual os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da experiência profissional, sendo o estágio um momento privilegiado dessa construção inicial.

No campo específico da Geografia, as implicações do estágio para a formação docente tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o ensino dessa disciplina exige a articulação entre conceitos científicos complexos e a realidade vivida pelos estudantes. Os dados analisados demonstram que o estágio favorece a apropriação progressiva dos conceitos norteadores no ensino da Geografia como: território, lugar, paisagem, escala e região. Porém, também evidencia as dificuldades de transposição didática desses conteúdos. Tal constatação reforça a necessidade de compreender o estágio como espaço de mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, conforme defendem Pimenta e Lima (2006), ao afirmarem que o estágio deve promover a reflexão crítica sobre a prática e não a simples aplicação de teorias previamente definidas.

Enquanto contribuição para o campo da formação de professores, esta pesquisa se soma a estudos que problematizam a fragmentação entre universidade e escola básica, evidenciando que o distanciamento entre esses espaços compromete o potencial formativo do estágio. Conforme Nóvoa (1995), a formação docente deve se apoiar em práticas colaborativas e em processos de socialização profissional, nos quais a escola seja reconhecida como espaço legítimo de produção de saberes. Os dados empíricos deste estudo indicam que, quando o

estágio ocorre de forma pouco acompanhada ou desvinculada do projeto pedagógico do curso, tende a reforçar uma visão burocrática da formação, limitando as possibilidades de reflexão e de aprendizagem profissional.

Diante disso, a ampliação da carga horária do estágio supervisionado emerge não apenas como uma demanda quantitativa, mas como uma condição qualitativa para o aprofundamento da experiência formativa. Libâneo (2013) ressalta que a complexidade do trabalho docente exige tempo para observação, intervenção, reflexão e replanejamento, elementos que não podem ser plenamente desenvolvidos em estágios reduzidos ou excessivamente fragmentados. Os dados da pesquisa evidenciam que o número limitado de aulas em regência compromete a compreensão mais ampla da dinâmica escolar e dificulta a consolidação dos saberes pedagógicos e disciplinares.

Outra indicação central refere-se ao fortalecimento do papel do professor orientador e do professor supervisor da escola. Pimenta (1999) enfatiza que a orientação pedagógica é fundamental para transformar a experiência prática em conhecimento profissional, evitando que o estágio se reduza à reprodução acrítica de modelos existentes. Os resultados deste estudo mostram que por vezes, esse relacionamento não se tem o êxito esperado no processo formativo, enquanto a mediação reflexiva contribui para o desenvolvimento da autonomia docente e da consciência crítica do licenciando.

Ademais, é válido salientar acerca do fortalecimento do suporte metodológico entre universidade e escola básica se apresenta como condição indispensável para a qualificação do estágio. Alarcão (2003) defende a formação de professores em contextos reflexivos e colaborativos, nos quais teoria e prática se retroalimentem. Nesse sentido, a construção de espaços institucionais de diálogo entre professores universitários, docentes da educação básica e estagiários pode favorecer a coerência entre os referenciais teóricos do curso e as práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio, contribuindo para uma formação mais integrada.

Por fim, a centralização geográfica das práticas de estágio, apontada pelos dados empíricos como uma possibilidade de melhoria, deve ser compreendida como estratégia de fortalecimento do acompanhamento pedagógico e da constituição de comunidades de prática. Para Nóvoa (1995), a formação docente se fortalece quando há espaços coletivos de reflexão e partilha de experiências. Ao concentrar as práticas de estágio em contextos escolares próximos e acompanhados de forma contínua, cria-se um ambiente mais propício à análise crítica das práticas, à troca de saberes e à construção de uma identidade profissional coletiva.

Além disso, observa-se a ausência de um padrão claramente definido para a elaboração dos relatórios de estágio, o que configura uma fragilidade significativa no processo formativo. Tal lacuna compromete não apenas a sistematização das experiências vivenciadas pelos licenciandos, mas também a qualidade das reflexões produzidas a partir dessas vivências.

A inexistência de diretrizes mais estruturadas pode resultar em documentos heterogêneos, com diferentes níveis de profundidade analítica, organização e rigor teórico-metodológico, dificultando tanto a avaliação quanto a comparação entre os relatórios. Nesse sentido, essa situação impacta diretamente os resultados do processo formativo, uma vez que limita a potencialidade do estágio enquanto espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática.

Sob essa perspectiva, Tardif (2002) contribui ao destacar que os saberes docentes são construídos a partir da experiência, mas necessitam de processos sistemáticos de reflexão para se consolidarem como conhecimento profissional. Assim, quando os relatórios de estágio não seguem orientações mais consistentes, corre-se o risco de reduzir tais registros a descrições superficiais, sem a devida problematização das práticas pedagógicas.

Além disso, ao considerar o conceito de transposição didática proposto por Chevallard (1991), compreende-se que o conhecimento passa por transformações até se tornar ensinável. De modo análogo, os relatórios de estágio podem ser entendidos como instrumentos de mediação desse processo, na medida em que permitem ao futuro professor reelaborar os saberes vivenciados na prática. Contudo, sem uma estrutura orientadora, essa reelaboração pode ocorrer de forma fragmentada ou pouco aprofundada.

Ademais, essa ausência de padronização também interfere no desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a diversidade de formatos, abordagens e níveis de detalhamento dos relatórios analisados impõe desafios adicionais à coleta, organização e interpretação dos dados. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de se pensar em orientações mais consistentes que possam subsidiar a elaboração desses documentos, garantindo maior coerência, profundidade e relevância acadêmica às produções dos estudantes.

Ademais, a autora deste estudo compreende que o relatório de estágio se constitui como um instrumento relevante para o registro e a reflexão sobre a prática pedagógica, embora não seja capaz de abarcar a totalidade das experiências vivenciadas no contexto escolar, tendo em vista a complexidade que permeia o cotidiano docente. Ainda assim, considerando que a autora exerceu atividade laboral com carga horária aproximada de 40 horas semanais durante todo o

período de formação, compreendeu-se que a utilização dos relatórios como fonte de análise se apresentava como a alternativa mais prudente e viável diante das condições objetivas do contexto investigado.

Por fim, ressalta-se que a ausência de padronização também interfere diretamente no desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a diversidade de formatos, abordagens e níveis de detalhamento dos relatórios analisados impõe desafios adicionais à coleta, organização e interpretação dos dados, reforçando a necessidade de orientações mais consistentes que assegurem maior coerência e densidade às produções acadêmicas no âmbito da formação docente.

Dessa forma, a pesquisa reafirma que o estágio supervisionado é uma dimensão estruturante da formação inicial do professor de Geografia e que sua reorganização demanda não apenas ajustes curriculares, mas um compromisso institucional com a formação docente crítica e reflexiva. Ao evidenciar limites, desafios e potencialidades, este estudo contribui para o debate sobre políticas e práticas de formação de professores, apontando caminhos para a construção de estágios mais formativos, significativos e comprometidos com a qualidade da educação geográfica. Deste modo, esta pesquisa deixa explícito que o estágio supervisionado como dimensão indispensável da formação inicial, apontando caminhos para sua reorganização e fortalecimento no âmbito da Licenciatura em Geografia, com vistas à formação de professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos.

### **Considerações finais**

Esta dissertação teve como objetivo analisar o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no campus de Francisco Beltrão, no período de 2014 a 2024, a partir dos documentos institucionais que o orientam e dos relatórios produzidos pelos licenciandos. Buscou-se compreender em que medida esse componente curricular tem contribuído para a formação inicial de professores de Geografia, considerando sua organização, encaminhamentos pedagógicos e sentidos formativos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o Estágio Supervisionado constitui um espaço fundamental no processo de formação docente, por possibilitar a aproximação entre os conhecimentos teóricos construídos no âmbito universitário e a realidade concreta da escola básica. Nesse sentido, o estágio configura-se como um campo de produção de saberes

profissionais, especialmente dos saberes experienciais, conforme discutido por Tardif (2002), os quais se constroem a partir da prática, da reflexão sobre a ação e da interação com os diferentes sujeitos do contexto escolar.

Todavia, as análises realizadas também revelaram limites e contradições no desenvolvimento do estágio ao longo do período investigado. Observou-se que, em determinadas situações, o estágio ainda se apresenta marcado por uma fragmentação entre teoria e prática, o que compromete seu potencial formativo e o aproxima de uma concepção tecnicista e burocratizada. Essa constatação reforça as críticas apontadas por Pimenta e Lima (2012), ao defenderem o estágio como espaço de investigação, reflexão crítica e produção de conhecimento sobre a prática docente.

A análise dos relatórios de estágio, organizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), possibilitou identificar avanços na compreensão dos licenciandos acerca da docência em Geografia, da organização do trabalho pedagógico e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Verificou-se que, nos contextos em que houve maior articulação entre universidade e escola-campo, o estágio assumiu um caráter mais formativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a função social do professor.

Diante do exposto, conclui-se que o Estágio Supervisionado é um elemento indispensável na formação inicial dos professores de Geografia, sendo responsável por grande parte da consolidação da prática docente. No entanto, para que esse componente curricular cumpra plenamente sua função formativa, faz-se necessária a revisão de sua organização institucional. Entre as possibilidades apontadas pela pesquisa, destacam-se: o aumento da carga horária destinada às atividades de regência; o acompanhamento contínuo por parte dos professores orientadores da universidade e dos professores supervisores das escolas-campo; e a reorganização espacial das práticas de estágio, de modo a garantir maior equidade de acesso e melhores condições formativas aos licenciandos.

Por fim, esta pesquisa reafirma o Estágio Supervisionado como um espaço privilegiado de formação humana, ética e profissional, fundamental para a constituição de professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos. Espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para o aprimoramento das práticas de estágio no curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE e para o fortalecimento das discussões acerca da formação inicial docente, especialmente no campo do ensino de Geografia.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ARAÚJO, Keulle Souza de; SOUSA, Lionete Costa de; MACÊDO, Marly. Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPEDUC**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i2.3021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3021>. Acesso em: 5 jun. 2025.

AZEVEDO, Maria Edwirges Gomes da Silva; SILVA, Maria Marta dos Santos; BURITI, Ivaine Maria Tonini. **O estágio supervisionado na formação docente: desafios e aprendizagens no cotidiano escolar**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 312–329, 2020.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. v. 9.

BALBINOTTI, Vera L.; KUIAVA, José. UNIOESTE: da estadualização ao reconhecimento. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 111-122, jan./jun. 2007.

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHI, A. C. M. et al. **Orientações para o estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jan. 2026

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 12 jan. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do professor de Geografia**. Terra Livre, São Paulo, n. 20, p. 35-49, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensinar Geografia: práticas e textualizações no cotidiano escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional de Geografia: o professor.** Ijuí: Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica.** Ijuí: Unijuí, 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CANTERLE, Nilsa M. O ensino superior no Sudoeste do Paraná: origem e trajetória de transformação da FACIBEL. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 153-173, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1985.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A formação de professores e o ensino de Geografia.** *Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 49-60, 1999.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Formação de professores e o ensino de Geografia.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 211-222, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTRO, Iná Elias de. **O espaço político: território, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares.** Goiânia: Editora da UFG, 2019.

\_\_\_\_\_. **Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas.** Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 35, p. 74-86, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias.** Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, 2013

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 403, de 18 de novembro de 1986**. Reconhece o curso de Geografia da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão. Brasília, 1986

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira et al. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e prática pedagógica: o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA JR., M. V. M.; MOSCAROLA, J. **Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo**. Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul./set. 1997.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Narrativas, formação e identidade docente**. Curitiba: CRV, 2018.  
GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a escola básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 51–67, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. **A Geografia como disciplina escolar no Brasil: notas sobre sua institucionalização e a formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 5–24, 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. **Formação de professores de Geografia: desafios, práticas e sentidos**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 405–427, 2017.

GHIDINI, Rafael; MEHANNA MORMUL, Najla. **O mundo está mudando, e agora? Desafios para ensinar e aprender Geografia em tempos de pandemia**. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, e1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499463425>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/63425>. Acesso em: 14 jan. 2026.

KAERCHER, Nestor André. **Geografia escolar: práticas e discursos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAERCHER, Nestor André. O professor como intelectual: desafios da prática docente em Geografia.

In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 83-98.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Berta. **A construção do projecto educativo de escola: contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola**. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação), UNUFCT, Lisboa, 1993. Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/100/1/macedo\\_1993.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/100/1/macedo_1993.pdf). Acesso em: 05 de maio de 2025.

MARCELO, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. **A análise de conteúdo como uma metodologia**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3988>. Acesso em: 14 jan. 2026

MONBEIG, Pierre. **A Geografia e o ensino**. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 17, p. 3–18, 1954.

MORMUL, Najla Mehanna. **A institucionalização da Geografia escolar no Brasil e a formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 67–84, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORSO, Paulino José. **Educação superior e desenvolvimento regional no Oeste do Paraná**. In: \_\_\_\_\_. *Educação, Estado e desenvolvimento regional*. Cascavel: Edunioeste, 2011. p. xx–xx.

PANIAGO, Rosemeire Nunes; SARMENTO, Teresa Jacinto. **O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros**. *Educação em Questão*, Natal, v. 53, n. 39, p. 76–103, set./dez. 2015.

PASSINI, Elza Yasuko. **Ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 163–173, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PARANÁ. **Decreto estadual nº 995, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre a transformação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL) em campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 1999.

PETRONE, Pasquale. **O ensino da Geografia nos últimos 50 anos**. *Orientação*, São Paulo, n. 10, p. 5–14, 1993.

- PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes **et al.** (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 15–34.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SÁ, Cibelle Silva de; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química**. *Química Nova*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 104–111, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422016000100104](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422016000100104). Acesso em: 4 jun. 2025.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SILVA, Monica Ribeiro da; GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 15-34, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Maria Edwirges Gomes da. **A prática como princípio formativo na licenciatura: articulações entre teoria e prática**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 897–914, 2014.
- SCHÖN, Donald A. **Formando professores reflexivos**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- TONINI, Ivaine Maria. **Formação de professores de Geografia: identidade e prática docente**. Curitiba: Editora Appris, 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. 01-LICGEO: **Orientação, em caráter excepcional, para os períodos II e III do ano letivo de 2020, do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia – Licenciatura, campus de Francisco Beltrão**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2020.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. [Francisco Beltrão - PR], 1999. Documento institucional. Disponível em: [Curso de Geografia de 23-11-1999.pdf](#). Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. [Francisco Beltrão - PR], 2023. Documento institucional. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=544173>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Regulamento de estágio supervisionado do curso de Geografia – Licenciatura**. Francisco Beltrão, 2019. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=5005>. Acesso em: 5 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. **Resolução nº 023/2019-CEPE, de 21 de março de 2019**. [Aprova o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Geografia - Licenciatura, do campus de Francisco Beltrão.]. [Francisco Beltrão/PR]: Unioeste, 2019.

VAZ, Aline da Silva; BORGES, Rodrigo dos Santos; MENDES, Estevão de Souza. **Autonomia docente, reflexão crítica e desafios do ensino de Geografia**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 20, p. 145–162, 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **A escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.