



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



ANDERSON GOMES FRANCO

O ESTÁGIO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO: *reflexões sobre a
aprendizagem docente e a construção da profissionalidade em
Geografia*

ITUIUTABA/MG
2025

ANDERSON GOMES FRANCO

O ESTÁGIO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO: *reflexões sobre a aprendizagem docente e a construção da profissionalidade em Geografia*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciando em Geografia.

Orientação: Prof. Dr. Adriano R. De Souza De La Fuente

BANCA EXAMINADORA

O ESTÁGIO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO: *reflexões sobre a aprendizagem docente e a construção da profissionalidade em Geografia*

Prof. Dr. Adriano R. De S. De La Fuente (Orientador) - UFU

Profa. Dra. Gerusa Gonçalves Moura (Avaliadora) - UFU

Resultado: Aprovado

Data da defesa: 20 de setembro de 2025

Dedico todo o esforço empregado nesse trabalho à minha companheira e filhos, e aos meus pais. Sem o amor, apoio e inspiração que eles me proporcionaram, a conclusão deste trabalho não teria o mesmo significado.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não foi um feito individual, mas o resultado de uma rede de apoio, sabedoria e paciência que me sustentou em cada etapa desta jornada. Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão à minha companheira Grazielle, ao meu filho Samuel e à minha filha Eloá, que neste momento ainda está no ventre de sua mãe e, se Deus permitir, estará comigo na colação de grau. O amor, a compreensão diante das minhas ausências e o incentivo constante foram os alicerces que me fortaleceram para seguir adiante, mesmo nos dias mais desafiadores. A eles dedico cada linha escrita, cada aula planejada e cada conquista alcançada ao longo desse percurso.

Aos meus pais, Veridiana e José Edmilson, que me sustentaram a difícil decisão de mudar de Estado para perseguir meus sonhos, deixo minha mais profunda gratidão. Sem esse apoio, nada teria sido possível.

Agradeço também a cada pessoa que, há cinco anos, acreditou em mim e, com generosidade, contribuiu por meio de uma vaquinha para que eu pudesse recomençar minha vida em uma nova cidade. Fiz valer a confiança depositada e, depois de quase seis anos de luta incansável, resistência e persistência, atravessando inclusive uma pandemia que ceifou milhares de vidas estou aqui: um favelado que não desistiu e que agora se diploma, provando que o impossível também pode ser realidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adriano De La Fuente, pela disponibilidade incansável, pelas orientações precisas e pelo olhar crítico que enriqueceu profundamente esta pesquisa. Seu apoio, especialmente nos momentos de maior sobrecarga e insegurança, foi fundamental para que eu não desistisse. Obrigado por acreditar no potencial deste trabalho e por me ajudar a lapidá-lo.

Aos professores e funcionários das escolas onde realizei meus estágios, entre elas as Escolas Governador Bias Fortes, Manoel Alves Vilela e Antônio Souza Martins, sobretudo pelo espaço concedido, pela troca de experiências e por me mostrarem a complexidade e a beleza do cotidiano escolar.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Curso de Graduação em Geografia, agradeço profundamente por proporcionarem, mesmo diante das adversidades estruturais e políticas que atravessam a educação pública brasileira, uma formação crítica, humanizada e comprometida com a transformação social. A qualidade do ensino, o engajamento político pedagógico e a postura reflexiva dos professores foram pilares fundamentais nesta jornada.

Em especial, expresso minha gratidão à Prof^a. Dr^a Gersa Gonçalves Moura, que, com generosidade intelectual e sensibilidade, aceitou o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, enriquecendo-o com sua experiência e contribuição acadêmica.

Por fim, agradeço a todos amigos que fiz durante esses quase 6 anos que caminhamos comigo nesta trajetória. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada demonstração de confiança se tornaram parte da minha força para não desistir. Carrego comigo a certeza de que, mesmo vindo da favela e enfrentando inúmeras barreiras, é possível transformar sonhos em realidade quando não se caminha sozinho.

RESUMO

O presente trabalho resulta da experiência vivenciada na formação em Geografia, articulando teoria e prática ao longo da graduação. O TCC insere-se como componente curricular obrigatório do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, configurando-se como requisito avaliativo e, ao mesmo tempo, como oportunidade de sistematizar os conhecimentos construídos. Destaca-se a centralidade do estágio supervisionado, regulamentado pela Lei nº 11.788/2008 e pela Resolução CONGRAD nº 93/2023 da UFU, que constitui espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, essencial para a construção da identidade docente. Essa vivência, porém, é atravessada por desafios como a precarização escolar, o desalinhamento entre calendários acadêmicos e escolares e as pressões de políticas educacionais recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, que tendem a esvaziar o caráter crítico do ensino. Diante desse contexto, este estudo investiga de que forma o estágio em Geografia contribui para a aprendizagem docente e para a formação profissional do licenciando. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, apoia-se em análise bibliográfica e crítica das experiências realizadas nos estágios supervisionados em escolas públicas de Ituiutaba-MG, tomando como fontes observações, regências, planejamentos e relatos sistematizados. A fundamentação teórica dialoga com autores que discutem formação docente, políticas educacionais e o papel da Geografia escolar. O trabalho está estruturado em três capítulos, contemplando a fundamentação teórica, o diagnóstico das escolas e as vivências práticas do estágio, finalizando com reflexões sobre os aprendizados, os limites e o impacto da prática de estágio na formação e na identidade profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Estágio supervisionado, ensino de Geografia.

ABSTRACT

This study results from the experience gained during Geography teacher education, integrating theory and practice throughout the undergraduate program. The undergraduate thesis (TCC) is a mandatory curricular component of the Geography course at the Federal University of Uberlândia, serving both as an evaluative requirement and as an opportunity to systematize the knowledge acquired. The centrality of supervised internships is highlighted, regulated by Law No. 11,788/2008 and UFU's CONGRAD Resolution No. 93/2023, which constitute a privileged space for articulating theory and practice, essential for building a teaching identity. However, this experience is shaped by challenges such as school infrastructure limitations, misalignment between academic and school calendars, and pressures from recent educational policies, including the BNCC and the High School Reform, which tend to diminish the critical nature of teaching. In this context, the study investigates how supervised internships in Geography contribute to teacher learning and the professional development of pre-service teachers. The research adopts a qualitative, descriptive-reflective approach, based on bibliographic analysis and a critical review of experiences carried out during supervised internships in public schools in Ituiutaba-MG, using observations, teaching practices, lesson plans, and systematically recorded reports as sources. The theoretical framework engages with authors discussing teacher education, educational policies, and the role of school Geography. The study is structured into three chapters, covering the theoretical foundation, a diagnosis of the schools, and practical internship experiences, concluding with reflections on the learning outcomes, limitations, and the impact of the internship on the formation and professional identity of future teachers.

KEYWORDS: Teacher Education, Supervised Internship, Geography Teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICA EDUCACIONAL E O PAPEL DA GEOGRAFIA NA ESCOLA.....	13
1.1 Função social da Educação sob o capitalismo e o Estado Brasileiro.....	14
1.2 Geografia escolar em tempos de bncc, entre resistência epistemológica, mediação pedagógica.....	16
1.3 O Estágio Supervisionado em Geografia, articulação entre teoria e prática e a construção da identidade Docente	19
1.4 O Estágio como ato de resistência e a formação Docente em Geografia frente à reforma do ensino médio e ao esfacelamento da escola pública.....	21
CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS-CAMPO DE ESTÁGIO.....	24
2.1 Escola Estadual Bias Fortes.....	24
2.2 Escola Municipal Manoel Alves Vilela	27
2.3 Escola Estadual Antônio Souza Martins.....	32
CAPÍTULO III: VIVÊNCIAS PRÁTICAS NO ESTÁGIO: observação, regência e mediação pedagógica.....	41
3.1 A Escola como campo de análise e aprendizagem.....	
3.1.1 <i>Escola Estadual Bias Fortes</i>	42
3.1.2 <i>Escola Municipal Manoel Alvez Vilela</i>	43
3.1.3 <i>Escola Estadual Antônio de Souza Martins (Polivalente)</i>	45
3.2 Regência Docente, planejamento, execução e reflexão crítica.....	46
3.2.1 <i>Planejamento da regência para aplicação no Laboratório UFU</i>	47
3.2.2 <i>Análise crítica da regência no laboratório</i>	49
3.2.3 <i>Aplicação das Regências nas escolas</i>	49
3.2.4 <i>Análise crítica da experiência docente a partir das regências</i>	58
3.3 Entre Observar e Agir e a construção da profissionalidade docente.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F825 2025	<p>Franco, Anderson Gomes, 1988- O ESTÁGIO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO: [recurso eletrônico] : reflexões sobre a aprendizagem docente e a construção da profissionalidade em Geografia / Anderson Gomes Franco. - 2025.</p> <p>Orientador: Adriano Rodrigues De Souza De La Fuente. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Geografia. I. Fuente, Adriano Rodrigues De Souza De La, 1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III. Título.</p> <p>CDU: 910.1</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se como resultado da experiência vivenciada ao longo da formação em Geografia, articulando reflexões teóricas e práticas que se consolidam no percurso acadêmico. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) insere-se nesse contexto como componente curricular obrigatório, previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Campus Pontal, configurando-se não apenas como requisito avaliativo, mas como oportunidade de sistematização e aprofundamento dos conhecimentos construídos durante a graduação (UFU, 2020).

Nessa trajetória, destaca-se também a centralidade do estágio supervisionado, regulamentado nacionalmente pela Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre a definição, os objetivos e as condições para sua realização (BRASIL, 2008), bem como pelas Normas Gerais de Estágio da UFU, estabelecidas pela Resolução CONGRAD nº 93/2023 (UFU, 2023). Assim, o TCC aqui apresentado expressa tanto a dimensão formativa do estágio quanto a síntese da experiência enquanto estudante em processo de construção da identidade docente.

Desse modo, o Estágio Supervisionado constitui-se como um dos pilares fundamentais na formação inicial do professor de Geografia, funcionando como o espaço privilegiado onde teoria e prática se encontram, tensionam-se e se reconfiguram. No entanto, essa experiência formativa enfrenta desafios estruturais e conjunturais que vão desde a precarização das condições escolares e a desarticulação entre calendários acadêmicos e escolares, até as pressões impostas por políticas educacionais neoliberais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, que tendem a esvaziar o caráter crítico e emancipatório do ensino.

Diante desse cenário, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: De que forma o estágio supervisionado em Geografia contribui para a aprendizagem docente e para a construção da identidade profissional do licenciando, considerando os desafios impostos pelo contexto escolar e pelas políticas educacionais contemporâneas?

A justificativa para esta investigação reside na necessidade de compreender o estágio não apenas como uma exigência curricular, mas como um processo formativo complexo e transformador. Em um momento histórico de desvalorização da profissão docente e de esvaziamento dos currículos, torna-se urgente refletir sobre como os futuros professores constroem seus saberes, enfrentam contradições e desenvolvem estratégias de resistência e mediação pedagógica no cotidiano escolar. Este trabalho se justifica, portanto, pela relevância de dar visibilidade às experiências vividas durante o estágio, revelando seus potenciais formativos e seus limites institucionais, contribuindo assim para o debate sobre a formação docente crítica e comprometida com a transformação social.

O objetivo geral deste estudo é analisar o estágio supervisionado como um espaço de aprendizagem docente, investigando de que maneira a prática escolar contribui para a formação profissional do futuro professor de Geografia. Para alcançá-lo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) descrever e analisar as atividades realizadas durante os estágios I, II, III e IV, abrangendo planejamento, execução e avaliação das aulas; (ii) investigar as interações estabelecidas com alunos, professores e a comunidade escolar, identificando desafios e estratégias de mediação; e (iii) refletir sobre como o estágio contribui para a construção da identidade docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Quanto à metodologia, este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise crítica das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados realizados em três instituições públicas de Ituiutaba-MG. As fontes empíricas incluem observações de aulas, regências, planejamentos didáticos e relatos de experiência, sistematizados em narrativas analíticas. A fundamentação teórica dialoga com autores como Cavalcanti (2006; 2021), Libâneo (2012), Martins e Tonini (2016), Giroto (2023) e Lopes (2022), que discutem formação docente, política educacional e o papel da Geografia na escola.

Por fim, o trabalho está estruturado da seguinte forma, após esta introdução, no Capítulo I apresentamos a fundamentação teórica, organizada em quatro subtópicos que discutem a função social da educação sob o capitalismo

e o Estado brasileiro; a Geografia escolar em tempos de BNCC, entre resistência epistemológica e mediação pedagógica; o estágio supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática na construção da identidade docente; e, por fim, o estágio como ato de resistência frente à reforma do Ensino Médio e ao esfacelamento da escola pública.

Em seguida, o Capítulo II traz o diagnóstico das escolas, com descrição de sua localização, infraestrutura física, recursos pedagógicos e contexto educacional. Já o Capítulo III é dedicado às vivências práticas do estágio, dividido em três eixos, sendo eles: a observação sistemática como campo de análise e aprendizagem; a regência docente, com foco no planejamento, execução e reflexão crítica das aulas ministradas; e a reflexão sobre os aprendizados e desafios da prática docente em formação. Por fim, nas considerações finais sintetizam os principais achados e aprendizagens, refletindo sobre os desafios enfrentados, as conquistas e o impacto transformador do estágio na construção da identidade e da profissionalidade docente, seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICA EDUCACIONAL E O PAPEL DA GEOGRAFIA NA ESCOLA

A discussão teórica que fundamenta este trabalho parte do reconhecimento de que a formação docente em Geografia não pode ser dissociada de uma análise crítica da função social da escola e das políticas educacionais que a atravessam. Historicamente, como apontam Coimbra (1989) e Ribeiro (1993), a instituição escolar foi estruturada para atender aos interesses da classe dominante, seja no contexto da Revolução Industrial ou da colonização brasileira, moldando-se como um aparato de reprodução ideológica e preparação para o trabalho. Esse legado persiste nas lógicas contemporâneas, materializadas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criticada por Girotto (2023) por esvaziar a complexidade epistemológica da Geografia, reduzindo-a a um mero instrumento de aplicação de competências.

Diante desse cenário, o ensino de Geografia é convocado a assumir um papel emancipatório, rompendo com modelos eurocêntricos e fragmentados, e abraçando perspectivas decoloniais que valorizem os saberes locais e a diversidade dos sujeitos, conforme defendem Suess e Silva (2019).

Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como um território privilegiado de resistência e construção profissional. Longe de ser um mero requisito burocrático, ele se configura como um campo formativo onde teoria e prática se tensionam, permitindo ao futuro professor confrontar as contradições da escola pública, como a precarização apontada por Libâneo (2012) e refletir criticamente sobre seu papel.

Autores como Martins e Tonini (2016) e Cavalcanti (2021) reforçam que é na vivência escolar que se constroem os “saberes da experiência”, desconstruindo preconceitos e forjando a identidade docente. O estágio, portanto, é o momento em que o licenciando mobiliza seus saberes disciplinares, didáticos e contextuais (Lopes, 2022) para se tornar um mediador sensível e crítico, capaz de promover uma educação geográfica inclusiva, transformadora e comprometida com a formação plena do cidadão, mesmo diante dos desafios

impostos por reformas curriculares que, como a do Ensino Médio, tendem a reforçar desigualdades e limitar a formação crítica (Abrantes, 2018).

A seguir no Tópico 2.1 abordou-se sobre a função social da Educação sob o capitalismo e o Estado Brasileiro, foi traçado breve arcabouço histórico que revela a escola como instituição moldada para atender aos interesses da classe dominante, desde a Revolução Industrial até o período colonial e o Estado Novo no Brasil, evidenciando seu papel na reprodução ideológica e na formação de mão de obra disciplinada.

Em seguida, no Tópico 2.2 discutiu-se sobre a Geografia Escolar em tempos de BNCC, abordou-se como as políticas educacionais contemporâneas, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, impõem um esvaziamento epistemológico da Geografia, reduzindo-a a competências técnicas e exigindo do professor um papel de resistência e mediação crítica, capaz de articular teoria, prática e inclusão.

Nos tópicos subsequentes, 2.3 intitulado articulação teoria-prática e identidade docente e 2.4 o estágio como ato de resistência frente à Reforma do Ensino Médio procurou-se aprofundar a discussão ao posicionar o estágio supervisionado como território formativo privilegiado, onde o futuro professor confronta as contradições da escola pública, constrói sua identidade profissional e assume um compromisso ético-político com uma educação emancipatória.

Portanto, o referencial teórico que fundamenta este trabalho se apresenta abaixo, estruturado como um percurso crítico que parte da denúncia histórica da função social da escola, passa pela análise das políticas atuais e culmina na afirmação do estágio como ato de formação e resistência docente.

1.1 Função Social da Educação sob o capitalismo e o Estado Brasileiro

A Geografia tem um papel fundamental nos estudos que se propõe a falar de educação, é através dela e de seu olhar crítico, que conseguimos perceber uma abrangência maior das coisas que rodeiam determinado assunto. A escola por exemplo, mais especificamente pela sua função social, sem pensarmos sobre o passado, conseguimos tecer algumas críticas em uma perspectiva que busca enfrentar desafios e solucionar problemas, mas, de maneira limitada e restrita aos moldes atuais. Mas antes de falar sobre a função social da escola na

atualidade é preciso refletir qual era sua função social do passado e se isso foi modificado ao decorrer dos anos.

Os modelos escolares que conhecemos, surgiu no início da revolução industrial no século XVIII, devido a necessidade de formar pessoas para trabalhar nas indústrias, estas que estavam em ascensão naquela época. Era um período que pessoas migraram de suas terras do setor rural para as zonas urbanas, diante disso, a burguesia sentiu a necessidade de “ensinar” esses migrantes a serem “cidadãos” e prepará-los para trabalhar com as novas tecnologias daquele período, às máquinas industriais.

Contribuindo para a reflexão da função social da escola e seu surgimento enquanto instituição, Coimbra (1989, p.14) diz que, “... a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de “socializar” e “educar” a massa trabalhadora existentes nos grandes centros urbanos, para formá-los como “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados”.

Ainda sobre Coimbra (1989, p.14),

Com isso, vemos a escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa, e com isso, mostrar a cada um o lugar que devem ocupar na sociedade, segundo a sua origem de classe.

Portanto, a instituição escolar está ligada intrinsecamente ao advento do capitalismo em sua essência, diante disso, foi planejada e construída para servir aos atores hegemônicos capitalistas.

No Brasil não foi diferente, a educação iniciou-se no período colonial e tinha como principal objetivo educar os indígenas e os escravizados, convertendo-os em cristãos católicos e modificando a sua linguagem nativa através de padres portugueses em aulas de catequeses, tudo isso, visando as necessidades dos colonizadores (Ribeiro, 1993).

Diante de centenas de anos, a educação brasileira passou por diversas modificações, onde, todas justificavam à necessidade da burguesia e do modo capitalista de produção. Um momento marcante e controverso da história foi a era Getúlio Vargas, que iniciou no ano de 1937 e foi marcado pelo surgimento do Estado Novo, um regime ditador com tendências fascistas. Foi um período

difícil, caracterizado pela crise do café, pelo processo de urbanização e as represálias contra manifestantes e a opinião popular. Quanto a educação nesse período, Getúlio outorgou-se uma nova constituição que dizia,

(...) declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade do ensino primário (...) dá províncias ao programa de políticas escolar em termos de ensino pré-vocacional e profissional (...) estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (RIBEIRO, 1993, apud, RIBEIRO, 1981, p.116.).

Durante o Estado Novo, aumentaram-se as verbas para a educação, foi um período marcado por criações de órgãos e escolas, voltados ao ensino primário e secundário. Naquele momento sentiam a necessidade de formação mínima, rápida e prática, que buscavam capacitar pessoas para trabalharem nas indústrias. Uma das instituições que evidenciam tal necessidade do Estado em parceria com as indústrias foi a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, através de um decreto de lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942 (Ribeiro, 1993).

1.2 Geografia Escolar em tempos de BNCC, entre resistência epistemológica, mediação pedagógica

Como podemos notar, a escola em seu contexto histórico foi elaborada e planejada para atender as necessidades daqueles que detém o poder, ou seja, a instituição escolar advém da ascensão do capitalismo. Atualmente a escola é regularizada e cobra competências do professor através de parâmetros/padrões nacionalmente estabelecidos, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, onde os professores devem ministrar suas aulas conforme o que está pré-definido em seu texto, planejado pelo estado.

A esse ponto concordamos com Girotto (2023), onde o autor critica a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, onde a BNCC reduz a Geografia escolar a uma abordagem que, de certo modo, esvazia a complexidade epistemológica e por consequência, acaba limitando o papel do professor a mero aplicador de conteúdo.

A esse episódio de esvaziamento, conseguimos observar a importância do estágio como disciplina, pois, é a partir da “teoria e prática” (Vallerius, 2019)

que o discente encontrará desafios no cotidiano para burlar o sistema simplista da BNCC.

Nessas oportunidades de prática também permitem observar os recursos didáticos disponíveis para o professor, entre eles o livro didático. No entanto, esse recurso muitas das vezes apresenta o conteúdo de forma fragmentada, desconsiderando as experiências práticas e individuais dos alunos.

Em muitos casos, o que é abordado nos livros didáticos, é um ensino de Geografia de forma fragmentada, sem relação com a vida prática dos alunos, e que nós professores temos o papel fundamental para fazer a conexão dos conteúdos de forma integrada e relacionada. A melhor solução é unir a teoria e a prática, e não separá-la. É importante saber pensar o espaço para poder ali saber agir eficazmente, essa é a principal função social da Geografia. (Franco; Machado, 2023, p. 13).

A Geografia tem um importante papel na emancipação da instituição escolar das amarras tradicionais da revolução industrial e período colonial. Uma vez que a ciências geográficas possuem uma abrangência de áreas de estudo diversificada e ampla. Diante disso, podendo trabalhar em espaços não convencionais, utilizando-se da interdisciplinaridade, aproveitando o contexto do aluno como recurso para apresentar os conceitos teóricos geográficos.

Para combater esse esvaziamento que a BNCC traz, Giroto (2023, p. 18), afirma que “Para escapar das políticas e práticas hegemônicas é preciso considerar a escola enquanto espaço de produção de saberes e o professor de Geografia como agente privilegiado de organização desses saberes no espaço escolar.”

Nesse sentido trazemos uma reflexão de Martins e Tonini, (2016, p. 103).

O estágio possibilita o trabalho dos aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias. A vivência na escola, através do estágio, permite que se construam os saberes da experiência e desconstruam os preconceitos acerca da docência, construídos ao longo da vida pelos futuros professores.

Dessa forma, buscamos desassociar o ensino de Geografia tradicional herdados pelos moldes tradicionais eurocêntricos, impulsionados pela lógica capitalista de produção. Para esse pensamento, consideramos pertinentes a

perspectivas do pensamento decolonial, uma vez que no âmbito escolar observa-se uma proposta de diminuir o poder do Estado em relação ao seu modelo tradicional de ensinar. Por outro lado, daremos lugar para outras formas de conhecimento, sobretudo da Geografia que tem sua importância para a formação do ser humano.

A Geografia está no bojo das principais disciplinas escolares e, assim como outras ciências humanas e sociais ensinadas nas escolas, tem grande responsabilidade em formar integralmente o ser humano, em estar a serviço da radicalização dos fatos, em desmitificar preconceitos e contribuir para a quebra da colonialidade que marcam a estrutura do poder, o modo de ser e modo de saber desses sujeitos. (SUESS e SILVA, 2019, p. 16).

Contudo, devemos praticar o ensino de Geografia enquanto docentes, visando se desvincular dos ensinamentos tradicionais e neoliberais herdados do passado. Buscando *transgredir* (hooks, 2013), considerando o sujeito aluno como um ser único, promovendo o respeito mútuo em suas pluralidades.

O trabalho consiste, pois, em tornar possível o processo de aprendizagem. Isso significa que o sujeito central do processo é o aluno e seu processo cognitivo, e o papel do professor é o de mediação. O ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor. (CAVALCANTI, 2006, p. 45).

Lembrando que o professor está em constante aprendizado e que não é detentor do conhecimento, mas sim uma pessoa que faz a intermediação, permitindo que o conhecimento chegue até os alunos e em sala de aula seja explorado e multiplicado. Ainda sobre Cavalcanti (2006, p. 45)

O trabalho da mediação “didática” é, portanto, o de propiciar a atividade cognitiva do discente, a partir de um encaminhamento metodológico, para que ele construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas.

Vale lembrar que em alguns momentos o professor vai se deparar com desafios de como incluir alunos com necessidades especiais em suas aulas, exigindo habilidades na produção de metodologias que contemple a necessidade particular de cada aluno.

As políticas inclusivas apontam avanços no direito à escolarização de alunos, contemplando a sua diversidade. Dessa forma, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e outras singularidades, vem ocupando

espaços nas escolas. Contudo, há muito a ser percorrido para que a inclusão se efetive, sendo um dos pilares, a mediação pedagógica, a partir de escuta sensível, que permite atender às necessidades e especificidades dos alunos. (RIBEIRO e DOS SANTOS, 2021, p.1).

Diante do exposto, compreendemos que a formação docente em Geografia não deve se restringir à reprodução de conteúdo impostos por políticas educacionais hegemônicas, mas sim constituir-se como espaço de resistência, reflexão crítica e inovação metodológica.

O estágio supervisionado surge como momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o futuro professor constrói sua identidade profissional e aprende a enfrentar os desafios impostos pelo modelo neoliberal de educação e pelas heranças de um ensino eurocêntrico e fragmentado. Nesse processo, a mediação docente ganha centralidade, pois exige do professor a capacidade de reconhecer as singularidades dos estudantes, promover práticas inclusivas e valorizar diferentes formas de saber, contribuindo para uma educação geográfica emancipatória, plural e comprometida com a transformação social.

1.3 O Estágio Supervisionado em Geografia e a articulação entre teoria, prática e a construção da identidade Docente

Frente aos desafios estruturais enfrentados pela escola pública brasileira como evidenciado por Libâneo (2012), o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Geografia se mostra um momento crucial de aproximação crítica com a realidade escolar. Segundo Cavalcanti (2021), o estágio não deve ser compreendido apenas como um espaço de aplicação de técnicas ou observações pontuais, mas sim como um processo formativo complexo que articula teoria e prática, permitindo ao futuro professor refletir sobre o ensino de Geografia em contextos concretos.

Nesse sentido trazemos uma contribuição ao debate de Martins e Tonini, (2016, p. 103).

O estágio possibilita o trabalho dos aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias. A vivência na escola, através do estágio, permite que se construam os saberes da experiência e desconstruam os

preconceitos acerca da docência, construídos ao longo da vida pelos futuros professores.

Contudo, o estágio curricular possibilita ao licenciando vivenciar as contradições presentes na escola pública, compreendendo, por meio da experiência direta, os limites e potencialidades do espaço escolar como território de construção de saberes.

Ao entrar em contato com os dilemas pedagógicos reais como currículos esvaziados, precarização das condições de trabalho e demandas sociais diversas, o estagiário é desafiado a mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso para analisar criticamente sua prática e pensar alternativas metodológicas comprometidas com uma educação transformadora.

Cavalcanti (2021) defende uma orientação de estágio que valorize a reflexão crítica e investigativa, superando a visão instrumentalizada da formação docente. Tal perspectiva está em sintonia com a proposta de uma escola pública que vá além do acolhimento social e assume, de fato, o papel de formação intelectual e cidadã de todos os estudantes, como reivindica Libâneo (2012).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado emerge como um momento privilegiado na formação do professor de Geografia, pois não apenas possibilita a articulação entre teoria e prática, como também contribui de forma significativa para a construção da identidade docente.

Ao adentrar o espaço escolar e vivenciar os desafios cotidianos da escola pública marcada por desigualdades estruturais, como expõe Libâneo (2012), o licenciando confronta suas próprias representações sobre o trabalho docente, ressignificando seus saberes e práticas à luz da realidade concreta. É nesse confronto entre o ideal e o real que, como apontam Gebran e Trevizan (2018), se formam representações sociais que influenciam diretamente a constituição da identidade profissional.

Ao mesmo tempo, como destaca Lopes (2022), o professor de Geografia mobiliza uma base de saberes diversos, didáticos, disciplinares, curriculares e contextuais que se atualizam continuamente nas situações vividas durante o estágio.

Portanto, mais do que um momento de observação e aplicação, o estágio se consolida como espaço formativo potente, onde o futuro educador constrói sua profissionalidade em diálogo com a prática, com os sujeitos da escola e com os sentidos sociais do seu fazer pedagógico.

Nesse processo de formação, o estágio supervisionado se revela como campo fértil para a constituição da identidade profissional do futuro professor de Geografia, na medida em que propicia o contato direto com os desafios concretos do ensino na escola pública.

Ao tensionar teoria e prática, o licenciando mobiliza uma rede de saberes que envolve tanto o domínio do conteúdo geográfico quanto a sensibilidade pedagógica diante das múltiplas realidades sociais presentes no espaço escolar (Lopes, 2022). Esse movimento de construção profissional está intimamente ligado às representações sociais que o licenciando elabora sobre o trabalho docente e que, como destacam Gebran e Trevizan (2018), se consolidam nas práticas cotidianas e nas interações estabelecidas no contexto da profissão, influenciando comportamentos e atitudes.

Além disso, como argumenta Del Gaudio et al. (2017), os cursos de Licenciatura precisam enfrentar o desafio de formar professores que sejam intelectuais comprometidos com a transformação da realidade, o que implica reconhecer o ensino de Geografia como um ato político e formativo.

Dito isso, a disciplina de estágio supervisionado estimula uma reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas, preparando-os para se tornarem mediadores efetivos do conhecimento. Dentro desse ponto de vista, nos permite descobrir nossa identidade enquanto discentes. Assim, essa formação prática é essencial para que os futuros docentes desenvolvam uma abordagem geográfica que respeite e valorize a diversidade, contribuindo para uma educação mais significativa e transformadora.

1.4 O Estágio como ato de resistência e a formação docente em Geografia frente à reforma do ensino médio e ao esfacelamento da Escola Pública

Diante dos desafios enfrentados ao longo do estágio supervisionado, torna-se fundamental refletir sobre o contexto político e educacional que atravessa a escola pública, especialmente após a implementação da Reforma

do Ensino Médio. Essa reestruturação curricular, ao privilegiar itinerários formativos de cunho tecnicista e esvaziar a formação crítica dos estudantes, compromete os fundamentos de uma educação emancipadora. Como aponta Abrantes (2018, p. 139), “a reforma produz uma escola que reduz o conhecimento, segmenta a formação e reforça as desigualdades sociais”.

Essa lógica se distancia de uma proposta educativa comprometida com a formação plena dos sujeitos, contribuindo para o enfraquecimento da dimensão intelectual da escola pública já denunciada por Libâneo (2012), e limitando, inclusive, o exercício docente crítico e criativo.

Nesse cenário, a formação do professor de Geografia precisa resistir às tendências de esvaziamento curricular e à desvalorização da profissão. Como afirmam Del Gaudio et al. (2017, p. 151), “o ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes a compreensão das dinâmicas socioespaciais, a análise crítica do mundo e o exercício pleno da cidadania”, objetivos que vão na contramão das reformas que reduzem o currículo a competências instrumentais.

A formação docente, nesse sentido, deve estar comprometida com a leitura crítica do território e com a ampliação da consciência espacial dos alunos, para que o conhecimento geográfico contribua efetivamente para a transformação da realidade.

O estágio, portanto, se torna ainda mais relevante como espaço de resistência e construção profissional. Nele, o licenciando vivencia concretamente os efeitos dessas políticas e é convocado a refletir sobre seu papel como educador geográfico na atual conjuntura.

Isso se relaciona diretamente com a concepção de “bom professor”, tão exigida pela sociedade, não apenas em termos de competência técnica, mas de envolvimento ético e pedagógico com seus estudantes. Como afirmam Ascensão *et al.* (2022, p. 13), “nada substitui um bom professor de Geografia, aquele que conhece o conteúdo, entende seu papel social e político e, sobretudo, estabelece vínculos significativos com seus alunos”.

Ascensão et al. (2022, p. 17) destacam que “a atuação do professor de Geografia no século XXI exige o enfrentamento das condições adversas impostas pelas reformas educacionais, sem abrir mão do compromisso com o

direito ao conhecimento e com a formação crítica dos estudantes”. Assim, mais do que um momento de aplicação de métodos, o estágio é um tempo de amadurecimento político e pedagógico, no qual o futuro professor compreende que ensinar Geografia é, também, um ato de resistência frente aos projetos que esvaziam a função social da escola pública.

CAPÍTULO II

DIAGNÓSTICOS DAS ESCOLAS-CAMPO DE ESTÁGIO

O diagnóstico das escolas que serviram como campo de estágio evidencia as condições materiais, pedagógicas e sociais que moldam a prática docente em Geografia. A análise das três instituições permite observar como diferentes contextos escolares impactam o cotidiano do ensino e os desafios enfrentados pelos professores, revelando contradições próprias da realidade da educação pública.

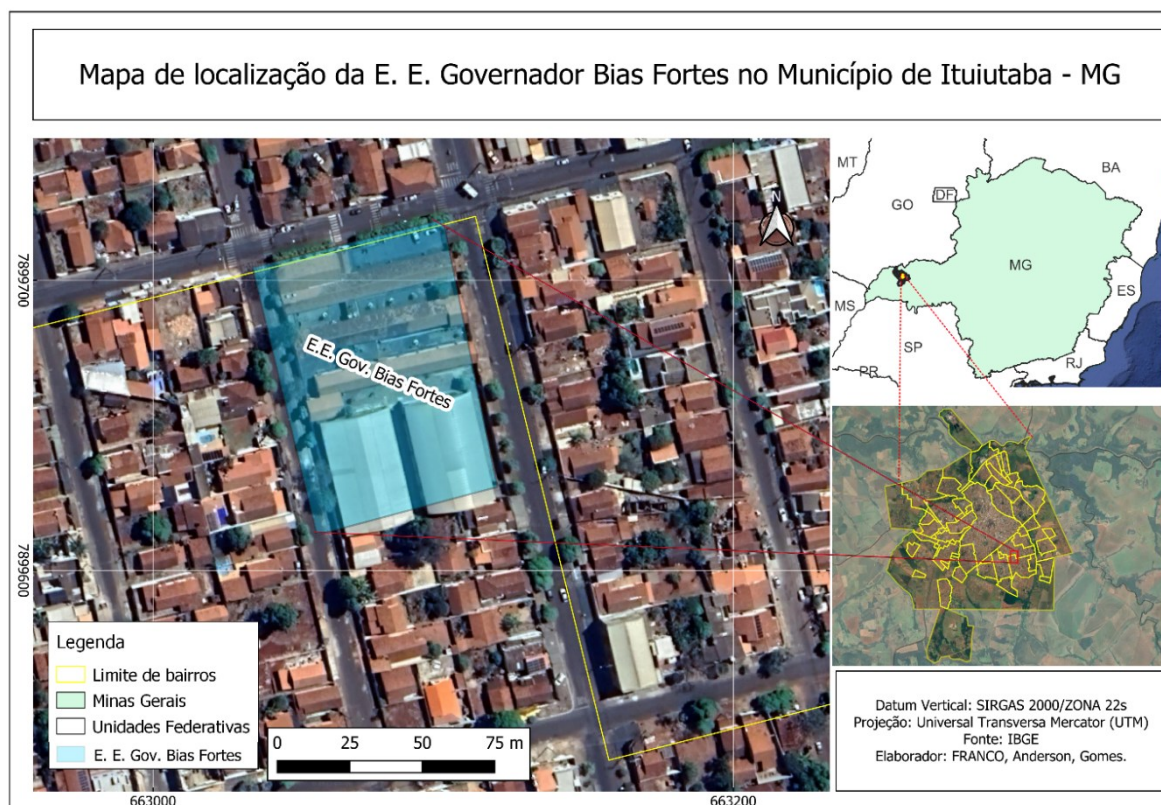
Nos subtópicos a seguir, serão apresentadas as instituições em que os estágios supervisionados foram realizados, com destaque para suas trajetórias históricas, localização, infraestrutura, recursos disponíveis e desafios cotidianos.

Essa caracterização busca evidenciar não apenas o espaço físico e organizacional das escolas, mas também as contradições próprias da realidade da educação pública, em que avanços convivem com limitações que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A análise descreve o que foi observado nas três instituições, a Escola Estadual Governador Bias Fortes, a Escola Municipal Manoel Alves Vilela e a Escola Estadual Antônio Souza Martins (Polivalente), permite compreender como diferentes contextos escolares moldam as experiências de estágio e influenciam a formação inicial docente.

2.1 Escola Estadual Bias Fortes

O Estágio Supervisionado I foi realizado no município de Ituiutaba-MG na Escola Estadual Governador Bias Fortes (Mapa 2), instituição da rede pública estadual de ensino. A escola está localizada na Rua José da Silva Ramos, nº 989, bairro Junqueira, CEP 38304-112. Conforme o PPP da unidade a Escola Estadual Governador “Bias Fortes” iniciou a construção do prédio próprio em 28 de janeiro de 1960. Antes, funcionava em salas separadas, no 3º turno da Escola Estadual Senador Camilo Chaves e Escola Estadual Governador Clóvis Salgado. Foi a sexta escola criada na cidade de Ituiutaba-MG.

Mapa 1: Localização da escola no setor urbana de Ituiutaba-MG**Autor:** Franco, (2025)

A infraestrutura da escola (ver mosaico 1) é composta por sala dos professores, sala de informática climatizada conjugada à biblioteca, refeitório, setor administrativo, duas quadras poliesportivas cobertas, além de dois blocos com salas de aula interligados por corredores amplos e abertos, conectados ao pátio e ao refeitório. Conta ainda com bebedouros de água natural e gelada, rampas de acessibilidade e portões que controlam o acesso e a visibilidade para as áreas externas. Em uma das entradas, há portões de grade que direcionam ao setor administrativo e permitem visão para a rua.

Mosaico 1: Infraestrutura da escola Bias Fortes



Autor: FRANCO, 2025.

Localizada em uma via principal de fácil acesso, a escola enfrenta problemas de trânsito, pois, apesar das lombadas próximas, motoristas não respeitam a saída dos alunos e mantêm velocidades elevadas, atualmente, foram inseridos semáforo para oferecer maior segurança as pessoas do entorno escolar. A entrada dispõe de rampa de acessibilidade, vaga exclusiva para cadeirantes e calçada rebaixada, mas o percurso até a rampa interna é irregular. Na fachada, árvores podadas oferecem sombra para os pais e veículos estacionados.

As salas de aula apresentam diferenças estruturais entre os blocos. No Bloco 1, são mais bem conservadas, com acabamento agradável, janelas amplas que favorecem a ventilação, dois ventiladores, iluminação adequada, quadro, carteiras, cadeiras, mesa e armário, proporcionando maior conforto aos alunos. Já no Bloco 2, as salas apresentam um ambiente menos favorável, marcado pelo excesso de luminosidade e calor decorrentes da entrada direta do sol, o que levou à utilização de jornais nas janelas como forma improvisada de amenizar a incidência solar. Além disso, o aspecto visual dessas salas é considerado menos agradável em comparação ao primeiro bloco.

No setor administrativo, anexo ao estacionamento, encontram-se a administração, sala dos professores, sala de informática com ar-condicionado e

a biblioteca, bem-organizada e com materiais básicos de Geografia como, globo, mapas e alguns livros. A escola também possui duas quadras poliesportivas cobertas e com arquibancadas.

Sua identidade visual é marcada pelas cores amarela, branca e azul, presentes tanto nas pinturas internas e externas quanto nos uniformes dos alunos. De modo geral, a instituição apresenta boa conservação, com paredes limpas e livres de pichações. O pátio central, situado entre os blocos, conta com árvores e bancos distribuídos, embora acidentado em alguns pontos, promove um espaço de convivência para a comunidade escolar.

Portanto, o diagnóstico da Escola Estadual Governador Bias Fortes revela uma instituição com infraestrutura razoavelmente estruturada, que oferece recursos físicos e pedagógicos capazes de apoiar o processo de ensino e aprendizagem, ainda que com desigualdades internas como a disparidade entre os blocos de salas e desafios externos, como a insegurança no trânsito e a inadequação de alguns espaços para acessibilidade plena.

A escola, inserida em um contexto urbano, demonstra esforços em manter um ambiente organizado e acolhedor, com áreas de convivência e equipamentos que, se bem utilizados, podem potencializar práticas pedagógicas significativas. Contudo, a análise também evidencia as contradições da escola pública brasileira, ou seja, recursos disponíveis, mas subutilizados ou mal distribuídos; estruturas físicas que dialogam com a modernidade, mas convivem com improvisações como jornais nas janelas.

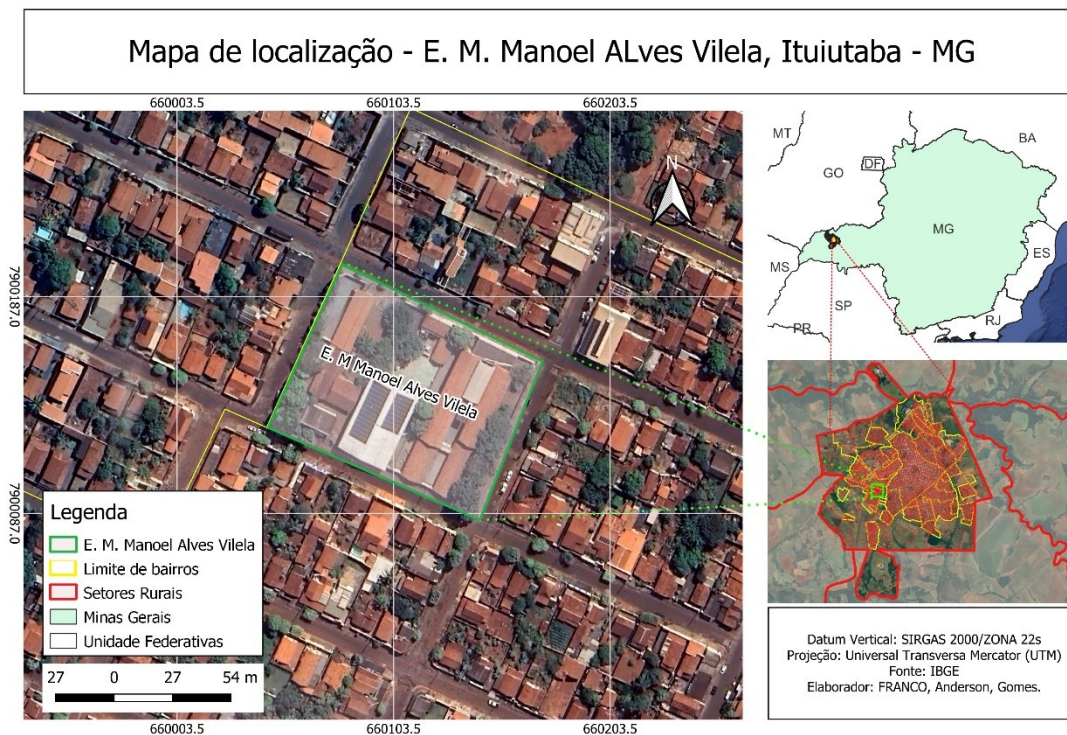
Essa realidade complexa, observada já no Estágio I, prepara o terreno para as vivências subsequentes, especialmente no que se refere à articulação entre as condições materiais da escola e as possibilidades de mediação pedagógica. A seguir, será apresentado o diagnóstico da Escola Municipal Manoel Alves Vilela, espaço onde foram desenvolvidos os Estágios II e III, e que trará novos elementos para compreender como diferentes contextos escolares impactam a prática docente em Geografia.

2.2 Escola Estadual Manoel Alves Vilela

Já os Estágio Supervisionado II e III também ocorreram no município de Ituiutaba-MG, em uma instituição da rede pública municipal de ensino, a Escola

Municipal Manoel Alves Vilela (Mapa 3). A unidade escolar está localizada na Avenida Niterói, nº 230, bairro Pirapitinga, CEP 38307-142. As observações e regências foram feitas em turmas do 6º ano, no período matutino.

Mapa 3: Localização da escola no setor urbano de Ituiutaba-MG



Autor: FRANCO, 2025

Segundo dados do Edu (2023), a escola contava com 31 professores (sendo 2 de Geografia), 95 alunos na pré-escola, 287 nos anos iniciais, 266 nos anos finais, 160 no EJA e 87 em educação especial. As informações atualizadas foram solicitadas à direção, mas não foram disponibilizadas até a conclusão da disciplina.

A entrada da escola (Figura 1) é composta por dois portões e uma área coberta onde os responsáveis aguardam os alunos. O sistema de saída é organizado, com funcionários chamando as crianças individualmente pelo som, garantindo segurança.

Figura 1: portão principal Escola Manoel Alves Vilela.

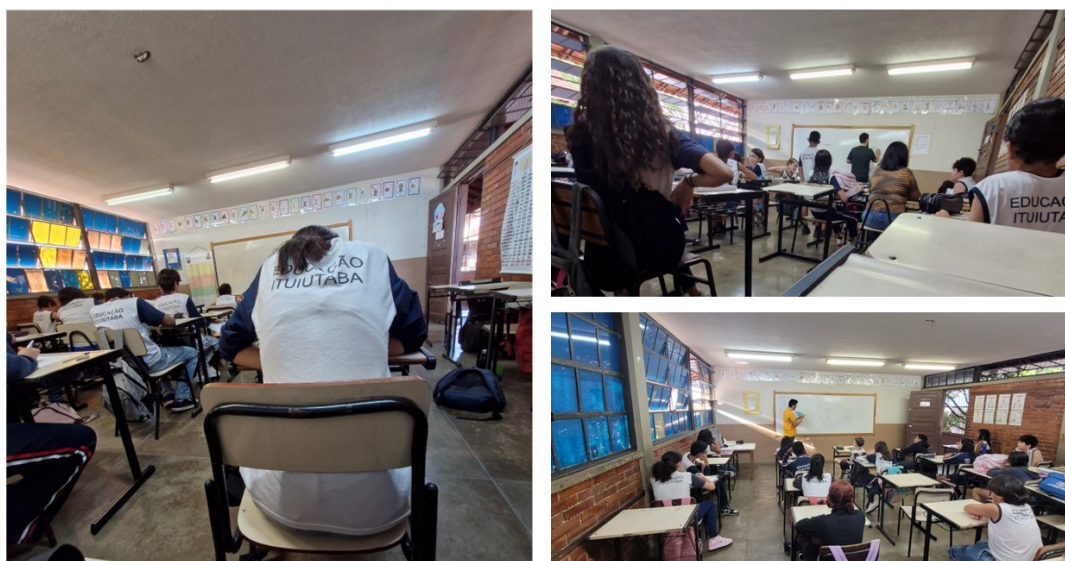


Autor: FRANCO, 2025

O prédio ocupa quase um quarteirão e está localizado em área de fácil acesso. A rua em frente possui lombada, faixa de pedestres, placas de sinalização e vaga exclusiva para pessoas com mobilidade reduzida. As calçadas largas contribuem para a segurança, assim como a presença de um totem policial próximo à entrada.

As salas de aula (figura 2) da escola são padronizadas e possui diversos cartazes com atividades, porém, serve apenas para as crianças dos anos iniciais. O interior das salas apresenta um visual agradável que promove conforto visual, com poucas pichações visíveis. Algumas salas possuem de um a dois ventiladores, isso é um problema pois não tem vento nos 4 cantos da sala, o vento vai apenas para as crianças que estão em frente a ele.

Figura 2: Salas de aula e crianças uniformizadas.



Autor: FRANCO, Anderson, Gomes, 2025

A sala possui grandes janelas basculantes pintadas para bloquear a luz solar, quadros brancos (a escola fornece os pincéis), além de luzes, carteiras, cadeiras, mesas (estrutura antigas e em alguns momentos deteriorados) e armários, embora estes últimos estejam disponíveis apenas em algumas salas. Não detectamos tomadas em todas as salas de aula, inviabilizando aulas que se utiliza de equipamentos eletrônicos.

A escola serve refeições diariamente para os alunos, o espaço é limpo e organizado, o cronograma das refeições é demonstrado no portão principal através de um folheto colado na parede. Referente a funcionários, a escola possui diretor, vice-diretora, professores pedagogos, de disciplinas específicas e de apoio, cozinheiras, inspetores, bibliotecária, faxineiros, inspetores, auxiliares administrativos e prestadores de serviços gerais em sua composição no quadro de funcionários, sendo alguns concursados outros não.

Quanto a laboratórios, a escola possui apenas sala de informática, não tem local específico para armazenar materiais didáticos, eles são guardados na biblioteca da escola conforme podemos notar no mosaico da figura 3. Quanto aos materiais didáticos para Geografia, notamos apenas alguns mapas e dois globos, os mapas bastante velhos e parecem que não são utilizados pois estava com bastante poeira acumulada. Além disso a biblioteca denominada como Hélio

Benício de Paiva, não possui livros de autores de Geografia que não seja livros didáticos, essa informação foi confirmada pela bibliotecária presente no momento do reconhecimento da área.

Figura 3: Salas de aula e crianças uniformizadas



Autor: FRANCO, 2025

A escola permite que os alunos venham de bicicleta e oferece uma área específica no pátio interno para guardá-las com segurança. Esse é um ponto que vale ser ressaltado, pois estudei na periferia da capital de São Paulo, onde essa prática não era permitida devido à incidência de roubos e furtos dentro da própria escola, tornando inviável a segurança desses objetos.

De modo geral, o espaço é bem cuidado, com paredes pintadas e livres de pichações. Os blocos que concentram salas, refeitório e pátio não possuem áreas verdes, exceto em uma parte próxima à quadra. Há bancos distribuídos pelos cantos e possui um bebedouro amplo, com água natural e gelada, localizado em frente ao refeitório.

Contudo, também revela limitações estruturais que impactam diretamente a prática pedagógica, como a ausência de tomadas nas salas que inviabiliza o uso de tecnologias, o mobiliário antigo e deteriorado compromete o conforto, e a escassez de materiais didáticos específicos de Geografia como mapas atualizados e obras de referência em que evidencia uma precariedade silenciosa, mas persistente, no apoio ao ensino da disciplina. Essas contradições

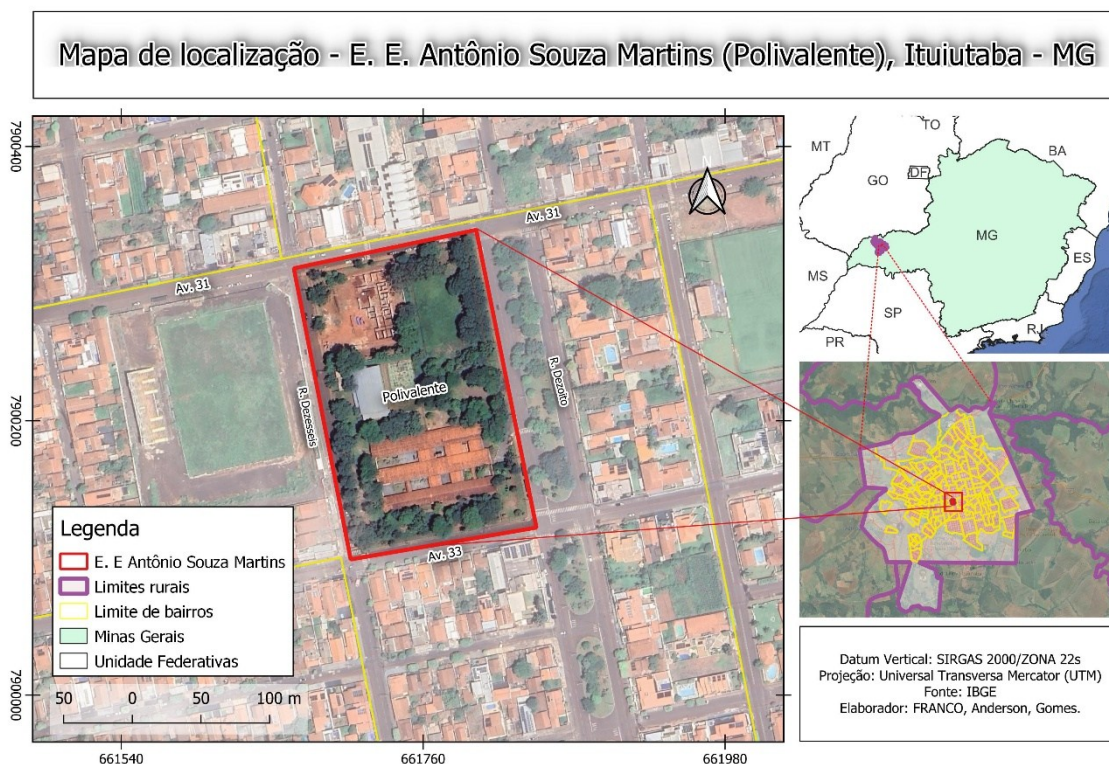
refletem o cotidiano da escola pública brasileira com espaços que acolhem e organizam, mas que carecem de recursos para potencializar o ensino de forma plena e crítica.

Essa análise diagnóstica, centrada nas condições materiais e espaciais da escola, prepara o terreno para o próximo passo da investigação, ou seja, a descrição da terceira e última instituição onde o estágio foi realizado, Escola Estadual Antônio Souza Martins, conhecida como “Polivalente” cuja escolha esteve diretamente relacionada à modalidade EJA e às possibilidades de conciliação com a rotina do estagiário, tema que será detalhado a seguir.

2.3 Escola Estadual Antônio Souza Martins

Já no penúltimo semestre, as coisas mudaram e a escola escolhida para a realização do estágio foi a Escola Estadual Antônio Souza Martins, conhecida na comunidade como polivalente. A instituição está localizada na Rua Dezoito, número 2444, Setor Sul, no município de Ituiutaba, Minas Gerais, conforme indicado no mapa 3, com CEP 38300-072.

Mapa 4: Localização da escola no setor urbano de Ituiutaba-MG



Autor: FRANCO, 2025.

A escolha dessa escola se deu por motivos de ordem pessoal, especialmente pela oferta de turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, o que possibilitou a conciliação com outras atividades cotidianas. Além disso, a proximidade com a residência do estagiário favoreceu a logística de deslocamento e contribuiu para a redução de custos financeiros. Ressalta-se que, conforme a organização curricular do curso de Licenciatura em Geografia, o Estágio Supervisionado IV é obrigatório ser desenvolvido no Ensino Médio ou na modalidade EJA, o que também justificou a escolha da instituição.

Fundada em 1974, durante o regime militar brasileiro, a escola foi concebida como parte do projeto das escolas polivalentes, que visavam integrar o ensino geral com a formação técnico-profissional. Essa proposta foi orientada pelos princípios tecnicistas da época, priorizando a preparação para o trabalho e a racionalização do ensino (Portal do bicentenário, 2023).

A presença desses recursos estruturais e pedagógicos é fundamental para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e para a promoção de uma educação que considere as múltiplas realidades dos estudantes. Como escola pública estadual, o “Polivalente” representa um espaço de resistência e continuidade histórica, marcado por sua importância social, cultural e educacional na cidade de Ituiutaba. Sua trajetória e compromisso com a formação integral do aluno refletem um projeto educacional voltado para a equidade, a inclusão e a valorização do conhecimento (Portal do bicentenário, 2023).

Em relação à infraestrutura, a escola possui 17 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática com acesso à internet banda larga, quadra esportiva coberta, quadra descoberta, pátios coberto e descoberto, sala de professores, refeitório e áreas verdes. O espaço escolar dispõe ainda de recursos de acessibilidade, como rampas de acesso, banheiros adaptados e uma sala de recursos multifuncionais dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as diretrizes da educação inclusiva.

A unidade escolar conta com recursos tecnológicos variados, incluindo computadores para uso dos estudantes, projetores multimídia e equipamentos de áudio, o que permite desenvolver atividades didáticas mediadas por tecnologias, porém, para utilizá-los é necessário pedir permissão e verificar

disponibilidade, o que se torna uma prática burocrática e em certos momentos desanimadora. A escola também adota práticas de sustentabilidade, como a separação de resíduos sólidos, alinhando-se a princípios de educação ambiental.

As imagens no mosaico da figura 4 retratam diferentes ângulos da Escola Estadual Antônio de Souza Martins, situada em Ituiutaba-MG. A instituição apresenta uma arquitetura térrea e tradicional, com muros de tijolos, cercada por grades à vista e portões de ferro na cor verde. O entorno da escola é bastante arborizado, com árvores frondosas, jardins bem cuidados e espaços que transmitem acolhimento e tranquilidade.

Figura 4: Fachada da escola Polivalente



Autor: FRANCO, Anderson, Gomes, 2025

Na primeira imagem do mosaico acima, vê-se a fachada da escola a partir da rua, com destaque para o portão principal, as árvores que sombreiam a entrada e o ambiente urbano ao redor, incluindo calçada, faixa de pedestres, postes de energia e possui estacionamentos em frente à escola também na parte lateral direita da via. A vegetação alta confere um clima de integração com a natureza.

Na segunda imagem do mosaico, a entrada interna da escola é evidenciada, com destaque para o muro em tijolo aparente, o portão de acesso e uma pequena área ajardinada com arbustos floridos e bancos de alvenaria. A placa de identificação institucional está fixada na parede à direita da entrada.

A terceira imagem mostra uma área lateral da escola, onde há diversas bicicletas estacionadas, o que indica que muitos estudantes utilizam esse meio de transporte, diferente do período noturno que a maioria são motocicletas. Ao fundo, há árvores que proporcionam sombra e um pequeno espaço para o depósito de sacos de lixo. A presença de vegetação ornamental e flores também compõe o ambiente.

Na quarta e última imagem do mosaico da Figura 4, temos uma visão frontal mais ampla da entrada principal da escola, com a vegetação se destacando ao fundo, incluindo uma árvore com flores roxas que embeleza o cenário. O muro de tijolos à vista mantém a identidade visual da instituição e reforça o caráter acolhedor do espaço.

Essas imagens revelam que, embora a escola possua uma estrutura modesta, o ambiente é limpo, organizado e valorizado pela presença da natureza. Isso contribui para uma vivência escolar mais humanizada e pode influenciar positivamente o cotidiano dos estudantes, docentes e demais profissionais da educação.

Podemos comparar a estrutura da escola com aquelas em que estudei nos anos 2000, no estado de São Paulo, onde a infraestrutura era precária: salas de aula feitas de material metálico, com inúmeras grades e portões trancados por grandes cadeados. O ambiente escolar mais se assemelhava a um presídio, o que em nada contribuía para a sensação de conforto, acolhimento ou bem-estar dos estudantes. Podemos dizer que a infraestrutura da escola do estágio tem um ambiente mais agradável e propício para um ambiente de ensino.

Adentrando na escola, podemos conferir na imagem da figura 5, que apresenta diferentes ângulos do refeitório da Escola Estadual Antônio Souza Martins, em Ituiutaba-MG. Observa-se uma cozinha equipada com fogões industriais, exaustor, geladeira e utensílios adequados para a preparação das

refeições. A distribuição dos alimentos ocorre em um balcão da cantina, e os pratos são organizados de forma padronizada para os estudantes se servindo.

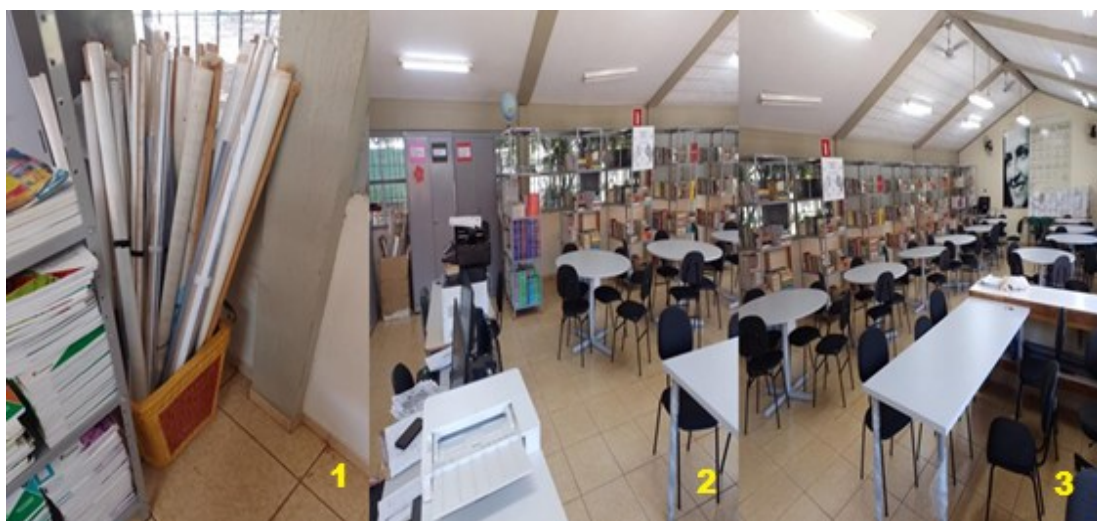
Figura 5: Refeitório, cantina e cozinha



Autor: FRANCO, 2025

As mesas do refeitório são extensas, acompanhadas por bancos contínuos, favorecendo o convívio coletivo durante as refeições. O ambiente é ventilado por meio de ventiladores fixados nas paredes, no entanto, devido ao clima quente predominante na região, especialmente em períodos mais secos, o calor pode tornar o espaço desconfortável em alguns momentos.

Na figura 6, observamos o espaço da biblioteca da escola, que leva o nome de “Biblioteca Cecília Meireles”, como registrado no painel afixado na parede principal. O ambiente é amplo, arejado e bem iluminado, com janelas que permitem a entrada de luz natural. Há várias mesas redondas e retangulares, com cadeiras organizadas e aparentemente bem preservadas, para promover a leitura em grupo ou o estudo individual.

Figura 6: Espaço da biblioteca.**Autor:** FRANCO, 2025

As estantes metálicas abrigam uma diversidade de livros didáticos, além de apostilas organizadas por cores e níveis de ensino. Apesar da variedade, não possui tantos livros de autores de Geografia, que por sinal é bem escasso. Também é possível ver o setor administrativo da biblioteca, com impressoras e computadores utilizados pelos profissionais da escola. Em um dos cantos, há um cesto com mapas enrolados, materiais que dificilmente são utilizados nas aulas de Geografia.

Poucos são os materiais destinados a Geografia em específicos, foram identificados um globo, mapas e poucos livros. Porém, o espaço é funcional e convida ao aprendizado, sendo uma área fundamental para o desenvolvimento educacional dos estudantes

Além dos espaços físicos voltados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, a Escola Estadual Antônio de Souza Martins conta com ambientes administrativos e de apoio que são fundamentais para o funcionamento cotidiano da instituição. Esses espaços, embora muitas vezes nos bastidores da atuação pedagógica, exercem um papel estratégico na organização escolar, no acolhimento dos profissionais e no suporte às práticas docentes. A seguir, são apresentadas imagens na figura 4 que retratam alguns desses ambientes internos.

A primeira imagem no mosaico da figura 4 mostra um ambiente amplo e bem-organizado, destinado ao uso dos docentes. Há várias mesas brancas com

cadeiras ao redor, proporcionando um espaço para reuniões, estudos ou refeições, essas que são servidas ali mesmo pelas profissionais da cozinha. As paredes são ocupadas por fileiras de armários individuais, onde os professores podem guardar seus pertences. No fundo, há uma geladeira, cafeteira, bebedouro e prateleiras com utensílios, indicando uma pequena copa de apoio. A escola não disponibiliza copos descartáveis para os alunos, no período de intervalo os alunos sempre pedem os copos que estão disponíveis somente para os professores.

Figura 4: Espaços docentes e administrativos.



Autor: FRANCO, 2025.

Na segunda imagem, observa-se o arquivo escolar, um espaço muitas vezes invisibilizado no cotidiano escolar, mas que cumpre papel na gestão documental e na memória institucional, talvez, poderiam ser substituídos por arquivos na memória de algum computador, porém, imagino que isso não seria uma tarefa fácil e rápida. As estantes repletas de caixas e pastas evidenciam a tentativa de organização, mas também indicam a precariedade do espaço, que parece improvisado e pouco otimizado para a consulta frequente. A estrutura física simples sugere a ausência de investimento adequado em um setor que exige sigilo, cuidado e acessibilidade.

A terceira imagem mostra a sala da vice direção. A disposição dos móveis e materiais de trabalho demonstra uma rotina intensa, marcada por múltiplas tarefas administrativas e pedagógicas. No entanto, a concentração de informações em murais e quadros improvisados expõe uma sobrecarga de demandas e a tentativa de organização frente à escassez de recursos e de um espaço mais apropriado. Essa sala expressa a centralidade do trabalho da vice direção, mas também revela os desafios enfrentados pela equipe gestora para equilibrar o pedagógico e o administrativo.

Por fim, a quarta e última imagem traz a sala da coordenação pedagógica, local que deveria ser o centro do acompanhamento e fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Podemos notar uma mesa, um computador, impressora e documentos afixados na parede sinaliza a racionalização de recursos e a limitação material que muitas vezes impede que o trabalho pedagógico seja realizado com maior profundidade.

O levantamento diagnóstico da Escola Estadual Antônio Souza Martins apresenta-se como um espaço escolar que, apesar das limitações estruturais e burocráticas, mantém uma infraestrutura funcional e acolhedora, com recursos físicos e pedagógicos que, se bem mobilizados, podem potencializar práticas educativas significativas. Sua arquitetura integrada à natureza, os espaços de convivência, a acessibilidade e os equipamentos tecnológicos disponíveis, ainda que condicionados a autorizações, fato que revela um esforço institucional em oferecer um ambiente humanizado e inclusivo, especialmente relevante para a modalidade EJA, que atende estudantes com trajetórias de vida complexas.

Contudo, persistem contradições típicas da escola pública brasileira, assim como as escolas anteriores, ou seja, a escassez de materiais específicos de Geografia, o uso simbólico de recursos como mapas e globos, a precariedade de setores administrativos e a burocracia no acesso à tecnologia. Essa realidade, observada já no Estágio IV, reforça a necessidade de uma atuação docente crítica e criativa, capaz de transformar limitações em possibilidades pedagógicas.

A seguir, será detalhado o processo de preparação para as regências, momento em que teoria, planejamento e prática se encontram, e onde os desafios da infraestrutura escolar se traduzem em dilemas concretos da

mediação docente, especialmente no contexto da EJA, onde tempo, cansaço e contexto social dos estudantes exigem do professor não apenas conhecimento, mas sensibilidade, adaptação e resistência pedagógica.

CAPÍTULO III

VIVÊNCIAS PRÁTICAS NO ESTÁGIO: *observação, regência e mediação pedagógica*

Este capítulo constitui o foco empírico e reflexivo fundamental deste trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Geografia, pois, visa reunir e analisar as experiências concretas vivenciadas ao longo dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV, realizados em três instituições de ensino da cidade de Ituiutaba-MG, devidamente apresentadas no capítulo anterior.

A seguir, buscou-se relatar de maneira analítica e crítica a articulação das três dimensões fundamentais da formação docente em Geografia, ou seja, as aulas preparatórias (planejamento), as regências efetivamente ministradas no espaço escolar e os acompanhamentos sistemáticos das aulas dos professores titulares das respectivas escolas.

Em seguida, apresentam-se as regências propriamente ditas, narradas com riqueza de detalhes e honestidade reflexiva. Neste tópico encontra-se desde a apresentação sobre urbanização com o Prezi para o 6º ano, até os desafios emocionais e pedagógicos enfrentados na EJA, como a regência sobre industrialização para o 2º ano, marcada pelo cansaço, nervosismo e baixa participação dos alunos. Cada regência fora analisada não apenas pelo seu conteúdo, mas pelo que revelou sobre a mediação docente, a gestão do tempo, a adaptação ao imprevisto e a construção da autoridade pedagógica em sala de aula.

Neste sentido, o capítulo inicia-se aos acompanhamentos e observações realizadas nas escolas-campo, momento em que o olhar do estagiário se volta para a prática dos professores experientes e para a dinâmica escolar em sua totalidade. Aqui, são descritos episódios reveladores a exemplo da inclusão de sete alunos com necessidades especiais sob a responsabilidade de uma única professora de apoio; o aluno venezuelano não alfabetizado tentando acompanhar a aula de montagem de mapas; a turma do 9º ano com apenas três presentes, evidenciando a evasão escolar; e as aulas na EJA, marcadas pela cópia silenciosa de textos da lousa. Essas observações não são meros registros descritivos, mas análises que conectam a realidade escolar às discussões teóricas sobre inclusão, precarização, política curricular e função social da escola.

Por fim, o capítulo dedica-se descrevendo o processo de preparação para as regências, detalhando como os conteúdos foram selecionados em diálogo com a BNCC, os professores supervisores e as especificidades de cada turma sejam do 6º ano do Ensino Fundamental ou da EJA. Aqui, são descritos os desafios do planejamento sob pressão, as estratégias criativas adotadas, como o uso de maquetes, mapas mentais e o globo terrestre confeccionado pelo próprio estagiário, e os ajustes realizados a partir de “ensaios” caseiros, como a aula ministrada ao próprio filho. Esse momento revela a complexidade de transformar o saber acadêmico em saber ensinável, especialmente diante de limitações de tempo, recursos e energia pessoal.

Assim, este capítulo não se limita a relatar “o que foi feito”, mas busca interpretar o que essas vivências significaram para a construção da identidade docente. Portanto, ele evidencia como, na tensão entre o planejado e o realizado, entre o ideal e o possível, o futuro professor aprende a mediar saberes, a escutar os sujeitos da escola e a transformar limitações em oportunidades de aprendizagem para si e para seus alunos. É nesse espaço de prática reflexiva que o estágio se consolida, de fato, como um ato de formação e resistência pedagógica.

3.1 A Escola como campo de análise e aprendizagem

3.1.1 Escola Estadual Bias Fortes.

Na prática de observação em campo (31/10/2023), foram acompanhadas quatro aulas de Geografia sob supervisão da professora Renata. No 6º ano regular, os alunos trabalharam com exercícios sobre o ciclo das rochas em um ambiente organizado e agradável.

No 6º ano integral, a aula abordou os agentes externos do relevo, mas foram identificadas dificuldades de leitura e alfabetização em parte dos alunos, agravadas pela pandemia. No 9º ano integral, com apenas cinco matriculados (três presentes), a aula sobre bacias hidrográficas evidenciou a evasão no ensino integral, possivelmente ligada ao ingresso precoce dos jovens no mercado de trabalho.

Já no 8º ano integral, o conteúdo sobre o continente africano foi explorado com atividade prática de montagem de mapas, destacando-se a presença de um aluno venezuelano não alfabetizado em sua língua materna, o que trouxe

desafios adicionais.

Durante a observação no 8º ano do ensino integral, a professora trabalhou o continente africano por meio de uma atividade prática de montagem de mapas. A proposta envolvia recortar e colar regiões, o que despertou bastante interesse e participação dos alunos, tornando a aula dinâmica. No entanto, chamou atenção a presença de um estudante venezuelano que ainda não era alfabetizado em sua língua materna, o que dificultava sua compreensão das instruções.

Essa situação evidenciou o desafio da inclusão escolar diante da diversidade linguística e cultural, além de reforçar a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir a participação efetiva de todos os alunos.

3.1.2 Escola Municipal Manoel Alvez Vilela

A Escola Municipal Manoel Alves Vilela foi o espaço de realização dos estágios II e III; contudo, serão descritas apenas as observações referentes ao Estágio III, etapa em que ocorreu, de maneira mais efetiva, a imersão dos estagiários na prática docente, possibilitando experiências significativas para a formação como futuros professores.

A disciplina de estágio III iniciou-se no dia 23 de maio de 2024, porém a parte prática do estágio apenas ocorreu após o período de greve dos funcionários, onde, no dia 08 de agosto de 2024 as aulas foram retomadas. Contudo até o preenchimento de todos os termos assinados pelas partes que compõe essa disciplina, a saber; diretor, discente do curso, professor supervisor, orientador e a instituição UFU, só foi possível iniciar as observações após esses trâmites. Com tudo em mãos, o estágio iniciou-se no dia 28 de agosto de 2024, iniciando pelas observações de turmas do período matutino do 6º e 7º ano.

Durante as observações, foram identificados aspectos que não poderiam ser previstos em uma discussão preliminar na academia. A Escola Emanuel Alves adota práticas de inclusão em relação à matrícula de alunos com necessidades de suporte especial, como observado na turma do 6º C por exemplo, que conta com sete alunos nessas condições. No entanto, há apenas uma professora responsável por esses alunos, o que constitui um ponto a ser

analisado. Essa limitação não pode ser atribuída diretamente à escola, mas reflete uma questão relacionada à alocação de recursos especializados.

Quando menciono práticas inclusivas, faço uma breve reflexão sobre como eram as condições na época em que eu estudava em uma escola pública e as comparo com a situação atual. Desde então, apesar de mudanças ainda discretas, percebo pequenas melhorias, como a presença de professoras de apoio que acompanham alunos na sala e uma maior atenção ao bem-estar dos estudantes, o que torna o ambiente escolar mais acolhedor em relação ao passado. Em contrapartida, também identifico retrocessos em aspectos políticos, como as privatizações, exemplificadas em São Paulo durante o governo de Tarcísio de Freitas, e a redução da carga horária do ensino de Geografia, para dar lugar ao aumento das aulas de Português e Matemática.

A escola é um espaço onde ocorrem diversos conflitos humanos, característicos do mundo contemporâneo. Durante a observação, foi possível presenciar o caso de um aluno com depressão, que supostamente tentou cometer suicídio. Este fato reflete o aumento de casos semelhantes entre jovens. Com o surgimento desse fenômeno, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que visem combater o sofrimento no ambiente escolar. Além disso, surge a demanda pela presença de psicólogos como profissionais necessários no contexto educacional, a fim de apoiar estudantes que, em muitos casos, não possuem recursos financeiros ou apoio familiar para buscar assistência.

Nas observações do dia a dia em sala, noto aquilo que Yves Lacoste (1976) menciona em sua obra *A Geografia*, Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra: a Geografia muitas vezes é considerada uma disciplina "chata e enfadonha". Em diferentes turmas, os alunos demonstravam exaustão ao perceber que teriam que copiar mais textos da lousa. No entanto, a Geografia, em sua essência, aborda o mundo, a natureza, a sociedade e suas inter-relações, temas que merecem ser apresentados de forma envolvente.

Comecei a refletir sobre como ensinar esses conteúdos, sem recorrer exclusivamente à escrita, talvez com desenhos, vídeos, filmes ou fotografias. Surgiram muitas perguntas e poucas respostas definitivas, mas essa experiência despertou em mim o desejo de transformar o ensino da Geografia para que ele seja mais atrativo, captando o interesse e a atenção dos alunos.

Os desafios encontrados em sala de aula são diversos, especialmente devido às limitações de recursos. Em uma das observações, notei que a sala não possuía tomadas acessíveis para o professor, tornando inviável qualquer atividade que dependesse de equipamentos eletrônicos. Além disso, a lousa branca reflete muita luz quando a janela está aberta, o que obriga a mantê-la fechada, mesmo em dias quentes.

A ventilação também é precária: cada sala possui apenas um ventilador, incapaz de refrescar todos os cantos, e, em algumas salas, o ventilador faz um ruído tão alto que o professor precisa elevar a voz para ser ouvido. Esses problemas de infraestrutura afetam diretamente o ambiente de aprendizado e a dinâmica das aulas.

Vale ressaltar que os textos estudados nas aulas da universidade funcionaram como um verdadeiro manual para o estágio. Muitos dos conceitos e situações abordados e discutidos em sala se materializaram na prática escolar, o que nos ajudou a antecipar problemas e lidar melhor com os desafios encontrados. Essa preparação teórica foi fundamental, pois, em alguns casos, nos proporcionou uma base para enfrentar situações que, sem essa experiência prévia, poderiam ter sido mais difíceis de contornar.

Infelizmente, durante as observações, não consegui acompanhar muitas aulas de conteúdo, pois iniciei o estágio em uma época com várias demandas extracurriculares. Era uma semana de provas mensais e bimestrais, seguida por revisões e recuperações, o que ocupou várias semanas. Logo depois, em outubro, tivemos eventos comemorativos do Dia das Crianças, que diminuíram ainda mais o tempo dedicado ao conteúdo regular. Em seguida, veio a Semana do Saco Cheio, reduzindo ainda mais o período de aulas. Somente depois de tudo isso houve poucas aulas para retomar o conteúdo, com foco em preparar os alunos para outra prova mensal, que, por sinal, quase não trouxe conteúdo novo.

3.1.3 Escola Estadual Antônio de Souza Martins (Polivalente).

Antes de apresentar uma análise geral das aulas observadas, optei por iniciar este relato destacando aspectos específicos das observações realizadas em cada ano do ensino de maneira generalizada. Em seguida, serão expostas

considerações gerais que sintetizam os principais pontos identificados ao longo do período de observação, permitindo uma compreensão mais ampla do cotidiano escolar e do processo de ensino-aprendizagem presenciado.

Durante o período de observação das aulas na EJA, foi possível acompanhar a dinâmica do ensino e aprendizagem, que seguiu majoritariamente um formato tradicional com turmas no 1º e 2º ano do noturno. As aulas consistiam na transcrição de textos pela professora, explicações orais e aplicação de exercícios. Os alunos em sua maioria eram mais velhos e trabalhavam durante o dia, muitos com aparência de sono.

A professora não elaborava material de autoria própria, utilizando apenas a cartilha da BNCC fornecida pela escola e os textos disponibilizados, o que evidencia uma dependência excessiva do material institucional e limita a possibilidade de estratégias pedagógicas mais criativas ou contextualizadas.

Observou-se que os alunos copiavam os textos da lousa sem resistência, mas apresentavam baixo engajamento, com conversas, distrações e saídas frequentes da sala. Alguns estudantes não conseguiam associar o rosto da professora à disciplina que ela lecionava, evidenciando um distanciamento em relação às atividades escolares e à figura docente, o que pode comprometer a construção de vínculos necessários à aprendizagem significativa.

Apesar do baixo engajamento em sala, foram realizadas atividades de revisão como intervenções do estágio, planejadas por mim, com o objetivo de reforçar o conteúdo. Essas aulas se mostraram eficazes, pois a maioria dos alunos obteve bom desempenho na prova, indicando que, mesmo diante das dificuldades de participação, momentos de retomada e sistematização do conhecimento podem contribuir significativamente para a aprendizagem.

3.2. Regência docente, planejamento, execução e reflexão crítica

Nos estágios III e IV, foram realizadas regências experimentais no laboratório de ensino LAGHEN/UFU, com o propósito de preparar os discentes para as futuras intervenções em sala de aula. Essas práticas funcionaram como momentos de treino, nos quais os estagiários puderam experimentar metodologias, testar estratégias de exposição dos conteúdos e exercitar o

controle do tempo e da turma. Dessa forma, o laboratório se configurou como um espaço de experimentação pedagógica, contribuindo para reduzir a insegurança e fornecer maior segurança ao discente no momento das regências efetivas.

As regências realizadas nos estágios supervisionados configuraram-se como momentos fundamentais para o processo formativo docente, na medida em que possibilitaram ao discente experimentar o papel de professor em contextos reais de ensino. Cada intervenção em sala de aula representou não apenas a aplicação de conteúdos previamente estudados e planejados, mas também a vivência das dinâmicas que envolvem a prática pedagógica, como a interação com os alunos, a adaptação das estratégias de ensino diante de situações imprevistas e a reflexão sobre a eficácia dos recursos didáticos empregados.

Nesse sentido, as regências assumiram caráter formativo, pois permitiram ao estagiário desenvolver habilidades de gestão de sala, domínio de conteúdo e capacidade de comunicação. Além disso, o processo de preparação, execução e análise crítica das aulas ministradas revelou-se um exercício de construção da identidade docente, ao articular teoria e prática, apontar fragilidades a serem superadas e reforçar a importância da autonomia na organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, as regências não se limitaram à reprodução de conteúdo, mas constituíram um espaço de aprendizagem contínua, marcado pela reflexão e pelo aprimoramento profissional.

3.2.1 Planejamento da regência para aplicação no Laboratório UFU

Como forma de preparação para as regências em sala de aula, o professor Adriano propôs atividades de simulação, permitindo que os estagiários praticassem previamente. Em alguns casos, ele estabelecia condições específicas, como ministrar uma aula em apenas cinco ou dez minutos, entre outras variações, com o objetivo de estimular a síntese do conteúdo e o controle do tempo.

Durante uma experiência de regência na universidade, planejei uma aula sobre os meios de transporte público da cidade de São Paulo. O plano de aula foi elaborado com o objetivo de ser apresentado em 5 minutos, utilizando uma

ampulheta para controlar o tempo. Para enriquecer a apresentação, selecionei diversas fotos que ilustravam as diferentes opções de transporte, como ônibus, metrô, trens e transporte hidroviário. Esse planejamento visava não apenas transmitir informações, mas também facilitar a compreensão do tema por meio de recursos visuais.

Na prática, a apresentação se revelou desafiadora. Apesar do preparo, o nervosismo se tornou um fator predominante. A pressão do tempo, aliada à necessidade de manter um ritmo adequado na explicação, resultou em um descontrole momentâneo, levando-me a ultrapassar o limite de 5 minutos estabelecido.

Essa experiência, embora desafiadora, foi rica em aprendizado, principalmente no que tange à gestão do tempo e à importância de manter a calma diante de um cronograma apertado. A utilização de fotos como material de apoio teve um impacto positivo, ajudando a captar a atenção dos ouvintes e a contextualizar a discussão.

Em um segundo momento tive a oportunidade de ministrar outras regências como forma de preparação para dar a aula na escola, a diferença é que dessa vez era para alunos do EJA durante a disciplina de estágio IV.

Contudo, essa regência ocorreu no laboratório de ensino da UFU. A aula teve como foco os movimentos da Terra, rotação e translação e sua relação com os fenômenos naturais como o dia e a noite, e as estações do ano.

A aula foi iniciada com uma breve contextualização, buscando despertar a curiosidade dos alunos por meio de uma pergunta-problema: “Por que existe o dia e a noite? E por que as estações mudam?”.

Em seguida, utilizei materiais concretos: um globo terrestre (substituído por uma bola) e uma lanterna para simular o Sol. Esses recursos foram fundamentais para a visualização dos movimentos. Demonstrei a rotação movimentando o globo sobre seu próprio eixo, mostrando como uma parte fica iluminada enquanto a outra fica escura. Depois, simulei a translação com o globo contornando a lanterna, explicando a duração do movimento e sua relação com as estações do ano.

Alguns alunos foram convidados a repetir o movimento com os objetos, o que tornou o momento mais dinâmico e colaborativo. Durante a fixação, fizemos

um esquema simples no quadro representando a órbita terrestre. Também realizamos uma breve atividade oral, com preenchimento de frases, que permitiu verificar a compreensão dos conceitos.

A aula foi concluída com uma recapitulação dos principais pontos e uma pergunta reflexiva: “E se a Terra parasse de girar?”, o que provocou comentários curiosos e rendeu um encerramento instigante.

No geral, a experiência foi positiva. A utilização do laboratório da UFU contribuiu para a organização e para o uso de recursos didáticos eficazes.

Percebi a importância de tornar os conceitos da Geografia mais visuais e concretos, principalmente para temas abstratos como os movimentos da Terra. A prática também reforçou a necessidade de gestão do tempo e de adaptação da linguagem à faixa etária dos estudantes.

3.2.2. Análise crítica da regência no laboratório

Essa vivência destaca a relevância do estágio supervisionado na formação docente. Proporciona oportunidades para desenvolver habilidades essenciais, como a oratória e o planejamento de aulas. Além disso, permite o aprendizado no controle das emoções e o enfrentamento do medo de falar em público. Esses aspectos são fundamentais para a construção de uma identidade pedagógica, enquanto discente.

A experiência reforçou a necessidade de continuar aprimorando minhas habilidades de gestão do tempo e técnicas de apresentação, aspectos que certamente contribuirão para minha formação como educador. Além de tudo, serviu de base para a prática da regência na escola/campo antecedendo possíveis falhas no planejamento.

3.2.3. Aplicação das Regências nas escolas

Regência 6º ano Estágio II: E. M. Manoel Alves Vilela

No Estágio II a atividade prática era aplicar um projeto com os alunos, contudo, o tema do projeto foi escolhido na sequência da BNCC e em conjunto com o professor regente, a ideia inicial era apresentar algo que fosse agregar e que poderia dar continuidade ao cronograma do professor. Pensando nisso foi

proposto uma apresentação que abordasse o conceito de urbanização com enfoque nos problemas das cidades e suas desigualdades.

Os alunos do 6º ano C, ainda não tinham visto esse conceito em suas aulas anteriores, por se tratar de crianças e que não tinha familiaridade com o tema, buscou-se uma alternativa criativa e menos maçante para repassar um conceito denso e complexo como o da urbanização. Diante disso, o site Prezi que tem funcionalidades de apresentações dinâmicas e design bonito aos olhos, foi a ferramenta escolhida para demonstrar o conteúdo aos alunos.

Com a concordância do professor e a disponibilidade da escola, o projeto foi apresentado em 08/04/24, no anfiteatro da E. M. Manoel Alves Vilela, para os alunos do 6º ano C, conforme podemos conferir na foto 01. O local foi selecionado por oferecer um ambiente adequado e toda a infraestrutura necessária, incluindo internet, datashow, cabos de energia e HDMI, além de uma boa disponibilidade de Wi-Fi, fundamental para a apresentação, transmitida por um site

Durante a apresentação do conteúdo os alunos estavam demonstrando interesse, e em raros momentos demonstraram que estavam entediados ou desinteressados, tinham aqueles que fazia bastante perguntas pertinentes que contribuíam no desenrolar da aula. O conteúdo foi passado praticamente dentro do tempo de aula disponível, assim que deu o primeiro sinal, foi passado uma atividade em que os alunos deveriam buscar problemas urbanos em sua cidade, foi demonstrado como deveriam fazer isso com exemplos.

A cidade de Ituiutaba, por sua vez, não possui favelas, por esse motivo acreditava-se que seria complexo o exercício de assimilação das crianças. Isso foi algo que se comprovou ao contrário com a entrega das atividades, a primeiro momento foi passado para as crianças buscarem problemas na cidade, nos seus bairros ou qualquer outro local da cidade. Acreditávamos que seria entregue um texto simples, mas fomos surpreendidos com maquetes, cartazes e textos de autoria própria de maneira crítica sobre problemas reais encontrados na cidade (atividades podem ser conferidas no final desse trabalho nos).

Fotografia 1: Apresentação do projeto aos alunos do 6° C



Fonte: Própria (2024)

Por se tratar de um projeto de curta duração em uma disciplina do curso, o conceito de pátria e o significado de ser cidadão não foram ensinados de forma direta. No entanto, foi ressaltada a importância do voto no combate aos problemas urbanos e no enfrentamento das desigualdades.

Regências 6° ano estágio III: E. M. Manoel Alves Vilela

Durante as observações em aula, notei a dificuldade dos alunos de assimilar o conteúdo teórico na imaginação, por exemplo, alguns não conseguiam compreender um esboço simples do continente americano que foi desenhado na lousa pelo professor, tendo dificuldades para localizar o Brasil e o Estados Unidos no desenho.

Pensando nessas dificuldades, considerei planejar minha aula sobre o sistema interno da Terra e tectônica de placas para o 6° ano, com uma abordagem prática utilizando materiais didáticos para engajar os alunos. Acredito que as maquetes poderiam ajudar a tornar conceitos complexos mais acessíveis e visualizáveis, com objetivo de facilitar a assimilação.

Contudo, comecei pesquisando os principais aspectos do sistema interno da Terra, incluindo as camadas, crosta, manto, núcleo e como elas se relacionam com a tectônica de placas.

Pensando na assimilação dos alunos, criei maquetes representando cada camada, utilizando materiais simples como isopor e massinha de modelar para

fazer montanhas, vulcões e o oceano como podemos ver na figura 5. A ideia era que os alunos pudessem ver e tocar nas maquetes, facilitando a compreensão das camadas da Terra e dos movimentos tectônicos.

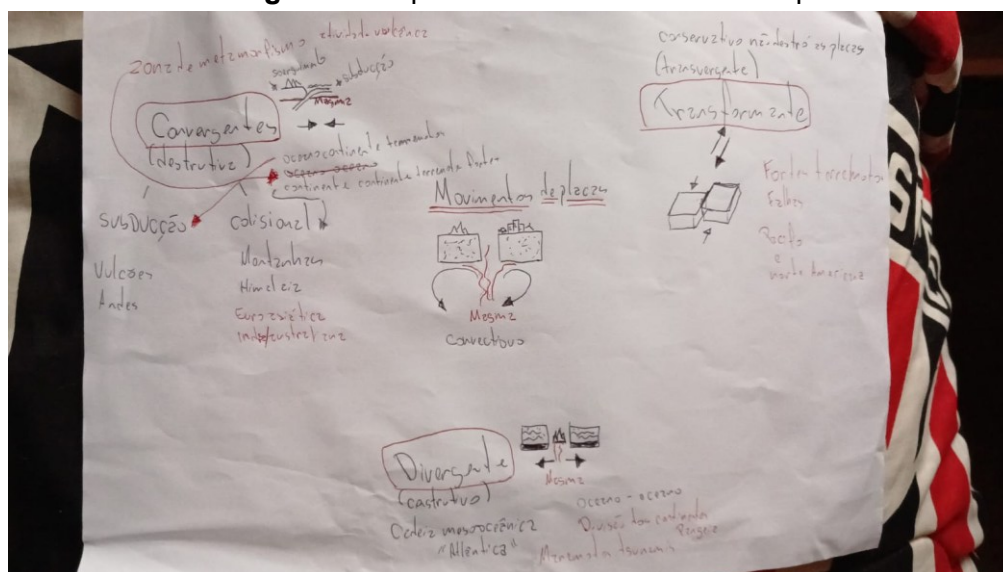
Figura 5: Maquetes estrutura interna da terra e placas oceânica e continental.



Autor: FRANCO, 2024.

Para não correr o risco de esquecer o conteúdo em sala diante do nervosismo, elaborei um mapa mental para utilizá-lo como base. Isso me ajudou a seguir uma linha única didática, lembrando que o mapa foi utilizado apenas por mim e transcrito através da lousa para os alunos (Figura 6).

Figura 6: Mapa mental sobre tectônica de placas



Autor: FRANCO, 2024.

Como parte do planejamento, dei uma aula para meu filho de 9 anos em casa, observando a sua compreensão do que estava sendo proposto, percebi que essa metodologia poderia ser utilizada na prática para as turmas do 6º anos.

Importante ressaltar que essa regência também serviria de objeto avaliativo para o ENADE 2024, que naquele ano, passou a avaliar a regência prática dos estágios, além das provas escritas.

Refletindo sobre minha regência, percebo que foi um momento de grande aprendizado e autodescoberta. No início, meu nervosismo e a ansiedade estava me consumindo. Essa ansiedade é algo comum para muitos que estão em situações de ensino, mas ao mesmo tempo me fez questionar minha preparação e capacidade de comunicação.

A decisão de usar um mapa mental foi, sem dúvida, uma estratégia que funcionou. Ele não apenas me ajudou a organizar meus pensamentos, mas também serviu como um guia visual para os alunos com os desenhos na lousa, facilitando a compreensão do conteúdo.

As maquetes que criei foram uma parte fundamental da aula (figura 7). O uso de materiais simples como isopor e massinha de modelar não apenas atraiu a atenção dos alunos, mas também transformou conceitos abstratos em representações concretas. Fiquei surpreso ao ver como os alunos reagiram positivamente a essa abordagem.

Figura 7: Regências sobre tectônica de placas



Org: FRANCO, 2024.

A atividade de resolução coletiva das questões foi uma ótima maneira de encerrar a aula. A participação ativa dos alunos nesse momento mostrou que eles estavam absorvendo o conteúdo e me permitiu verificar a eficácia do que foi ensinado. Foi gratificante ver que o trabalho que coloquei nas maquetes e no planejamento da aula se traduziu em um engajamento significativo por parte dos alunos.

No entanto, reconheço que ainda há espaço para melhorias. O nervosismo inicial me fez perder um pouco do controle sobre o tempo da aula, e em situações futuras, eu gostaria de trabalhar melhor essa questão. Além disso, posso explorar mais estratégias interativas que incentivem a participação dos alunos, como debates ou jogos educativos, para tornar as aulas ainda mais dinâmicas.

Outro ponto que merece destaque é minha interação com alunos autistas, por exemplo. Durante a aula, senti-me perdido ao não saber como lidar adequadamente com esse aluno, o que me deixou insatisfeito. Não consegui encontrar a melhor forma de abordá-lo para verificar se ele compreendia as explicações. Embora houvesse uma professora de suporte presente, não percebi nenhuma tentativa dela de explicar o conteúdo ao aluno naquele momento. Isso aumentou minha incerteza sobre se o aluno estava realmente compreendendo ou se ela planejava esclarecer as dúvidas posteriormente.

Em relação a dar aula para diferentes pessoas, também enfrentei a dificuldade de transmitir conhecimentos sobre temas que alguns alunos nunca experimentaram em sua vida.

Um exemplo disso foi quando um dos alunos me perguntou o que era uma rocha, e eu respondi dizendo que é uma pedra, como aquelas que se encontram em rios, cachoeiras ou, às vezes, na rua. O aluno me respondeu que nunca havia estado em um rio, mas que já tinha visto pedras no chão. Essa situação me deixou perplexo e reflexivo sobre como uma aula pode tomar rumos imprevisíveis e, em alguns casos, algo que parece fácil de explicar pode se tornar muito mais complexo.

Em um domingo, dediquei-me à preparação da minha aula para a regência na EJA (e para a regência no laboratório), dividida entre duas turmas: o 1º e o 2º ano. Para o 1º ano, o tema proposto era “os movimentos da Terra”, e para o 2º ano, “espaço geográfico e a industrialização”. Todo esse processo aconteceu de forma bastante acelerada, com a antecipação das regências e a necessidade de adaptar rapidamente os conteúdos e as estratégias pedagógicas.

A primeira regência foi realizada no dia 2 de abril de 2025, com as turmas do 1º e 2º ano da EJA, no período noturno. Infelizmente, fatores como o calendário acadêmico da universidade, o fluxo interno da escola e outras limitações impactaram diretamente a organização e a execução dessa regência.

A data de 2 de abril foi indicada pela professora supervisora para a realização da regência, com a orientação de abordar um conteúdo de revisão com o objetivo de preparar os alunos para as avaliações. A primeira regência ocorreu com a turma do 1º ano da EJA do Ensino Médio, sendo o tema sugerido pela professora "Rotação e Translação da Terra". Trata-se de um conteúdo acessível, porém desafiador de revisar, especialmente considerando que eu não havia ministrado as aulas anteriores.

Por isso, inicialmente, busquei esclarecimentos com a professora Meire sobre o que já havia sido trabalhado com os estudantes, com o intuito de alinhar a proposta da aula e evitar tanto a superficialidade quanto a complexidade excessiva do conteúdo.

Revisar um tema previamente abordado por outro docente exigiu um planejamento criterioso. Para isso, recorri não apenas à supervisora da escola, mas também ao professor Adriano, orientador do estágio, com quem discuti as melhores estratégias para a elaboração da aula. A partir das respostas e orientações recebidas, foi possível construir um plano de aula mais assertivo, respeitando o nível de compreensão dos alunos e os objetivos pedagógicos propostos.

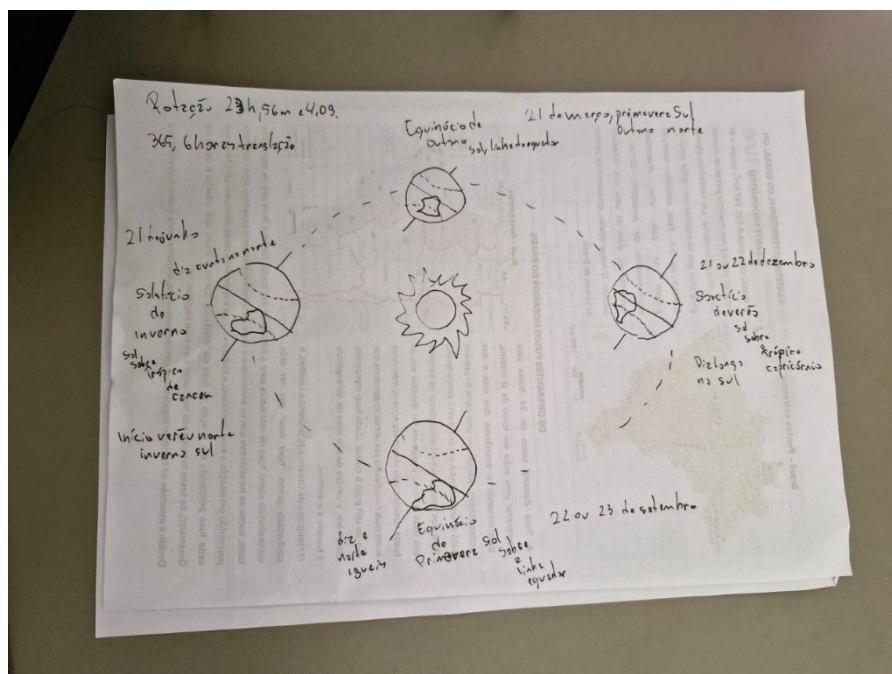
Um ponto importante que precisa ser destacado é que, assim que iniciei o estágio na escola, fazia uso do celular para anotar observações durante as aulas. No entanto, a professora Meire chamou minha atenção para que eu não

utilizasse esse recurso, em virtude de uma nova lei que havia acabado de entrar em vigor, a qual proíbe o uso de celulares nas dependências da escola. Por se tratar do meu primeiro contato com a instituição, fiquei constrangido em utilizar o celular, mesmo que para fins acadêmicos.

Como parte do planejamento da regência, realizei uma aula experimental em casa com meu filho de 9 anos, a fim de observar sua compreensão do conteúdo proposto. A partir dessa experiência, percebi que a metodologia utilizada poderia ser adaptada de forma eficaz para as turmas da EJA. Inclusive, ele tinha uma atividade escolar a ser realizada, e, após a minha explicação, conseguiu elaborar respostas dissertativas bem estruturadas e coerentes com o tema abordado.

Utilizei um mapa mental conforme a figura 8, que havia preparado previamente em casa, o qual desenhei na lousa como recurso didático. Antes de iniciar os desenhos, apresentei-me formalmente à turma e destaquei a importância de copiarem o conteúdo esquematizado, explicando que o material seria útil como instrumento de estudo para as provas.

Figura 8: Mapa mental do desenho passado na lousa.



Autor: FRANCO, 2025

Durante a regência, utilizei também um notebook para visualizar melhor o meu plano de aula como forma de prevenção a algum esquecimento da

sequência didática, com autorização da professora e de outro docente cujo nome não cheguei a perguntar.

Contudo, acabei não solicitando permissão para registrar fotos da minha atuação. Acredito que, por estar habituado a não utilizar o celular, acabei esquecendo essa prática comum nos estágios. Além disso, o grande nervosismo que senti contribuiu para esse esquecimento, já que era a primeira vez que ministraria duas regências com conteúdo distintos para turmas de anos diferentes.

Essa regência ocorreu de forma mais positiva do que eu esperava. Utilizei um material didático que elaborei para uma das minhas regências já apresentadas no texto anterior (figura 5), confeccionado anteriormente em minha casa para uma regência ministrada no semestre passado a alunos do 6º ano. Trata-se de um globo terrestre, que me auxiliou na demonstração da incidência da luz solar sobre a Terra com ajuda de uma lanterna, facilitando a explicação dos fenômenos relacionados às estações do ano, bem como ao movimento de rotação que resulta na alternância entre o dia e a noite.

Acredito que a aula foi bastante proveitosa, o que avalio pela participação ativa dos alunos, que demonstraram interesse ao fazer perguntas como: “E se a Terra parar de girar?” ou “Eu vi em um filme que existem lugares que ficam mais de 30 dias sem receber luz solar”. Essas intervenções me deixaram empolgado e contribuíram para que eu me sentisse mais à vontade durante a regência, possibilitando, inclusive, abordar aspectos que inicialmente não estavam previstos no planejamento, mas que enriqueceram a aula, mesmo considerando as limitações de aprendizagem previamente sinalizadas pela professora.

Regências para 2º ano EJA estágio IV: E. E. Antônio Souza Martins

Ainda no dia 2 de abril, realizei a segunda regência, desta vez voltada para a turma do 2º ano da EJA – Ensino Médio. Considerando todas as limitações já mencionadas na primeira experiência, esta se mostrou ainda mais desafiadora, principalmente em razão do conteúdo abordado: Industrialização e o espaço geográfico. Trata-se de um tema bastante amplo que, mesmo para um aluno de universidade, exige esforço para delimitar conceitos e adaptá-los à

realidade do ensino médio, especialmente diante das dificuldades previamente apontadas pela professora supervisora.

Apesar de todas essas dificuldades, resolvi aceitar o desafio e seguir com a regência. Assim como na primeira, busquei esclarecimentos com a professora supervisora para entender melhor o nível da turma e o conteúdo trabalhado até então. Percebi que não poderia me aprofundar muito, pois, segundo a professora, os alunos mal compreendiam o conceito de espaço geográfico.

Com base nessas informações, elaborei uma aula introdutória, iniciando com uma explicação sintetizada sobre o que é o espaço geográfico, para, em seguida, abordar a relação das indústrias nesse contexto. Utilizei um mapa mental encontrado no Google para projetar palavras-chave que me auxiliassem a conduzir a explicação de forma mais visual e didática.

Diferentemente da aula anterior, essa regência não teve o mesmo rendimento. Concluí o conteúdo com antecedência e, por um momento, fiquei sem saber como conduzir o restante da aula. Os alunos demonstraram pouco interesse e não fizeram perguntas. Apesar de tentar estabelecer conexões com a realidade deles, as respostas foram escassas, o que evidenciava o desinteresse.

A situação começou a mudar quando iniciei uma conversa mais informal sobre empresas que não se instalam em Ituiutaba devido a questões econômicas. Mencionamos, por exemplo, o McDonald's e o Giraffas, que chegou a abrir uma unidade na cidade, mas encerrou as atividades em menos de um ano.

Apesar das dificuldades, essa regência também foi uma experiência de aprendizado. Se antes eu temia aplicá-la por conta dos desafios já mencionados, ao final compreendi a importância de vivenciar essa prática. Mesmo quando as coisas não saem como o planejado, essas situações são valiosas para o meu desenvolvimento enquanto futuro docente, ajudando-me a lidar melhor com imprevistos e a me preparar para enfrentá-los no futuro com mais segurança.

3.2.4. Análise crítica da experiência docente a partir das regências

A realização das regências no contexto do Estágio Supervisionado

revelou-se um processo formativo complexo, atravessado por desafios institucionais, pessoais e pedagógicos. Desde o início, a trajetória foi impactada por fatores externos, como o calendário acadêmico descompassado entre a universidade e a escola, a sobreposição de compromissos com o trabalho e a limitação da carga horária disponível para a prática docente. Essas condições impuseram obstáculos significativos, que afetaram diretamente a continuidade e a qualidade das intervenções pedagógicas planejadas.

Além disso, as semanas destinadas a simulados do ENEM, provas bimestrais e recuperação também representaram um obstáculo significativo. Esses fatores contribuíram para a antecipação das minhas regências, uma vez que eu precisava obter as experiências práticas o quanto antes para conseguir concluir o relatório dentro do prazo estabelecido.

Caso eu não tivesse realizado a regência até o dia 2 de abril, só teria a possibilidade de fazê-la após o dia 30 de abril, já no início do segundo bimestre. Isso teria comprometido o cronograma de entrega do relatório e, possivelmente, me causado prejuízos acadêmicos. É importante lembrar também que só poderíamos iniciar no estágio após todos os trâmites do TCE assinados, que aconteceu no dia 18 de fevereiro, porém as observações só iniciaram uma semana após o carnaval (12 de março).

Apesar dessas adversidades, o estágio foi marcado por uma postura resiliente e reflexiva, que buscou se adaptar às condições impostas. A dificuldade de conciliar o trabalho formal com a presença na escola, somada à pouca disponibilidade da professora regente no período noturno, no estágio IV, restringiu as possibilidades de observação e regências, limitando as ações a apenas a um único dia da semana.

Isso impactou negativamente a execução de propostas mais longas ou com continuidade, como intervenções pedagógicas mais aprofundadas. Ainda assim, houve esforço para planejar aulas contextualizadas, utilizando recursos autorais e metodologias ativas, como o uso de maquetes, globos e mapas mentais.

A prática com o EJA revelou-se desafiadora em diferentes sentidos. A escolha dos temas, como rotação e translação da Terra ou industrialização e espaço geográfico, exigiu um esforço considerável de mediação entre a complexidade do conteúdo e os limites de aprendizagem do público-alvo. A

dificuldade de revisar conteúdos que não foram ministrados previamente por você, aliada à pouca participação dos alunos em determinadas turmas, mostrou como o conhecimento do contexto escolar é essencial para o planejamento e a condução das aulas.

A experiência com o próprio filho como “aluno-teste” ilustra uma iniciativa interessante de antecipação e avaliação do planejamento, demonstrando sensibilidade e criatividade para validar a metodologia antes de aplicá-la em sala de aula.

Outro ponto importante foi o reconhecimento das limitações da prática, sem que isso implicasse em uma desistência do processo formativo. A experiência de uma aula que não alcançou os resultados esperados, por exemplo, foi compreendida como parte do aprendizado docente, evidenciando uma compreensão madura de que o fracasso também ensina. Diante disso, consegui refletir sobre as causas das dificuldades enfrentadas e extrair delas elementos importantes para o desenvolvimento como futuro professor e produzir a identidade docente.

Por fim, a impossibilidade de registrar em imagens parte da prática, devido à proibição do uso de celulares na escola, é um indicativo da necessidade de maior diálogo institucional sobre as especificidades do estágio supervisionado. A falta de registros fotográficos, embora compreensível, acabou impedindo uma documentação mais completa da experiência, algo que pode ser planejado de forma mais estratégica em futuras regências e alinhadas com a escola, que ao meu entendimento está equivocada quanto ao uso do celular em sala.

3.3 Entre observar e agir e a construção da profissionalidade docente

A reflexão sobre os estágios evidencia que a prática docente em formação é um processo marcado por aprendizados significativos e desafios constantes. Ao vivenciar as observações e atuar nas regências, foi possível compreender que o exercício de ensinar exige mais do que o domínio do conteúdo, pois envolve planejamento, estratégias didáticas, capacidade de comunicação e sensibilidade para lidar com diferentes realidades escolares.

Os aprendizados se manifestaram tanto no campo técnico, com o desenvolvimento da oratória, da gestão do tempo e do planejamento das aulas,

quanto no campo subjetivo, ao enfrentar o nervosismo, a insegurança e a necessidade de construir uma identidade pedagógica própria. Em paralelo, os desafios emergiram no contato com uma escola atravessada por contradições, como a dependência de materiais prontos fornecidos pelo Estado e a dificuldade de engajamento dos estudantes.

Também se destacou a pluralidade presente no espaço escolar, composta por sujeitos de diferentes idades, trajetórias de vida, culturas e condições sociais, o que exige do professor uma prática pedagógica atenta às diversidades e comprometida com a inclusão.

Essa experiência demonstrou que a formação docente não se resume à aplicação de conteúdos, mas demanda uma postura crítica e reflexiva diante das condições concretas de ensino, reconhecendo a docência como prática social e política. Desse modo, o estágio supervisionado se consolida como espaço privilegiado de experimentação e crescimento, em que cada obstáculo enfrentado contribui para o fortalecimento da identidade profissional do futuro professor.

4. Considerações finais

O estágio supervisionado, longe de ser um mero requisito acadêmico, revelou-se como território formativo privilegiado, espaço de tensão, aprendizado e construção identitária, onde teoria e prática se encontram, se confrontam e se reconfiguram. Ao longo dos quatro estágios realizados em diferentes contextos escolares de Ituiutaba-MG, foi possível vivenciar, os desafios, contradições e potências da docência em Geografia na escola pública brasileira.

Este trabalho partiu de um problema central, pensar de que forma o estágio supervisionado em Geografia contribui para a aprendizagem docente e para a construção da identidade profissional do licenciando, considerando os desafios impostos pelo contexto escolar e pelas políticas educacionais contemporâneas? A resposta, construída a partir da experiência concreta e da reflexão crítica, aponta para um processo complexo, não linear, marcado por avanços, retrocessos, frustrações e conquistas, todas elas formativas.

Portanto, entre os principais achados da pesquisa, podemos destacar que o estágio é um ato de resistência pedagógica. Diante de políticas como a BNCC

e a Reforma do Ensino Médio que esvaziam o conteúdo crítico da Geografia e reduzem o professor a mero aplicador de competências, o estágio se afirmou como espaço de resistência epistemológica. Foi ali que, munido de mapas mentais, maquetes caseiras, globos confeccionados e conversas informais sobre o McDonald's que não veio para Ituiutaba, o licenciando buscou romper com a fragmentação e a padronização, aproximando o conhecimento geográfico da vida dos alunos. Como bem apontam Girotto (2023) e Del Gaudio *et al.* (2017), ensinar Geografia é, antes de tudo, um ato político e o estágio foi o primeiro campo de batalha dessa luta.

Além disso, a construção da identidade docente na tensão entre o ideal e o real. A experiência nos estágios mostrou que a identidade do professor não é dada, mas construída nas interações cotidianas com os alunos, na gestão dos imprevistos, no enfrentamento do nervosismo e na superação da frustração como na regência do 2º ano da EJA, onde o silêncio dos alunos ecoou mais alto que qualquer explicação. Conforme Martins e Tonini (2016) e Gebran & Trevizan (2018), são justamente essas experiências que forjam as representações sociais da docência, desconstruindo preconceitos e solidificando posturas. A mediação, defendida por Cavalcanti (2006), deixou de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática concreta, e muitas vezes dolorosa, ou seja, de escuta, adaptação e reinvenção.

A respeito da escola pública como espaço de contradições materiais e humanas. Os diagnósticos das três escolas revelaram uma realidade paradoxal, ou seja, infraestruturas razoavelmente equipadas como no Polivalente, mas com recursos subutilizados a exemplo dos mapas empoeirados, utilização de projetores é burocráticos; práticas inclusivas formalmente adotadas, sete alunos com deficiência em uma única turma, mas sem suporte material e humano adequado; espaços acolhedores, árvores, bancos, pátios, mas marcados pela precariedade, ventiladores barulhentos, tomadas ausentes, salas superaquecidas. Essas contradições, longe de paralisar, exigiram do estagiário criatividade, resiliência e sensibilidade contextual, competências que nenhum manual didático ensina, mas que a prática da realidade escolar exige diariamente.

Mais do que transmitir conteúdos, o estágio ensinou que o professor de Geografia precisa ser um mediador entre o mundo e o aluno. Isso ficou evidente na observação do aluno venezuelano não alfabetizado tentando montar um mapa da África, ou na turma do 6º ano que transformou uma atividade sobre urbanização em maquetes críticas da cidade, indo muito além do esperado. A mediação, nesse sentido, representou o fio condutor que liga o conteúdo à vida, o currículo à realidade, o professor ao aluno, e é nesse movimento que a Geografia se torna significativa, relevante e transformadora.

A respeito do impacto das condições estruturais na prática docente. O descompasso entre o calendário universitário e o escolar causado pela pandemia da COVID-19, a sobrecarga de trabalho do estagiário, a limitação de horários e a proibição do uso de celulares para registro todos esses fatores impactaram diretamente a qualidade e a continuidade das intervenções. Eles evidenciam que a formação docente não ocorre no vácuo, mas é atravessada por variáveis múltiplas, condicionantes institucionais, econômicos e políticos que precisam ser reconhecidos e enfrentados coletivamente.

Por fim, este trabalho não se encerra com respostas definitivas, mas com perguntas mais bem formuladas e uma convicção fortalecida, ou seja, a de que o estágio supervisionado é, sim, um território de formação, portanto, não apenas técnica, mas ética, política e humana. Ele não forma professores prontos, mas sujeitos em constante devir, capazes de olhar para a complexidade da escola pública sem desistir dela. Diante dos escombros deixados pelo neoliberalismo educacional, o estágio se ergue como um ato de esperança, um espaço onde, apesar de tudo, ainda é possível ensinar Geografia como instrumento de leitura crítica em um mundo tão complexo, valorização das diversidades e a permanente luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Que esta experiência de pesquisa, seja apenas o primeiro capítulo de uma trajetória docente comprometida com a emancipação, a escuta e a resistência, porque, como bem afirmam Ascensão *et al.* (2022), nada substitui um bom professor de Geografia. E ser esse professor é, antes de tudo, um projeto coletivo e inacabado, em permanente construção.

Referências

ABRANTES, A. A. Adolescência adulterada: a (contra) reforma do ensino médio e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: PENITENTE, L. A. A.; LIMA, S. G. de M.; MILLER, S. (Orgs). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília-SP: Oficina Universitária; São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2018, p. 125-148.

ASCENÇÃO. V. De. O. *Et al.* Porque nada substitui um bom Professor de Geografia. In: RICHTER, D. *Et al.* (Organizadores). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAVALCANTI, L. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**. Vol. 3 n.2 – 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006. 151 p.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 9, p. 14-16, 1989.

Del Gaudio, R. et al. Ensino de Geografia e Formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In ASCENÇÃO, V. de O. *Et al.* **Conhecimentos da Geografia percursos de Formação Docentes e Práticas na Educação Básica**. 2017.

ESCOLAS.COM.BR. Escola Estadual Antônio Souza Martins – Ituiutaba. 2024. Disponível em: <https://escolas.com.br/escola-estadual-antonio-souza-martins-31196631>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ESCOLAS.INFO. *E.E. Antônio Souza Martins*. Disponível em: <https://escolas.info/mg/ituiutaba/ee-antonio-souza-martins-90172>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FRANCO, P. dos S.; MACHADO, M. de S. Qual Geografia ensinamos através dos livros didáticos? In: **Fala Professor: Encontro Nacional de Ensino de Geografia**, 2023, *Anais*, jul. 2023.

GEBRAN, R. A.; TREVIZAN, Z. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, n. 2, p. 13-44, 2018.

GIROTTTO, E. D. **Por uma crítica da Geografia que nega a escola e à docência**. In. Geografias e educação: singulares mãos docentes / organizadores Aldo Gonçalves de Oliveira... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

hooks, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade: **São Paulo: WMF Martins Fontes**, 2013.

LIBANEO, J. C. O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, C. S. A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. In. RICHTER, D. *Et al.* (Organizadores). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 20 (2016).

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Escola Estadual Antônio Souza Martins. 2024. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/escola-estadual-antonio-souza-martins. Acesso em: 12 abr. 2025.

PORTAL DO BICENTENÁRIO. Escola Estadual Antônio Souza Martins (Polivalente) – Ituiutaba/MG – 1974. 2023. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2023/12/1974-ESCOLA-ESTADUAL-ANTONIO-SOUZA-MARTINS-POLIVALENTE.docx.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 15-30, 1993

RIBEIRO, S.L.; SANTOS, J.O. **Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v.11, n.21, p.05-23, 2021.

SUESS, R.C; DE SOUZA SILVA, A. A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. e7-e7, 2019.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia: Licenciatura e Bacharelado. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-congrad-no-93-de-06022023-normas-gerais-de-estagio-do-ensino-de-graduacao-da>. Acesso em: 7 set. 2025.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Resolução CONGRAD nº 93, de 06 de fevereiro de 2023. Normas gerais de estágio do ensino de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2023. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/lei-no-11788-de-25092008-lei-federal-de-estagio>. Acesso em: 7 set. 2025.

VALLERIUS, D. M. O estágio supervisionado de professores de Geografia: notas importantes e (des)pretensiosas para o seu revelar. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. dos (org.). *O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares*. Jundiaí: Paco, 2019. p. 21-37.