

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

DORCAS ABIGAIL NUNES DE FREITAS

**REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

**ITUIUTABA, MG
2026**

DORCAS ABIGAIL NUNES DE FREITAS

REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial à integralização curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG.

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

ITUIUTABA, MG
2026

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

F866 Freitas, Dorcas Abigail Nunes de, 1997-
2026 REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA [recurso eletrônico] / Dorcas
Abigail Nunes de Freitas. - 2026.

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.

1. Geografia. I. Fuente, Adriano Rodrigues De Souza De La,
1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

DORCAS ABIGAIL NUNES DE FREITAS

REFELXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial à integralização curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, MG.

Ituiutaba, 17 de Março de 2026.

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

Prof. Dr. Gersa Gonçalves Moura – ICHPO/UFU (Banca Examinadora)

*"Não vou aceitar uma vida que eu não mereço." (Ti
West, X, 2022)*

RESUMO

Este artigo intitulado “contribuições do estágio para a formação docente em Geografia” apresentado como requisito para conclusão de curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, tem como objetivo geral refletir sobre as contribuições dos estágios III e IV na formação docente, a partir das vivências realizadas em escolas públicas no Município de Ituiutaba, MG. A metodologia adotada consistiu em um levantamento bibliográfico, com o objetivo de fundamentar os relatos e os temas abordados, além de apresentar caráter descritivo e reflexivo, considerando: observação de aulas, planejamento e desenvolvimento de regências e aplicação de projetos didáticos. Os resultados preliminares apontam para a importância do estágio como etapa fundamental ao desenvolvimento das competências e habilidades para atuação do/a professor/a em sala de aula. Além disso, refere-se à “momento” oportuno para reflexão teoria/prática no contexto da construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: formação docente; estágio; geografia.

ABSTRACT

This article, entitled Contributions of the Internship to Teacher Training in Geography, presented as a requirement for completion of the Geography Licenciature degree at the Federal University of Uberlândia, Pontal Campus, aims to reflect on the contributions of Internships III and IV to teacher training, based on experiences in public schools in the municipality of Ituiutaba, MG. The methodology adopted consisted of a bibliographic survey, with the objective of grounding the reports and themes addressed, in addition to presenting a descriptive and reflective character, considering: classroom observation, planning and development of teaching sessions, and application of didactic projects. The preliminary results point to the importance of the internship as a fundamental stage in the development of competencies and skills for the teacher's performance in the classroom. Furthermore, it refers to an opportune moment for reflection on theory/practice in the context of constructing a professional teaching identity.

Keywords: teacher education; internship; geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 -	Localização da E. E Conego Ângelo	40
Mapa 2 -	Localização E. E Arthur Junqueira de Almeida	59
Quadro 1 -	Roteiro de planejamento	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A frente e entorno da escola	41
Figura 2	Refeitório em obra, além de outros espaços da escola passando por reformas	41
Figura 3	Uso improvisado do refeitório e biblioteca	42
Figura 4	Pátio	43
Figura 5	Detalhes da sala de aula e sala dos professores	43
Figura 6	Armários e livros didáticos	44
Figura 7	Atividades realizadas no sábado letivo	45
Figura 8	Reunião com a SRE	45
Figura 9	Palestra sobre Fake News	46
Figura 10	Festa junina	47
Figura 11	Segunda palestra sobre Fake News	48
Figura 12	Atividade sobre responsabilidade no trânsito	49
Figura 13	Palestra com a polícia ambiental	50
Figura 14	Primeira regência no 6º ano	56
Figura 15	Última regência na turma do 6º ano	58
Figura 16	Estrutura física interna da escola	60
Figura 17	Sala dos professores	60
Figura 18	Biblioteca	61
Figura 19	Quadra esportiva	61
Figura 20	Sala de informática	62
Figura 21	Dia de recepção ao ensino médio	68
Figura 22	Fundação Municipal Zumbi dos Palmares	71
Figura 23	Parte interna da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares	72
Figura 24	Biblioteca da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares	72
Figura 25	Aplicação da regência e atividade	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	12
1.1 Formação inicial: desafios e perspectivas	16
1.2 A construção da identidade docente e o “chão da escola”	21
1.3 O estágio curricular supervisionado como oportunidade de elo entre teoria e prática	25
1.4 Especificidades do ensino de Geografia e o raciocínio geográfico	33
2. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	39
2.1 Descrição da experiência de estágio na Escola Estadual Cônego Ângelo: aspectos e fotos	39
2.2 Recursos didáticos	43
2.3 Turmas acompanhadas e atividades desenvolvidas	44
2.4 Aula laboratório	51
2.5 Elaboração do plano de aula e planejamento para a regência	53
2.6 Aplicação da regência	55
2.7 Descrição da experiência de estágio na Escola Estadual Arthur Junqueira de Alnr aspectos e fotos	58
2.8 Recursos didáticos	62
2.9 Turmas acompanhadas e atividades desenvolvida	63
2.10 Descrição da proposta de intervenção pedagógica (projeto)	69
2.11 Elaboração do plano de aula e planejamento para a regência	73
2.12 Aplicação das regências	74
3. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS OBSERVADAS E REALIZADAS NO ESTÁGIO III E IV	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia (Licenciatura) da Universidade Federal de Uberlândia, constitui atividade obrigatória para a conclusão do Curso, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2020). A pesquisa é resultante de reflexões em experiências vivenciadas nos estágios III e IV, realizados em escolas públicas do município de Ituiutaba, Minas Gerais.

Os estágios relatados ocorreram entre junho de 2025 a março de 2026, na rede de ensino Estadual, com observação da dinâmica e estrutura escolar, acompanhamento de turmas do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e aplicação de regência e aplicação de projeto.

Por representarem componente curricular obrigatório, torna-se, fundamental para formação inicial dos futuros professores em Geografia, pois representa a oportunidade de conviver com as complexidades inerentes ao espaço escolar. Além disso, possibilita uma articulação crítica entre a teoria e a prática.

Nesse cenário, o Estágio Supervisionado em Geografia se apresenta como importante no processo de formação dos discentes e futuros professores, pois possibilita vivenciar mesmo que por período reduzido, a realidade escolar e atuação do professor regente, possibilitando (re)construir saberes próprios da docência. Diante disso, a problemática que orienta este trabalho reside na necessidade de compreender as contribuições do estágio para a formação enquanto futura professora de Geografia, considerando tanto seus limites quanto suas potencialidades.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico de autores que discutem, entre outros assuntos, a formação docente, o estágio em Geografia e o ensino de Geografia, como Cacete (2015), Callai (2011), Castellar (2020), Castrogiovanni (2010), Cavalcanti (2006), Borges *et al.* (2012), Garcia e Narciso (2005), Gatti (2010), Gatti e Barretto (2009), Libâneo (2013), Garcia (2004), Martins e Tonini (2016), Melo (2012), Novoa (2022), Pimenta e Lima (2004), Pimentel e Pontuschka (2011), Saviani (2005) e (2011), Soares (2026) e Vallerius (2019). Além disso, foram utilizados para reflexão dos relatos nos estágios realizados, contemplando as observações de campo a partir das aulas dos professores regentes, aplicação das regências, atividades, oficinas e projetos didáticos aplicados aos estudantes da educação Básica. Essa abordagem permitiu articular teoria e prática, evidenciando como o estágio se configura como espaço de reflexão crítica e de construção da identidade profissional.

1. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), por meio do Artigo 62, determina que a formação de professores da educação básica deve ocorrer em nível superior, através de cursos de licenciatura plena. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2020) estabelecem a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), orientando a atualização e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes.

No entanto, essas normas passaram por diversas mudanças ao longo do tempo. O processo histórico da educação no Brasil sofreu múltiplas transformações, muitas delas decorrentes de influências da política internacional, de acordo com as demandas de cada período, mas também fortemente impactadas por fatores internos. Esses contextos políticos e socioeconômicos contribuíram para moldar a formação de professores e os modelos e práticas de ensino, e muitas características ainda presentes na educação brasileira.

Segundo Soares (2026) para discutir e refletir sobre a educação e a formação docente, torna-se necessário compreender os fatores históricos, políticos e sociais que influenciaram e continuam influenciando as condições atuais.

Diante disso, a formação de professores no Brasil está diretamente relacionada ao desenvolvimento histórico do sistema educacional do país. Ao longo do século XIX, diferentes medidas foram sendo implementadas com o objetivo de estruturar o ensino e organizar a preparação dos docentes.

Nesse contexto, Saviani (2005) destaca que, no Brasil, a preocupação com o preparo de professores emerge após a independência, especialmente com a organização do ensino primário. Segundo o autor, esse processo se relaciona com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada no final do ano de 1827.

Essa lei representou um marco inicial na tentativa de organizar a educação pública no país, que evidenciava a necessidade de professores preparados para atuar no ensino. Posteriormente, essas demandas por mudanças também foram impulsionadas pelo contexto socioeconômico que se configurava no país na busca de profissionais e mão de obra qualificada.

Apontam Gatti e Barretto (2009) que devido às demandas geradas pela expansão industrial, os investimentos no ensino fundamental começaram a crescer e como consequência desse processo, houve também um aumento na demanda por professores com maiores aperfeiçoamentos na prática de ensino e conhecimentos de áreas específicas.

Assim, essa preocupação com a necessidade de profissionais para atuar no ensino e de inserir parte da população na educação básica surgiu em decorrência da crescente expansão industrial, além de outros fatores políticos e sociais. Como resultado desse cenário, também houve a ampliação da oferta de trabalho, gerando a necessidade de trabalhadores mais qualificados para atender às novas demandas do mercado. Dessa forma, a ampliação da educação e da formação de professores passou a ser compreendida como uma necessidade do próprio contexto histórico e social daquele momento.

Nesse sentido, Borges *et al.* (2011, p. 98) descreve que:

A preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores aparece como uma consequência natural.

Na história da formação de professores, surgiram dois modelos contrapostos de formação de professores, no século XIX motivados pela criação dos sistemas nacionais de ensino para atender à instrução popular e organizar a formação docente de forma institucional. Na tentativa de responder a essa demanda, os dois elementos centrais a do ato docente, o conteúdo e a forma originaram dois modelos distintos de formação de professores. Conforme destaca Saviani (2005, p. 8):

[...] De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”. [...] Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. [...]

Já no decorrer do século XX, a educação no Brasil passou por profundas transformações, acompanhando mudanças sociais, econômicas e demográficas.

Nesse contexto, Saviani (2011) destaca que “o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em

grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.”

Essa expansão do sistema educacional exigiu uma reorganização das políticas de formação de professores, de modo a atender às novas demandas de um país cada vez mais urbanizado e industrializado.

Então no início do século XX, houve um amplo processo de reorganização do campo educacional, impulsionado pelo movimento renovador, que buscava modernizar e estruturar a educação no país.

Segundo (Saviani, 2005, p. 6):

[...] mais tarde na década de 20 desencadeou um amplo processo de organização do campo impulsionado pelo movimento renovador. De fato a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores de modo geral e dos professores em particular. A profissionalização por sua vez implicava na formação específica o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários as quais vieram a adquirir alguma estabilidade nos século XX [...]

Esse processo evidencia que a profissionalização docente, ocorrida no século XX, foi consequência de esforços históricos iniciados ainda no século XIX, quando se buscava estabelecer uma formação específica e institucionalizada para os professores.

Diante desse contexto, devido ao cenário industrial e às crescentes demandas por qualificação profissional, houve um aumento significativo da escolarização no país.

Contudo, segundo Gatti e Barretto (2009) , nos anos 1960 e 1970, ainda eram grande número de analfabetos e semianalfabetos, além do baixo acesso ao ensino médio e superior na população brasileira. Já que era privilegiado a elite

Nesse período, a educação foi fortemente influenciada pela tendência liberal tecnicista, objetivava formar profissionais mais técnicos. Nesse sentido, Luckesi (2005 *apud* Borges *et al*, 2011) o objetivo central consistia em adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar, inserindo a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista e priorizando a formação rápida de profissionais técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho.

A influência desse contexto político e social também impactou a formação docente e os profissionais com ensino superior, que ainda eram vistos como pertencentes à elite. Para a população mais pobre, priorizava-se uma formação técnica, voltada principalmente para a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Assim, esse contexto histórico segundo Covre (1986 *apud* Soares, 2026, p. 10) moldou não apenas as estratégias de ensino e aprendizagem, mas também influenciou profundamente a estrutura e os objetivos da Educação Superior e da Educação Básica no Brasil

Principalmente a partir da década de 1960, com o golpe militar de 1964, que, de acordo com Saviani (2005), exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino.

Assim, a complexidade da formação docente no Brasil reflete não apenas questões acadêmicas e técnicas, mas também desafios sociais, políticos e culturais. Diante disso, torna-se fundamental uma formação que capacite os professores a compreender e transformar suas realidades educacionais e sociais.

Referente à formação de professores na década de 1960, segundo Saviani (2011), houve o surgimento do uso do conceito de “competências” que refletia uma orientação alinhada à política vigente, marcada pela chamada “pedagogia das competências”. Nesse contexto, o autor descreve que essas competências se confundiam com objetivos operacionais: alcançá-los, ou seja, ser capaz de realizar as operações previstas, equivalia a adquirir as competências correspondentes.

A formação docente no Brasil envolve não apenas aspectos acadêmicos e técnicos, mas também desafios sociais, políticos e culturais.

Nesse contexto, como destaca Nosella (2006 *apud* Soares, 2026, p. 9):

Portanto, a formação de professores no Brasil não deve ser vista apenas como uma questão de cumprimento de requisitos formais, mas como um processo contínuo de reflexão, adaptação e inovação, visando à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática por meio da educação. Contudo, com desafios estruturas sociais muito desiguais.

As condições de trabalho nas escolas também influenciam diretamente o processo formativo. Conforme destaca Saviani (2011, p. 17), quando o funcionamento dessas escolas é precário, os estágios tendem a ocorrer nas mesmas condições, podendo até se tornar inviáveis ou reduzidos a práticas meramente formais.

Há também a influência das universidades brasileiras que produzem para uma estrutura produtivista e apresenta suas demandas para si mesmo e para as estruturas dominantes.

A formação dos professores envolve também o trabalho docente dos formadores, sendo influenciada pelas condições oferecidas pelas políticas educativas.

Como observa Saviani (2005):

[...] se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores desenvolveram em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. [...]

Portanto, a qualidade na formação docente está diretamente ligada às condições de trabalho oferecidas tanto aos professores em formação quanto aos formadores, sendo insuficiente quando as políticas educativas não garantem essas condições

Uma das condições que afetam, é o trabalho do professor que pode sofrer com a precarização da profissão e em outras situações semelhantes. Segundo Soares (2006, p. 15):

A formação de professores no Brasil é muitas vezes negligenciada, e a profissão é desvalorizada, o que dificulta a promoção de uma educação de qualidade, democrática e transformadora, essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e crítica.

A precarização do trabalho docente evidencia os desafios históricos e estruturais enfrentados pelos professores no Brasil. A formação docente muitas vezes é negligenciada e a profissão desvalorizada. Esses fatores dificultam a promoção de uma educação de qualidade, democrática e transformadora.

Em síntese, a formação docente no Brasil reflete os contextos políticos, econômicos e sociais de cada período histórico. Os atuais cursos de licenciatura plena e programas de formação continuada, passou então por múltiplas transformações que moldaram tanto os professores quanto as práticas de ensino. Compreender essa trajetória é fundamental para perceber que a formação de professores não pode ser isolada de sua realidade social. A análise dessas conjunturas políticas, econômicas e sociais permite interpretar o cenário educacional atual e as políticas e práticas que influenciam diretamente a qualidade da formação docente.

1.1. Formação Inicial: Desafios e Perspectivas

Historicamente, a formação de professores tem sido influenciada por diversas conjunturas políticas e educacionais, além dessas adversidades dos desafios tidos nesse processo de consolidação da profissão docente, também se tem a influência na mudança na perspectiva sobre a função docente e os contextos de construção de sua identidade do professor.

Essa questão da formação de professores no Brasil marca seu processo no início do século XX, onde se passou a manifestar a constante preocupação com a formação profissional docente. Atualmente, segundo Gatti (2010), a legislação e as diretrizes educacionais têm como objetivo formar professores para a educação básica, abrangendo a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino profissionalizante, a educação de jovens e adultos e a educação especial.

Mas, antes principalmente a educação voltada aos anos “secundários” os atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, era exercidas por profissionais de ensino superior sem qualificação para atuação nas disciplinas específicas, como descrito por Gatti (2010, p. 1356):

Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, está dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

Então a preparação e capacitação do ser professor se modificou devido a necessidade de profissionais especializados para cada etapa do ensino, além do domínio dos conteúdos específicos. Esse processo, entretanto, é claramente influenciado por fatores externos, como políticas educacionais, estrutura do ensino superior e oferta de cursos.

Há influência também das instituições responsáveis pelo preparo e formação docente, que segundo Clark e Marker (1975 *apud* Garcia e Narciso, 2005, p.77) possuem três objetivos principais:

Em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais os professores deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Compreender que os problemas e alterações envolvendo a educação e capacitação profissional não dependem de um único fator é fundamental.

Diante disso, o professor é resultado de elementos estruturais, sociais e institucionais que se inter-relacionam, afirma Gatti (2010, p. 1359):

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Assim, a formação e o ensino dependem de muitos fatores que envolve o contexto social e político, experiência pessoal, formação inicial e continuada, e condições de trabalho.

Nesse contexto, descreve Gatti (2010) que é preciso analisar e conhecer as teorias e normas políticas, sociológicas e psicológicas para compreender os desafios da docência. Embora isso seja importante, não é suficiente para garantir a prática efetiva do ensino.

Pois a formação de professores exige a articulação entre fundamentos teóricos e preparação prática, tanto na formação inicial quanto na continuada, garantindo que o docente desenvolva não apenas conhecimentos conceituais, mas também habilidades didáticas e capacidade de atuação efetiva na sala de aula.

Nesse sentido, a competência pedagógica se torna elemento central na preparação do professor, de acordo com Libâneo (2013, p.14):

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a Didática ocupa um lugar especial. Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos.

No entanto, a Didática não se resume a técnicas de ensino, mas constitui um campo fundamental para orientar a prática docente. Ao compreender os objetivos, métodos e condições do ensino, o professor enriquece sua atuação profissional. Portanto, a formação de professores não exige apenas domínio de conteúdos específicos, mas também conhecimento dos processos que envolvem seu desenvolvimento profissional e o ato de ensinar

Além da função de ensinar, a formação do docente deve desenvolver competências para atuar em outras atividades dentro do ambiente escolar. Como destacam Garcia e Narciso (2005, p.26):

A formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação. A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente ainda que principalmente o seja de aula. Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projetos curriculares de escola.

Referente a essa colocação, há debates sobre fundamentos teóricos e preparação prática, na formação inicial de professores que muitas vezes, os cursos privilegiam discussões amplas sobre educação, mas deixam em segundo plano a articulação concreta com o cotidiano da sala de aula, conteúdo específico do curso e temas relevantes e atuais que compactuam com a diversidade e acessibilidade.

Nesse sentido:

Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com

poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc., seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (Gatti, 2010, p.1360).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de repensar a organização curricular da formação docente, pois a preparação do professor não pode se limitar a discussões conceituais amplas, mas deve promover experiências e reflexões que articulem às demandas reais e atuais do exercício profissional.

Logo, compreender o ensino exige ampliar o olhar para além da sala de aula, reconhecendo que a educação e a prática docente não se limitam à transmissão de conteúdos, mas integra um conjunto de ações formativas que contribuem para o desenvolvimento humano e social como apresentado por Libâneo (2013, p.14):

Consideramos, em primeiro lugar, que o processo de ensino objeto de estudo da Didática não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade.

Portanto, o ensino deve ser compreendido como prática social, articulada às demandas culturais, políticas do contexto em que está inserido. Isso reforça a necessidade de uma formação docente que considere não apenas métodos e conteúdos, mas também o compromisso social da educação.

Essa discussão sobre a formação de professores está diretamente relacionada à qualidade da educação oferecida nas escolas básicas, como dito por Gatti (2010, p.1360):

Procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

A formação docente deve assegurar não apenas domínio de conteúdos, mas também compromisso com a formação cidadã dos estudantes. Ensinar implica preparar sujeitos capazes de compreender a realidade, refletir criticamente a sociedade em que se encontram.

Complementando isso, para Libâneo (2013, p.17) a educação não pode ser compreendida de forma isolada da realidade social, pois ela reflete as tensões, desigualdades e disputas presentes na sociedade ou seja:

Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados.

Dessa forma, a escola e a formação inicial do professor podem reproduzir paradigmas existentes. Para desconstruir essas práticas e criar novas perspectivas, é necessário primeiro compreender a dimensão social e política da educação, articulando uma prática pedagógica comprometida com a superação de ideologias limitantes.

Isso, entra em um ponto que é as dificuldades enfrentadas pela educação básica no Brasil têm intensificado devido a formação inicial de professores.

Para Gatti (2010) a qualidade do ensino básico está diretamente ligada à formação oferecida aos futuros professores, o que exige revisão curricular, investimento institucional e compromisso com a prática pedagógica. Mas, não significa ter que atribuir apenas ao professor e à sua preparação a responsabilidade pelo desempenho das redes de ensino.

Em vista disso, a docência não pode ser compreendida como uma atividade isolada, restrita à sala de aula ou ao cumprimento de conteúdos curriculares. Ela integra um processo formativo mais amplo, que envolve a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, Libâneo (2013, p.15):

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.

A formação docente e a prática educativa estão intrinsecamente conectadas, evidenciando que a educação não pode ser analisada de forma isolada ou neutra.

Então o trabalho do professor assume um papel social que para Gatti (2010, p. 1375) “a formação docente precisa estar alinhada às finalidades ao papel social que constitui a escola.”

Como exposto, a educação é um fenômeno social, ou seja, parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, afirma Libâneo (2013). Ela desempenha um papel central na formação dos indivíduos e na construção da sociedade.

Assim, o processo formativo de professores não pode ser compreendido apenas como uma etapa de instrução e execução, mas de um cargo com uma função social que envolve a transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e construção da identidade civil.

Por conseguinte nas palavras de Garcia e Narciso (2005), a formação docente deve articular saberes científicos, pedagógicos e éticos, de modo que o professor não se restrinja a ser apenas especialista em conteúdos, mas se torne um agente central na transmissão cultural e na construção de valores sociais.

No entanto, a formação do professor bem como a transmissão de saberes que ele desenvolve ao longo do curso de graduação, dos estágios e da experiência profissional pode ser influenciada pelas normas e políticas educacionais.

Nesse sentido, Garcia e Narciso (2005, p. 18) fazem uma afirmação que:

Sim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Portanto, compreende-se que a formação docente não se restringe apenas a aquisição de conhecimentos técnicos ou pedagógicos, mas também o objetivo de construção de um professor com compromisso social, porém a ação do professor, reflete, em suas funções e práticas, os objetivos institucionais e normativos. Ou seja, trata-se de um processo estruturado, planejado e intencional, e compreendê-lo é fundamental para refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores.

1.2 A Construção da Identidade Docente e o “Chão da Escola”

Como já descrito ao longo dos capítulos anteriores, a construção da identidade docente na escola é um processo complexo e contínuo, que envolve a articulação entre experiências práticas, conhecimentos teóricos e reflexões sobre a própria atuação. Na escola, o futuro professor vivencia situações reais de ensino, observa a dinâmica da sala de aula, interage com alunos e colegas, e confronta suas expectativas com os desafios cotidianos.

É, portanto, necessário compreender a identidade docente como uma construção dinâmica, que se desenvolve e evolui ao longo do tempo, influenciada tanto pelas experiências pessoais quanto pelas interações coletivas.

Nesse sentido, Garcia (2009, p.102) afirma que:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Então, a identidade é construída a partir das experiências de vida do indivíduo, sendo formada

e moldada no cotidiano. Por isso, pode-se afirmar que a identidade se transforma conforme as vivências, as relações sociais, a cultura e as experiências que cada pessoa tem ao longo da vida.

Porém, para Nóvoa e Alvim (2022), não podemos permitir que a formação de professores seja reduzida a modelos praticistas centrados apenas na experiência em sala de aula ou no chão da escola ignorando as bases intelectuais.

A formação docente deve manter uma articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática. Pois é fundamental para compreender da realidade do ambiente escolar, incluindo a condução da sala de aula e a preparação das aulas, relação com professores mais experientes, funcionamento de administração da escola, etc.

Mas, para Nóvoa e Alvim (2022), a formação de professores não deve se limitar à aquisição de conhecimentos e competências. Ela precisa considerar a construção da identidade profissional, reconhecendo que cada sujeito constrói, de forma singular, anterior da profissão.

Pois, antes de ser professor, ele é um sujeito em um mundo diverso de contextos e aspectos que influenciam suas perspectivas e ideais. Da mesma forma, o processo formativo na universidade contribui para a construção de uma nova visão de mundo e perspectiva de um futuro do professor.

Experiências pessoais para Garcia (2009, p.112) incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo ou seja:

As crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.

Nesse processo Nóvoa e Alvim (2022, p.63) aponta que na formação de professores há uma oposição entre as Universidades e as Escolas e seus diferentes objetivos:

Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Assim, torna-se necessária a articulação entre Universidade e Escola, uma vez que, embora a formação docente tenha se deslocado historicamente das escolas para as universidades, atualmente evidencia-se a importância de revalorizar a escola como espaço formativo.

Contudo, são bem conhecidas as “dicotomias” que permeiam o campo da formação de professores, Nóvoa e Alvim (2022, p.76) descrevem essa oposição entre diferentes abordagens:

De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas.

Essa diferença na construção docente pode divergir mas ambas trazem uma vivência permite que o docente desenvolva competências, como gestão de sala de aula, mediação de conflitos, planejamento e avaliação de aprendizagem, e também habilidades, essenciais para o estabelecimento de vínculos com os estudantes. Ao mesmo tempo, embasamento e conhecimento teórico sobre a prática escolar, a qual possibilita oportunidades de refletir sobre valores, princípios e estilos de ensino, possibilitando que o professor construa uma visão própria sobre o que significa ensinar e educar. Como apontado no capítulo 2.2 sobre o estágio.

Diante disso, a dimensão teórica da formação docente deve articular diferentes concepções de construção do conhecimento e de Didática, fundamentadas em bases epistemológicas críticas, capazes de questionar e desconstruir paradigmas e perspectivas limitadoras. Do mesmo modo, a prática pedagógica pode se tornar problemática quando não está associada à teoria ou quando não envolve a observação e a vivência com criticidade do contexto escolar.

Segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 82), o conhecimento pedagógico ocupa um papel importante na formação docente, porém não deve ser confundido com o conhecimento profissional do professor que:

Simplificadamente, é constituído por três grupos de disciplinas: as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; e as que se referem às metodologias e/ou às didáticas.

Assim, a formação docente deve promover o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por meio de disciplinas que abordem a educação e as práticas pedagógicas, possibilitando a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, a articulação com aspectos sociais e históricos e o entendimento do aluno como sujeito em meio a um espaço vivido.

Já o conhecimento profissional docente constrói-se, sobretudo, a partir da vivência e da experiência na área educacional e da rotina no ambiente escolar, o que favorece a condução das aulas, a organização do trabalho pedagógico e o cuidado com os alunos e com a instituição escolar. Além disso, diversas questões administrativas e organizacionais do cotidiano escolar somente podem ser compreendidas e resolvidas ao longo da experiência profissional.

Na graduação, há momentos em disciplinas como o estágio supervisionado que possibilita essa compreensão, ao articular os conhecimentos teóricos construídos na universidade com as experiências vivenciadas no contexto escolar. Essa imersão no chão da escola é o que permite ao estagiário se reconhecer como sujeito em aprendizagem nesse espaço educativo.

A discussão sobre a formação docente tem sido ampliada por diferentes estudiosos que propõem novos olhares sobre o desenvolvimento profissional. Nesse sentido Nóvoa e Alvim (2022, p.62) descrevem que:

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção concentra-se no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Essa perspectiva reforça que a formação docente não se limita ao acúmulo de saberes técnicos, mas envolve um processo contínuo de construção pessoal e profissional, no qual experiências, reflexões e trajetórias individuais desempenham papel fundamental na consolidação da identidade do professor, assim, relato ao início deste capítulo.

Contudo, Nóvoa e Alvim (2022, p. 62) destacam que a formação docente não se trata apenas da aperfeiçoar a prática e profissional, mas envolve outras dimensões que precisam ser desenvolvidas ao longo do percurso formativo:

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz na formação de professores.

A preparação profissional docente não se limita apenas ao domínio das técnicas de ensino, mas também à compreensão das complexidades que envolvem as práticas educacionais. Nesse sentido, a formação do professor deve ser como outras diferentes áreas do conhecimento, permitindo que ele compreenda os diversos fatores que influenciam sua profissão, as especificidades que cabe somente a ela e bem como outras dimensões que fazem parte do processo educativo.

Referente a escola-campo exige um só olhar atento para suas origens históricas e para os processos que moldaram sua organização. Afirmam Nóvoa e Alvim (2022) que o modelo escolar se consolidou em todo o mundo em meados do século XIX, há cerca de 150 anos. Para compreender sua formação histórica, segundo os autores, é necessário recorrer a uma dupla análise: política e organizacional.

Essa abordagem evidencia que a escola não surgiu de forma neutra ou espontânea, mas foi

estruturada a partir de decisões políticas e de modelos organizacionais que refletiam interesses sociais, econômicos e culturais de determinado contexto histórico. Portanto, entender essa dupla dimensão permite uma leitura mais crítica sobre o funcionamento e os desafios da instituição escolar na atualidade.

A consolidação do modelo escolar também está diretamente relacionada ao papel desempenhado pelos professores nesse processo histórico.

Nesse sentido, segundo Nóvoa e Alvim (2022), nada teria sido feito sem os professores. Para cumprir sua missão educativa, os Estados constituíram um corpo profissional docente recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. Assim, a profissionalização dos professores tornou-se um fator decisivo para a consolidação e a manutenção do modelo escolar.

Essa afirmação evidencia que a docência não é uma atividade improvisada, mas uma profissão estruturada no interior de políticas públicas e de projetos de Estado, o que reforça a importância da valorização, da formação consistente e do reconhecimento social dos professores. As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm provocado profundas reflexões sobre o papel da escola e dos professores na contemporaneidade.

Com o passar do tempo e com a implementação das reformas educacionais, a profissão docente passou por transformações significativas. Para alguns autores, como Garcia (2014, p.114) essas mudanças resultaram em um processo de desprofissionalização, caracterizado pela perda gradual de autonomia e de controle interno dos professores. Para outros, contudo, geraram uma reprofissionalização, motivada pela necessidade de ampliar as tarefas tradicionalmente atribuídas aos docentes.

A identidade docente não é estática, ela se constrói continuamente através da articulação entre teoria, prática e contexto social, sendo moldada pelas experiências vividas, pelos desafios enfrentados e pela reflexão crítica sobre o processo de ensino. Esse desenvolvimento permite que o professor reconheça sua singularidade profissional e compreenda seu papel social e cultural na educação.

Por ser um dos pilares para a melhoria da qualidade educacional e para a construção de uma escola capaz de responder aos desafios contemporâneos. Não é suficiente mais simplesmente transmitir conteúdos, é necessário investir seriamente na preparação dos docentes, garantindo que desenvolvam conhecimento pedagógico e compreensão nas novas maneiras de ensinar.

1.3 O Estágio Curricular Supervisionado como oportunidade de elo entre Teoria e Prática

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura constitui-se como um momento central na formação de professores, embora muitas vezes seja tido por alunos e docentes como um processo burocrático e cansativo. É uma etapa de ambientação e socialização com o contexto escolar, que possibilita o conhecimento das normas e diretrizes educacionais além de outras especificidades do estágio supervisionado em Geografia.

Além dessa descrição inicial, no estagiário precisa planejar e aplicar aulas, desenvolver metodologias de ensino e construir saberes didáticos e pedagógicos, articulando teoria e prática. Esse conjunto de exigências evidencia a complexidade do estágio supervisionado e sua importância para a consolidação da formação profissional docente.

Diante do exposto, conforme destacam Martins e Tonini (2016, p. 99), o estágio representa um momento de integração entre a universidade e as escolas:

O estágio curricular supervisionado em seu movimento é campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender. Representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe e a realidade da sala de aula, que são saberes fundamentais na construção da identidade docente.

A inserção no ambiente escolar permite que o estagiário desenvolva competências para a prática docente e construção de sua identidade enquanto ao futuro professor.

De acordo com, Vallerius *et al.* (2019) destacam que essa formação em toda área do conhecimento realizada a partir de um processo complexo e com particularidades e dimensões e para aqueles que optam pela licenciatura para possuir a docência devem passar pelo estágio supervisionado.

Esse processo formativo desempenha um papel central na formação do futuro professor, permitindo que o estudante aplique os conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolva habilidades práticas e reflita criticamente sobre suas experiências, consolidando-se como preparação para a prática profissional.

Ainda se frisa, Vallerius *et al.* (2019) que o estudante na vivência no estágio possibilita transcender as amarras teóricas e curriculares e traz para uma nova perspectiva a cerca da docência.

Portanto, o estágio é um momento de inserção na realidade da escola nesse processo de formação e desenvolvimento de competências docentes devido ao contato a realidade concreta que constitui a escola.

Contudo, aponta Cacete (2015) que esses procedimentos formativos ainda se fazem presentes, sobretudo nos cursos de licenciatura, por seguirem o chamado “paradigma instrumental”.

Nesse modelo, os professores em formação são preparados principalmente por meio da instrumentalização, sendo orientados a aplicar técnicas e métodos de ensino previamente estabelecidos.

Esse modelo técnico e procedimental de ensinar e exercer a função docente, segundo Kaercher (*apud* Vallerius *et al.*, 2019), se caracteriza muitas vezes pela presença de muita teoria e pouca prática, o que pode resultar em um preparo insuficiente para enfrentar a realidade escolar.

Ainda assim, os autores ressaltam que o conhecimento teórico não deixa de ser importante para a formação do professor. No entanto, apontam que, nos cursos de licenciatura, é raro se ter e desconhecimento dos saberes e conhecerem somente a teoria. Porém, o que frequentemente ocorre é a dificuldade de articular esse conhecimento com as situações da prática escolar.

Outro desafio presente nessa fase, apontam Pimenta e Lima (2004), que além do fato de o estágio supervisionado ter se tornado requisito para a conclusão do curso, aliado ao aumento de sua carga horária, passou a constituir motivo de preocupação.

Esse cenário reflexivo e preocupativo em torno do estágio surge em razão das inúmeras exigências e dos processos administrativos, bem como do distanciamento na articulação entre o curso e seus objetivos formativos.

Pois segundo Cacete (2015) o estágio, por sua vez, acaba sendo reduzido apenas à hora da prática, como as regências, e geralmente, ao final do curso. E o aluno estagiário segue para a escola com somente esta perspectiva.

Para além da problemática relacionada à carga horária segundo Pimenta e Lima (2004) soma-se também à tendência de transformar o estágio supervisionado em uma atividade meramente instrumental, frequentemente desvinculada do projeto pedagógico do curso. Como abordado anteriormente.

Outra questão envolvendo o estagiário segundo Vallerius *et al.* (2019) é o fato dele conciliar o estágio com outras disciplinas da universidade e tentar conseguir concluir o curso, porém o autor lembra dos alunos de horário noturno que trabalham e possuem menor dedicação de tempo ao estágio. Isso se configura como uma das dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes que buscam a formação docente.

Outro exemplo que integra o conjunto de atividades de estágio é as visitas e observações, dentre outras, mas sem muita articulação a fundamentação teórica, tendo o objetivo apenas em

concluir etapas. Assim, o estágio sem propósito e reflexão ele perde então o seu valor educativo e se torna apenas uma obrigação:

Em que pese a importância dessas atividades para o conhecimento geral dos alunos futuros professores, que em sua ação docente até poderão mobilizar as aprendizagens aí adquiridas, a falta de intencionalidade e de reflexão sobre o caráter formativo, que constitui a essência do estágio, se dissipa. Fica algo fluido, etéreo, dileitante, em que toda e qualquer atividade é válida (Pimenta e Lima, 2004, p.102).

Assim, a prática de regência, desenvolvimento das atividades e as observações realizadas na escola não podem ser dissociadas da base teórica que fundamenta a formação docente, pois a teoria orienta e dá sentido às ações pedagógicas, enquanto a prática possibilita a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para a construção de um professor consciente de sua atuação.

Assim, de acordo como Vallerius *et al.* (2019) é preciso compreender que há no ambiente falas e comportamentos de desdém e desmotivação vindo de profissionais insatisfeitos pela escolha de carreira. Ainda se presencia um ambiente desconfortável onde se tem professores inseguros que vê os estagiários como concorrentes já que não estudam ou fazem especializações há muito tempo. Há também dificuldades acerca dos estagiários presenciarem um cenário de descontentamento com a escola e se questionar se querem continuar a lecionar, devido a insatisfação da carreira pelo salário, condições de trabalho cobrança da família de aluno e sociedade.

Esse período de experiencia no ambiente escolar como descrito por Pimenta e Lima (2004), é também um dos primeiros impactos vivenciados. É o choque diante das reais condições das escolas e das contradições existentes entre o que está prescrito nos documentos e discursos oficiais e aquilo que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

Quando o estagiário começa o estágio, e entra de fato na escola, um dos primeiros sentimentos é o impacto ou surpresa ao perceber como a realidade escolar é diferente do que foi estudado nos livros, nas leis e etc. Muitas vezes, o que está escrito nos documentos, como planos, normas e propostas pedagógicas, não acontece exatamente na prática do dia a dia da escola por diversos fatores.

Pois, além de todas as exigências relacionadas à construção dos saberes didático-pedagógicos e à responsabilização quanto à função docente, os critérios estabelecidos durante a formação para a conclusão do curso de licenciatura e para a obtenção do diploma de professor, essas experiencias no ambiente escolar acabam dificultando, em muitos casos, tanto a permanência quanto a conclusão do curso.

Todavia, o estágio para que ele cumpra sua função formativa, é necessário que haja planejamento, objetivos claros e acompanhamento reflexivo, garantindo que cada experiência contribua efetivamente para a construção das competências do futuro professor.

Pois, conforme Vallerius *et al.* (2019, p. 24) o estágio para o aluno graduação deve promover o conhecimento da complexidade que possui essa etapa além dos reflexos e considerações a cerca do ambiente experienciado ou seja:

O estagiário também deve reconhecer a pluralidade a complexidade que perpassam o estágio supervisionado é importante trazendo o olhar que aquele espaço com os funcionários e dinâmica contribui para os sujeitos que serão os primeiros no contato a formação inicial.

Além das reflexões acerca do processo de formação docente, o estágio também deve buscar compreender o ambiente escolar e seu entorno, bem como sua composição pelos diferentes profissionais que atuam nesse espaço. É importante observar as dinâmicas, as relações e as ações que ocorrem no cotidiano da escola, pois esses elementos caracterizam a organização desse ambiente educativo.

Pois, conforme, Pimenta e Lima (2004), a fase formativa dos futuros professores no estágio tem tais finalidades:

Estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

Assim, o espaço escolar para o futuro professor é a oportunidade de desenvolver competências e habilidades próprias da docência, refletir sobre metodologias de ensino, posturas profissionais e práticas pedagógicas, além de aproximar os conhecimentos construídos na universidade da realidade vivenciada na escola-campo. Essa vivência contribui para compreensão sobre o trabalho docente e a relação entre teoria e prática nesse processo inicial de formação.

Segundo Vallerius *et al.* (2019), elenca que esse contato do estagiário com a escola é fundamental para interagir, conhecer, conversar e observar a dinâmica do espaço, pois escola é um ambiente de interação de indivíduos, pois esse deslocamento da universidade a escola faz uma rede de relações entre conhecimentos e aprendizagem, o que contribui para formação docente.

Porém, o estágio para Pimenta e Lima (2004), também frequentemente se limitam a atividades pouco vinculadas à realidade escolar, como miniaulas realizadas na universidade e palestras com profissionais convidados.

Isso evidencia as problemáticas e as diferenças que se estabelecem entre a teoria e a prática no processo de construção dos saberes docentes e da prática profissional do professor. Por isso é importante que o estagiário esteja inteirado da realidade escolar e das diferenças existentes entre os conteúdos acadêmicos e a prática pedagógica.

Dessa forma, o estágio supervisionado deixa de ser apenas uma etapa obrigatória da formação de professores, voltada exclusivamente para o cumprimento de regências para a construção de conhecimentos didático, passando a se constituir também como um momento de aprendizagem, troca de experiências e desenvolvimento de saberes e identidade.

Ainda conforme, Vallerius *et al.* (2019), ao iniciar a formação docente, o estudante é introduzido aos saberes da docência e passa a compreender que o papel do professor possui um viés social e coletivo, e entende essa etapa em sua natureza e especificidade, para construção da identidade do docente.

Esses saberes são empregados na prática pedagógica e podem ser compreendidos da seguinte forma, segundo Martins e Tonini (2016, p.100):

saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto dos saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (correspondem aos diversos campos de conhecimento); saberes curriculares (correspondem aos programas escolares que incluem objetivos, conteúdos, métodos, etc.) e saberes experienciais (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber fazer e de saber ser”).

Então o saber e a identidade docente estão correlacionados, pois, se constroem ao longo da vida e também está diretamente ligada ao cotidiano da profissão, e às experiências e ao contato com a escola, a sala de aula e outros espaços de construção do ofício docente.

Assim, durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional como descrito por Pimental e Pontuschka (2010, p.73):

Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Ao focar as questões dos saberes dos docentes e a formação de professores, é preciso considerar que segundo Tardif (2002, p.36 *apud* Martins e Tonini 2016, p.100):

A prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Neste sentido, ao pensar nos cursos de formação de professores, é importante situar a centralidade do estágio, que para Cecete (2015) não é da forma se vem sendo praticado. A ideia é pensar o estágio a partir de atividades que valorizam a pesquisa e a reflexão na profissão docente.

Diante dessa questão a competência profissional precisa ser coerente com a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade de acordo com Pimental e Pontuschka (2010, p.76):

Essa competência não se limita ao conhecimento disponível, mas exige intelectualidade que possibilite ampliar e desenvolver esse conhecimento, buscando compreender os fatores de determinação da prática educativa. Essas competências não se limitam a questões puramente teóricas, mas também abrangem o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, postos em jogo nas relações dentro e fora de sala de aula. A partir da competência profissional se desenvolve o compromisso ético e social na profissão.

O professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos para Martins e Tonini (2016, p.102):

Deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber – ensinar” se refere, portanto, a uma pluralidade de saberes.

Seguindo essas pontuações acerca da competência do professor em sua formação Pimental e Pontuschka (2010p, p.74) descrevem que é preciso fornecer também aos futuros docentes habilidades de autonomia de se auto conduzir em sua carreira:

Essas dimensões evidenciam que a formação inicial não torna a profissionalidade um produto acabado, mas pode fornecer fundamentos e diretrizes para que os profissionais, em seus ambientes de trabalho, possam construí-la e reconstruí-la diante de sua temporalidade e de seus contextos socioculturais. Dessa forma, os cursos de formação de professores têm um importante papel em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes que constroem com seus alunos. Mas, acima de tudo, eles têm a responsabilidade de colaborar na formação de profissionais autônomos, capazes de conduzir sua própria formação profissional.

Então, o estágio possibilita que esses aspectos indispensáveis para a construção do saber profissional docente como a identidade, os saberes, as condutas e as habilidades sejam desenvolvidas. Dessa forma, o futuro professor torna-se capaz de construir argumentos, expressar opiniões diante dos alunos e conduzir adequadamente uma sala de aula.

Segundo Martins e Tonini (2016, p. 103):

A vivência na escola, através do estágio, permite que se construam os saberes da experiência e se desconstruam os preconceitos acerca da docência, construídos ao longo da vida pelos futuros professores.

Referente a isso, para Cacete (2015, p.9) deve o estágio servir à investigação das práticas pedagógicas desenroladas na escola, superando, portanto, a noção de estágio como simples componente do curso:

O estágio poder ser interpretado como corpo de conhecimento do curso de licenciatura, e começar desde o início do curso, pois, quando o colocamos no final, reforçamos aquela aceção da racionalidade técnica onde primeiro se aprende e depois se aplica. A ideia não é essa. Devemos aprender sempre com o estágio, com a escola. Desse modo, o estágio será entendido como campo do conhecimento do curso. Mas, nessa experiência, em muitos casos, o estágio supervisionado passa a ser encarado somente como uma exigência. Em vez de constituir um espaço de formação e reflexão sobre o processo de ensino, acaba reduzido ao cumprimento de atividades operacionais, como o preenchimento de registros, a realização de visitas ou o controle da carga horária, sem articulação com os fundamentos teóricos, sem análise crítica e sem vínculo com a finalidade central da construção da docência.

Nesse sentido, a formação docente envolve o desenvolvimento contínuo ao cotidiano escolar, sem que isso diminua a importância da base teórica, que permanece essencial, e precisa estar conectada à prática. Essa articulação possibilitará que o estagiário enquanto futuro professor seja capaz de se expressar com autenticidade diante dos alunos e conduzir a sala de aula de forma estratégica, embase as fundamentações, mas vivenciando experiências que promovem o aprimoramento de competências e habilidades profissionais.

As vivências adquiridas nesse processo poderão diretamente para a construção da identidade docente e para a consolidação de seus saberes. Além disso, o estágio pode ser compreendido como um espaço de investigação das práticas pedagógicas na escola, permitindo ao futuro professor analisar criticamente sua própria atuação e além de os diversos contextos que influenciam o meio em que estão inseridos.

Assim, o processo formativo do estágio, embora frequentemente compreendido por ser voltado à construção do conhecimento didático para o ensino e a aprendizagem, muitas vezes acaba sendo percebido como uma etapa enfadonha e burocrática, em razão da documentação e dos diversos procedimentos que precisam ser cumpridos para sua efetivação, desenvolvimento de atividades, sua realização, e a finalização com a elaboração de um relatório.

Esses aspectos do processo de estágio acabam deixando os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que visa planejar e orientar as condições de conclusão do curso, bem como integrar a relação entre estágio, escola e universidade, para que possa possibilitar, assim, a

complementação da base teórica, a aplicação da prática pedagógica e a compreensão da realidade escolar. Essa prática inclui o planejamento, a regência e a avaliação de aulas, realizados com acompanhamento de professores ou coordenadores da escola-campo.

No caso do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, no Campus Pontal, o estágio supervisionado é definido no Projeto Pedagógico do Curso como componente obrigatório da formação, sendo regulamentado também pela Lei Federal nº 11.788/2008 que estabelece as normas gerais de estágio.

Nas disposições gerais, estabelece-se que o estágio obrigatório é um componente curricular do Curso de Graduação em Geografia, constituindo-se como requisito indispensável para a conclusão do curso. A atividade de estágio na Licenciatura representa, para o estudante, uma proposta formativa em que os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula devem ser articulados com a prática docente. Dessa forma, não é permitido o exercício de atividades sob a denominação de “estágio” que não apresentem afinidade prática e didática com a área de formação do estudante. Do mesmo modo, não pode ser considerado como estágio obrigatório o trabalho voluntário de qualquer natureza, ainda que realizado em ambiente escolar.

Porém esse estágio no curso de geografia assume contornos específicos em razão da necessidade de alfabetização geográfica e da leitura crítica do mundo. Como apresentado no capítulo seguinte 2.3.

1.4 Especificidades do Ensino de Geografia e o Raciocínio Geográfico

O ensino de Geografia exige uma formação docente desenvolva habilidades didático-pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno a compreensão crítica da realidade, ultrapassando o ensino conteudista. Entretanto, é preciso considerar que o ambiente escolar e as fundamentações para aplicação de aulas são estruturados e regulamentados por diretrizes e normas institucionais, que nem sempre se alinham aos objetivos formativos dos cursos de licenciatura e suas linhas de estudo.

Assim, os objetivos da Geografia são voltados para possibilitar o aluno a leitura crítica e reflexiva do mundo, cabendo ao professor a responsabilidade de mediar esses conhecimentos de forma ética e consciente.

Pois para BNCC esses objetivos são a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza.”

Nesse contexto, a competência pedagógica do professor é fundamental para articular a formação teórica e prática, que promova o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a construção do saber e entendimento das concepções epistemológicas da Geografia. De maneira que indiretamente se contraponha as políticas educacionais e consiga desenvolver os saberes da ciência geográfica.

Referente a isso, Castellar (2020), descreve que o desenvolvimento do raciocínio geográfico deve seguir com apoio das epistemologias da ciência geográfica, um processo que exige estimular o estudante a compreender a realidade por meio da análise de informações espaciais e de suas diferentes formas de representação. Assim, o ensino deve articular método, conceitos e categorias da Geografia para favorecer uma interpretação do espaço geográfico.

No que se refere ao ato de ensinar de Geografia, Cavalcanti (2006) sugere que o futuro professor deve compreender os fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina, para assim saber orientar sua prática, refletir sobre o ensino e atuar de forma crítica e diante dos desafios escolares e das políticas educacionais.

Além dos conhecimentos epistemológicos da Geografia, o docente também precisa dominar saberes didáticos que orientem sua prática pedagógica. Esses conhecimentos permitem que o professor atue como mediador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ensino crítico e reflexivo. Dessa forma, contribui para que o estudante desenvolva a capacidade de analisar, interpretar e realizar uma leitura mais consciente do meio em que vive.

De acordo com Callai (2011, p. 15) há pesquisadores que buscam compreender o cenário da Geografia escolar discutindo sobre as novas formas de ensinar Geografia e como relacionar às necessidades e aos desafios do mundo de hoje ou seja:

Num momento em que a escola é questionada pela sociedade e que os conteúdos curriculares são postos à prova para justificarem a sua pertinência, a pesquisa sobre a Geografia escolar tem aprofundado as reflexões em busca de alternativas que tornem o seu ensino mais condizente com as demandas atuais. E, da mesma forma, investiga os processos de aprendizagem tanto aqueles que são específicos da escola básica, como aqueles que se destinam à formação profissional. Mais concretamente tem interessado muito a formação docente, pois é importante descobrir como o professor aprende para ensinar.

A escola e os conteúdos que ela ensina têm sido cada vez mais questionados pela sociedade, que busca compreender se o conhecimento trabalhado no ambiente escolar é realmente significativo e útil para a vida contemporânea. Nesse contexto, destaca-se um interesse na formação docente, pois entender como o professor aprende durante seu processo formativo é fundamental para que ele desenvolva práticas de ensino mais que contribua na mediação de conceitos e construção da aprendizagem

Para Castellar (2020), esses conceitos trabalhados principalmente na geografia escolar são de relações espaciais que estão inerentes na forma como a sociedade humana se organiza, com indícios formas dimensionais e estruturas espaciais.

Segundo a BNCC, a Geografia constitui uma oportunidade de interpretar e compreender o mundo vivido, contribuindo para a construção de uma identidade cidadã, crítica e consciente em relação ao espaço em que se vive:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

A partir dessa perspectiva, entende-se que compreender as relações espaciais é fundamental para analisar como a sociedade produz, organiza e transforma o espaço geográfico. Dessa forma, o conhecimento geográfico contribui para a formação de sujeitos que interpretam e compreendem as dinâmicas socioespaciais.

A autora Castellar (2020, p.308) ainda aponta a importância de estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento geográfico:

Além disso, contribui para desenvolver/estimular o pensamento espacial e conformá-lo à ótica geográfica, pois os campos de conhecimento (representações espaciais, conceitos de relações espaciais e processos cognitivos), quando associados às categorias e aos princípios geográficos, fazem-nos olhar para processos, fenômenos eventos no espaço, e não para o espaço em si.

Assim, entende-se que o ensino de Geografia deve ultrapassar a simples descrição de lugares e paisagens, priorizando o desenvolvimento da capacidade do estudante de interpretar, analisar e compreender as dinâmicas e relações que produzem e transformam o espaço geográfico.

Como descrito anteriormente é necessário analisar e discutir as práticas de ensino na Geografia escolar para uma melhoria da capacitação de futuros professores para que sejam capazes de mediar conhecimentos e desenvolver habilidades.

Nesse contexto, descreve Callai (2013, p.17) que:

A partir da premissa que considera que ensino e aprendizagem se constituem como dois processos diferentes, é importante a reflexão sobre como se ensina Geografia nos cursos de formação docente, como esses estudantes aprendem e como eles passam a ensinar para seus alunos na educação básica e por seu lado como estes aprendem. São diversos os caminhos para que se possa compreender esses processos.

As pesquisas que estão sendo realizadas nessa área permitem que se vislumbrem caminhos possíveis para uma ação mais efetiva da escola na formação dos jovens.

Assim, processo de ensino e aprendizagem exige compreensão sobre como o conteúdo trabalhado na formação de ensino superior é assimilado, adaptado e posteriormente repassado no ensino básico.

Diante disso, Cavalcanti (2006) descreve onde aparece a importância da Didática, está por ser um campo do conhecimento que promove a reflexão e aprendizados sobre o processo de ensino, concebida por ser uma prática social, dinâmica e subjetiva.

Nesse sentido, a Didática não se limita à aplicação de regras ou procedimentos, mas busca aplicar um ensino compreendendo com sua relação social e pedagógica, para que o professor tenha subsídios de uma atuação fundamentada e consciente.

Descreve Castellar (2020, p. 308) que a abordagem didático-pedagógica aplicada em sala de aula, deve iniciar por meio de questionamentos que estimulem a curiosidade e a reflexão dos estudantes:

Os processos cognitivos devem ser escolhidos para elaboração de perguntas em ações didáticas coordenadas são aqueles que propiciem tanto a ação cognitiva em um sujeito dentro de um percurso crescente em níveis de complexidade quanto ao tratamento das informações contidas nos conceitos de relações espaciais e representações espaciais.

Assim, partir dessa didática com perguntas, o processo de ensino deve conduzir à construção de explicações, favorecendo a compreensão dos fenômenos e das relações presentes no espaço geográfico.

Contudo, Callai (2013, p.16) ressalta que a Geografia, enquanto ciência com referenciais próprios, encontra na Geografia escolar um contraponto, tendo que adaptar seus conteúdos e métodos para o contexto do ensino básico.

Assim, a articulação entre a Didática, como campo reflexivo sobre o ensino, e a Geografia escolar, como disciplina com conteúdo específicos, reforça a necessidade de formar professores capazes de integrar essas duas concepções.

Por conseguinte, para Cavalcanti (2006) os professores que têm hoje a função de ensinar e observar a falta de interesse pelas atividades de Geografia. Para isso, Castellar (2020) explica que o professor deve ser capaz de articular o vocabulário do raciocínio geográfico e construir suas estratégias de ensino para obter sucesso com seus estudantes e propiciar momentos de criatividade e curiosidade política e científica.

Isso torna-se um desafio constante no trabalho docente que deve constantemente desenvolver uma aula que resulte efetivamente em uma aprendizagem significativa e participativa para alunos.

No entanto, a Geografia escolar, segundo Callai (2013, p.16), permanece como uma ciência geográfica, com a finalidade de estudar, analisar e compreender como o espaço é produzido. Assim, possibilitando o aluno enquanto sujeito compreender suas dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais, que são vivenciadas e percebidas no seu cotidiano:

Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos.

Seguindo essa concepção do ensino de Geografia, compreende-se que, no mundo contemporâneo, as práticas cotidianas das pessoas tornam-se cada vez mais especializadas, evidencia a importância de analisar essas relações a partir da ciência geográficas.

Através dos processos de ensino da Geografia, de acordo com Castellar (2020), a Geografia possui um campo estruturado por um conjunto de conceitos e procedimentos que envolvem identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, descrever, nomear, resumir, concluir e elaborar hipóteses.

Seguindo essa descrição, Cavalcanti (2006) pontua que a geografia e o estudo do espaço se caracterizam pela complexidade, fragmentação, desigualdade e diversidade com práticas multiculturais e interculturais, frequentemente desterritorializadas, organizadas em fluxos, redes, mídias e tecnologias informatizadas.

Essa caracterização do espaço geográfico reforça a necessidade de a Geografia escolar fornecer aos alunos base conceituais e ferramentas metodológicas para compreender o espaço como um produto social e histórico, permitindo que desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo sobre os fenômenos que observam em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, Castellar (2020, p. 295), levanta uma pergunta “como os campos de conhecimentos do pensamento espacial, associados ao estatuto epistemológico da Geografia podem ser articulados, em práticas pedagógicas, para desenvolver o raciocínio geográfico?”. Sobre isso, a autora explica que:

A resposta está sustentada no fato de a escola ser o locus das oportunidades de os alunos serem estimulados a raciocinar, levantar hipóteses, desenvolver ideias e, com isso, se aproximar dos conhecimentos científicos.

As construções do conhecimento geográfico na escola estão relacionadas, então a atuação

docente como mediador, mas também na construção da experiência no decorrer da vivência do cotidiano escolar. Nesse contexto:

Pode-se afirmar que a geografia escolar se constitui, se constrói, é produzida no cotidiano do trabalho de ensino e de aprendizagem. Isso leva à necessidade de estar atentos a respeito dos processos de formação docente, pois ao professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental conhecer os aportes teóricos que fundam a ciência e que balizam o seu ensino (Callai, 2013, p.17).

Assim, a Geografia escolar é construída no cotidiano da sala de aula, e para ensiná-la de forma adequada o professor precisa ter uma boa formação teórica, que sustente sua prática pedagógica.

Complementando, Cavalcanti (2006), enfatiza que o professor é o mediador da formação do aluno, e deve utilizar a Geografia escolar composta por simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados sobre o espaço geográfico como meio para que os estudantes compreendam a realidade.

Neste sentido a atuação do professor na Geografia escolar não se limita à transmissão de conteúdos; ela envolve a mediação entre teoria e prática, permitindo que os alunos compreendam de forma crítica e significativa os espaços que os cercam.

Ainda aponta Cavalcanti (2006) que esse processo busca consolidar o raciocínio geográfico por meio de vivências que conectem os conceitos científicos ao cotidiano dos estudantes.

Dessa forma, a aprendizagem se torna mais concreta uma vez que os conceitos aprendidos na teoria ganham sentido ao serem aplicados e refletidos na experiência diária dos alunos, fortalecendo tanto o pensamento geográfico quanto a capacidade de análise crítica.

Para Castellar (2020, p. 298) o ensino de Geografia deve ser procedimental, ou seja, envolver práticas, estratégias e métodos que ajudem o aluno a aplicar conceitos:

[...] para concretizá-la e dar robustez aos conteúdos, é preciso trazer os conceitos, as categorias, os princípios, o vocabulário da Geografia e, conseqüentemente, seu estatuto epistemológico. Além disso, para desenvolver os conteúdos há necessidade de estratégia, procedimentos, práticas pedagógicas que garantam o sentido e significado deles. Desse modo, entendendo que as práticas podem, para além das aulas discursivas, assumir um ensino que seja investigativo a partir de processos e métodos que possibilitem as aplicações conceituais para explicar a realidade [...]

Essa abordagem reforça a função do professor como agente transformador, que não apenas apresenta os conceitos, mas também os trabalha de forma aplicada, exemplificando e relacionando-os às vivências dos alunos

Dessa maneira, o ensino de Geografia deve promover uma aprendizagem integrada a experiência dos estudantes. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas favoreçam a autonomia e o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Nesse sentido, Castellar (2020) reafirma que as práticas pedagógicas devem buscar o “empoderamento” dos estudantes, organizando as aulas por meio de ações didáticas articuladas às dimensões social e epistêmica. De forma complementar, Cavalcanti (2008) aponta que o desenvolvimento de um pensamento geográfico mais amplo e abstrato depende da construção de conceitos pelos próprios alunos, utilizando o conteúdo geográfico como ferramenta e relacionando os temas às suas experiências de vida.

Já Castellar (2010) complementa tratado que o pensamento espacial deve se constituir como um conteúdo procedimental, entendido como uma ação orientada a um fim, onde ele se forma a partir de conhecimentos articulados e integrados a uma situação geográfica concreta, estimulando o estudante a saber argumentar por meio do raciocínio geográfico atribuindo assim sentido, aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Assim, torna-se evidente que a formação do pensamento geográfico envolve a articulação entre os conhecimentos teóricos e a vivência dos estudantes, garantindo uma aprendizagem contextualizada. Esse processo engloba a generalização de conceitos, a compreensão de sistemas conceituais e o trabalho com diferentes dimensões da formação humana, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos e racionais, mas também os emocionais e sociais.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os estágios relatados utilizados para análise nesta pesquisa foram realizados em duas escolas, uma de rede municipal, a Escola Estadual Cônego Ângelo, sendo de ensino fundamental integral inicial e final e outra estadual de ensino médio, também integral a Escola Estadual Arthur Junqueira de Almeida, ambas da rede pública de ensino, localizadas na zona urbana do município de Ituiutaba, Minas Gerais.

Os estágios foram realizados por meio de visitas, as quais foram possíveis compreender a dinâmica escolar nestes níveis de ensino (fundamental e médio), por meio da vivência da realidade escolar e no acompanhamento de aulas, observação da conduta das professoras, e demais colaboradores das instituições. Além do preparo e aplicação de regências. Como proposto pelo PPC do curso de Geografia citado anteriormente.

2.1. Descrição da Experiência de Estágio na Escola Estadual Cônego Ângelo: Aspectos e fotos

Essa parte do trabalho descreve o relato das experiências vivenciadas do Estágio Curricular Supervisionado III, como também, a disciplina Estágio III. Esta etapa a ser relatada foi realizado na

Escola Estadual Cônego Ângelo, localizada no bairro Natal, em Ituiutaba-MG. Atualmente, a escola atende em dois turnos, oferecendo horário integral que incluem turmas ensino do fundamental inicial e final. O estágio ocorreu entre 23 de junho e 23 de setembro de 2025, sob a supervisão da professora de Geografia no período matutino.

Mapa 1 - Localização da E. E Conego Ângelo



Elaboração: Autora (2026)

O entorno da escola é composto por um bairro residencial e alguns pequenos comércios. Na rua à direita, logo abaixo, encontra-se uma rede de supermercados. Nas proximidades está localizada uma unidade do Programa Saúde da Família (PSF), que atende ao bairro Natal, e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que abrange este e outros bairros próximos. Ao lado da escola, há também uma creche privada.

A escola relatada está em uma localidade periférica da cidade, atendendo crianças que moram próximos a escola e também de bairros mais distantes, embora sejam em menor quantidade.

Ocupa uma área extensa, abrangendo praticamente todo o quarteirão, sua fachada e a quadra esportiva são facilmente visíveis à distância, destacando-se pelas cores branca e azul.

O entorno da escola, no entanto, apresentava na parte da frente, terrenos baldios, muros deteriorados e vegetação alta; no quarteirão ao lado ainda na frente da escola tem um campo de futebol sem término de construção com o terreno coberto pouco gramas e árvores, e alguns com rastro de

queimada. Somente ao lado e atrás da escola há residências. Porém se tinha um ponto de ônibus em frente.

Figura 1 - A frente e entorno da escola



Fonte: Freitas (2025)

Além disso, como não existe áreas destinadas ao estacionamento, as calçadas são utilizadas pelos funcionários para estacionar motos e carros, já que o da escola está em menor proporção devido as obras em seu interior.

Nesse período da visita a escola e acompanhamento de aulas, a escola estava passando por reformas, o que ocasionou em algumas mudanças em sua estrutura interna, como ocorreu com o refeitório que foi desativado devido a obra para aumentar sua extensão, já a biblioteca foi convertida em sala das professoras, pois é maior e a antiga sala dos professores tornou-se a nova biblioteca.

Figura 2 - Refeitório em obra, além, de outros espaços da escola passando por reformas



Fonte: Freitas (2025)

Mas, em algum momento desse estágio, como nas férias escolares, a biblioteca foi realocada em uma sala no andar superior, espaço onde funcionava a sala de informática. Já a sala que antes abrigava a cozinha e o refeitório permaneceu sem uso definido até o encerramento do estágio.

Durante o período de estágio, o refeitório foi finalizado e liberado para uso. No entanto, ainda não estava equipado com mesas, sendo utilizado também para palestras e outras atividades que exigiam a organização dos alunos em grupos e utilizando cadeiras da sala de aula.

Figura 3 - Uso Improvisado do Refeitório e biblioteca.



Fonte: Freitas (2025)

Devido às obras em andamento, muitos alunos passaram a fazer suas refeições em pé ou sentados nos poucos bancos disponíveis no pátio. A comida era servida sobre uma mesa posicionada em frente à cozinha, e os estudantes retiram os alimentos ali, consumindo em diferentes áreas da escola.

Há um amplo espaço conforme retratado, porém o pátio é relativamente pequeno, o que fica evidente durante o intervalo, quando os alunos brincam. Até então, o chão do pátio é de cimento batido e havia mastros para hasteamento de bandeiras, embora estas não estevam presentes. Havia um banco de concreto no meio do pátio, e, no caminho em direção aos banheiros, encontram-se bancos de madeira, já antigos e um pouco deteriorados.

Figura 4 -Pátio



Fonte: Freitas (2025)

Na parte superior há corredores que são organizados conforme os anos escolares: de um lado, ficam as turmas do 1º ao 6º ano; do outro, concentram-se as turmas do 7º ao 9º ano, além da biblioteca/sala de informática, que também estavam localizadas nesse andar.

A infraestrutura é simples, antiga e demonstra a falta de investimentos em renovação. As paredes da escola apresentam pichações e sujeira, e as janelas, também são antigas. Em algumas salas, como a dos professores, tinha um acúmulo de papéis e outros objetos, como materiais didáticos o que tornava um ambiente desorganizado.

Figura 5 - Detalhes da sala de aula e sala de professores



Fonte: Freitas (2025)

Já as salas possuíam capacidade adequada para acomodar entorno de 15 a 20 alunos, porém era perceptível a precarização do espaço, resultante da ausência de manutenções.

2.1. Recursos didáticos

Referente aos recursos didáticos ao investigar se havia disponíveis na escola, foi constatado que os livros e materiais estão armazenados na biblioteca improvisada. Embora tenha sido feita uma tentativa de visita ao local, a biblioteca não estava aberta para observação.

Figura 6 - Armários e livros de didáticos



Fonte: Freitas (2025)

Os materiais estavam desorganizados e ainda guardados em caixas devido às obras e a ausência de um local apropriado. No entanto, foi observado alguns alunos entrando no espaço para buscar materiais para realizar atividades de uma disciplina. Já os livros didáticos utilizados no dia a dia estão nos armários dentro das salas de aula, para facilitar o acesso a eles.

Após o preenchimento dos documentos de estágio e a aprovação para sua realização, realizei a primeira visita à escola um dia após a data prevista para o início das atividades.

No dia 24 de junho, a primeira visita fui com a intenção de observar a biblioteca da instituição e analisar a disponibilidade de espaço, livros didáticos de Geografia e materiais de apoio para estudo. No entanto, constatei que a escola não possuía uma sala destinada exclusivamente à biblioteca, pois o antigo espaço foi transformado em sala dos professores, os livros foram armazenados em caixas dentro de uma das salas de aula desativadas, que depois passou para a sala de informática.

Porém todas as salas de aula possuem armários com livros didáticos de todas as disciplinas, inclusive Geografia, e estão disponíveis também na sala dos professores. Nesse dia de visita à escola e verificação desses materiais observei também que alunos estavam realizando provas bimestrais, então preferi voltar outro dia.

2.2. Turmas acompanhadas e atividades desenvolvidas

No dia 28 de junho, retornei à escola em um sábado letivo, quando foram realizadas atividades voltadas à Matemática. Entre as atividades estavam: elaboração de dobraduras, jogos de xadrez,

“mata-barata” com números (em que era necessário raciocinar o valor indicado), amarelinha com cálculos para avançar de fase, batalha de tabuada, bingo com resultados de contas e construção de formas geométricas utilizando canudos. Além disso, ocorreram atividades como brechó e doações de roupas, entre outras. As atividades tiveram início às 7h e, por volta das 11h, foram encerradas, com a saída das crianças.

Figura 7 – Atividades realizadas no sábado letivo



Fonte: Freitas (2025)

Em 30 de junho, no primeiro horário, estive na escola para acompanhar as aulas. Naquele período, era realizada a semana de correção de provas, entre outras atividades. No segundo horário, que estava vago, recebi um convite da diretora para participar da reunião da Superintendência Regional de Ensino (SRE), que contou com a presença dos alunos representantes de turma, que foram questionados sobre a experiência de suas funções, sobre as atividades do horário integral e o que consideravam agradável ou desagradável na escola.

Figura 8 – Reunião com a SRE



Fonte: Freitas (2025)

Após a saída dos alunos, iniciou a reunião com os professores, que discutiram demandas da escola, dificuldades no cuidado dos alunos, organização da instituição e planejamento das atividades.

A reunião ocorreu em uma sala, decorado com temas de festa junina e com comidas típicas, e se estendeu durante grande parte da manhã.

No dia 1º de julho, durante o primeiro horário, os alunos participaram de uma palestra sobre *Fake News*, abordando temas relacionados à desinformação, ao uso crítico das mídias e à importância da checagem de fontes no auditório improvisado no refeitório em construção.

Figura 9– Palestra sobre Fake News



Fonte: Freitas (2025)

No dia 2 de julho, durante o primeiro horário, acompanhei a aplicação da recuperação paralela, com a atividade sendo realizada pelos alunos em seus cadernos. Ao longo do turno, observei o processo de lançamento de notas no diário eletrônico, incluindo a avaliação bimestral, mensal, pontuação por participação e por atividades extras, além da própria recuperação paralela. A professora explicou detalhadamente as etapas desse processo, demonstrando como utiliza a plataforma e como organiza os registros de desempenho dos alunos. No último horário, observei a aplicação da recuperação paralela para o 8º ano, acompanhando o desenvolvimento da atividade pelos estudantes.

No dia 11 de julho, foi realizada a Festa Junina da escola. No período da manhã, foram levados por mim e outro estagiário o jogo das argolas e o jogo do "pega copo" que foram elaborados como brincadeiras. Ao chegar à escola, o ambiente já estava todo preparado e decorado com a temática junina. O pátio estava enfeitado com bandeirinhas coloridas e outros elementos típicos. As professoras, com o auxílio de alguns alunos, estavam finalizando os últimos detalhes da organização.

Enquanto isso, os demais alunos permaneciam ansiosos em suas salas, observando os preparativos no pátio da escola. Logo foram colocadas mesas no pátio para as comidas, assim que o sinal do recreio tocou, os estudantes desceram para o pátio e se organizaram em filas para receber o lanche, ao som de músicas tradicionais juninas.

Com todos os alunos no pátio uma das professoras iniciou as atividades, chamando os alunos para formarem uma roda para dançar a quadrilha e participarem de brincadeiras. O recreio, excepcionalmente, foi estendido e terminou por volta das 11h. As crianças participaram com entusiasmo das brincadeiras e, inclusive, perguntaram se haveria mais atividades que foram levadas ao longo do dia. Foi informado que a programação continuaria no turno da tarde e alguns comemoravam e não já que não estariam nesse horário.

Figura 10 – Festa Junina



Fonte: Freitas (2025)

No período da tarde, a maioria dos alunos já estava no pátio, onde as mesas foram reposicionadas, novamente organizadas com comidas e música. As crianças mantiveram o entusiasmo e participaram ativamente das brincadeiras. Mais tarde, durante o recreio dos alunos do 8º e 9º anos, também houve música e distribuição de comidas típicas. No entanto, o clima foi mais tranquilo, pois os estudantes, por conta da faixa etária, se mostraram mais introspectivos e menos animados nas brincadeiras.

Em 14 de julho, a programação inicial para a primeira turma, do 6º ano, era a exibição de um vídeo educativo sobre regras de trânsito. No entanto, a atividade foi cancelada devido à realização de uma palestra conduzida por uma assistente social, de forma improvisada ocorreu no corredor da escola, já que não havia mais sala de informática ou auditório, onde os alunos foram reunidos para assistir ao conteúdo exibidos na televisão. A palestra foi uma continuação do tema sobre *Fake News*, abordado anteriormente. Durante a atividade, foi possível observar que os alunos já estavam

familiarizados com o assunto, demonstrando conhecimento e sendo capazes dar continuidade a discussão.

Figura 11 – Segunda palestra sobre *Fake News*



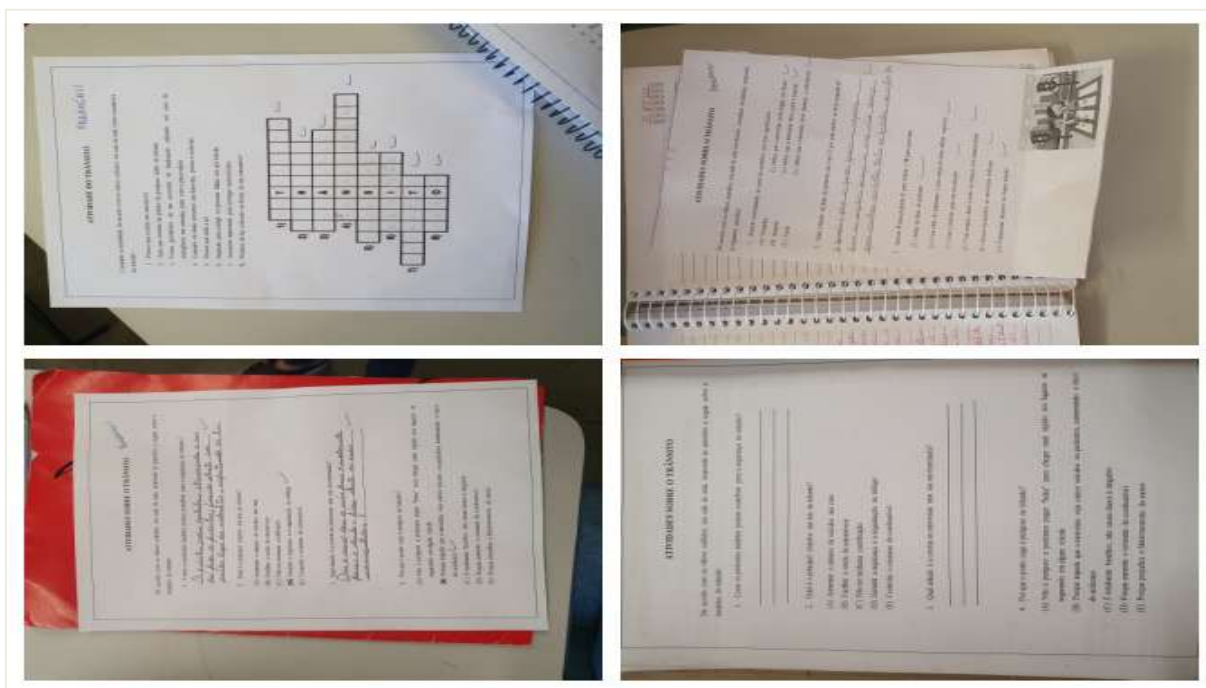
Fonte: Freitas (2025)

Em adendo, a palestra foi realizada no corredor da escola, pois a sala de informática não comportaria todos os alunos e o refeitório, naquele dia e momento, não poderia ser utilizado. A inexistência de outro espaço disponível para a atividade evidencia, mais uma vez, a ausência de locais adequados, como auditório, anfiteatro, salão ou salas específicas para determinadas atividades, o que demonstra a constante necessidade de adaptação dos ambientes escolares para a realização de eventos. Essa situação não se configura como um fato isolado, mas reflete problemas estruturais já observados ao longo do relatório. Tal realidade revela não apenas limitações na infraestrutura, mas também a carência de investimentos e fragilidades na gestão administrativa da instituição.

Após a palestra, a escola seguiu com as aulas normalmente para a finalização das atividades, pois a semana marcava o início das férias escolares, o que ocasionou no número reduzido de alunos presentes. Após o horário seguinte ter ficado vago, ocorreu o intervalo. Depois do recreio, a próxima turma acompanhada foi o 7º ano, que precisou ser realocada para outra sala, uma vez que a sala de informática estava indisponível. Nessa turma, foi possível exibir o vídeo planejado, abordando as regras de trânsito e a responsabilidade do pedestre. Na sequência, foi atendida a turma do 9º e 8º ano, mas, assim como aconteceu com o 6º ano, não foi possível exibir o vídeo, sendo a atividade reagendada para o dia seguinte.

Então dia 15 de julho, em acordo com a professora, ficou decidido que os estagiários desenvolveriam uma atividade relacionada ao vídeo sobre regras de trânsito, com o objetivo de complementar o conteúdo abordado em sala.

Figura 12 – Atividade sobre responsabilidade no trânsito



Fonte: Freitas (2025)

A atividade foi então aplicada às turmas do 7º, 8º e 9º ano, com foco na compreensão das regras de trânsito e na responsabilidade do pedestre. A última turma do dia foi o 6º ano, que seria naquela aula a exibição do vídeo, e que a mesma atividade aplicada ao 7º ano seria utilizada com essa turma.

Somente em 18 de agosto, voltei a escola após as férias escolares acompanhando as aulas, que naquele dia iniciou com a turma do 6º ano. A professora iniciou a aula fazendo uma recapitulação da aula anterior e, em seguida, orientou os alunos a abrirem o livro didático e localizarem a página que continha o texto e as questões sobre bacias hidrográficas, que deveriam ser lidas e respondidas. Após isso, foi realizada a chamada. Houve um tempo vago após essa aula.

A próxima turma atendida foi o 7º ano, com a sala cheia. A aula ocorreu após o intervalo e começou com a correção das atividades da aula anterior, que haviam sido registradas no caderno. O conteúdo abordado foi sobre clima e vegetação das florestas, com foco na Floresta Amazônica, Cerrado, Caatinga, entre outros biomas brasileiros. A terceira aula do dia foi com a turma do 9º ano, que estava com apenas seis alunos presentes, os quais se mostraram mais introspectivos. A aula começou com a distribuição dos livros didáticos, seguida de uma breve revisão da aula anterior. A professora solicitou que os alunos lessem e copiassem um texto sobre cidades europeias. A última aula foi com a turma do 8º ano, que teve início com a professora escrevendo no quadro o tema da aula: imigração africana. Em seguida, ela indicou as páginas do livro didático onde o conteúdo estava

localizado e orientou os alunos a copiar o texto, responder às questões propostas e analisar os gráficos apresentados.

No dia 20 de agosto, as atividades iniciaram com a turma do 8º ano, com a professora organizando a sala antes do início da aula. Em seguida, foram escritas no quadro as páginas referentes aos conteúdos trabalhados nos dias 18 e 19 de agosto, para que os alunos dessem continuidade às atividades. No entanto, a turma se mostrou quieta e apática, com pouca ou nenhuma interação durante a aula. No segundo horário, a aula foi com a turma do 9º ano. A professora iniciou relembrando o conteúdo do dia anterior (19/08), quando foi exibido um filme na aula da qual não pude participar. Ela perguntou se os alunos haviam realizado a atividade proposta sobre o filme.

Em seguida, solicitou que lessem a página do livro didático referente às cidades europeias, mas muitos alunos permaneceram conversando ou distraídos, enquanto outros ficaram quietos, sem realizar as atividades propostas. Após o intervalo, houve tempo vago na disciplina de Geografia, porém, no mesmo momento, ocorreu uma palestra no refeitório sobre consciência ambiental, ministrada pela Polícia Ambiental do município. Assisti à palestra, que abordou temas relacionados à preservação ambiental e à importância da atuação coletiva na proteção da natureza.

Figura 13 – Palestra com a polícia ambiental



Fonte: Freitas (2025)

No próximo horário, participei da aula com a turma do 6º ano. Os alunos estavam bastante agitados e conversando. A professora iniciou relembrando a última aula e retomou o conteúdo sobre os processos que ocorrem em uma bacia hidrográfica. Pediu que os alunos pegassem os livros didáticos, lessem o texto, analisassem o mapa e observassem os processos relacionados à chuva, escoamento e transporte de sedimentos. Em seguida, foi feita a correção da atividade da aula anterior. A última aula do dia foi com a turma do 7º ano, que, como nos dias anteriores, estava com a sala cheia. Durante a aula, observou-se que alguns alunos apresentaram crises de ansiedade, e logo foi

direcionado a direção. Como de costume, após a aula de Educação Física, a professora conduziu os alunos ao banheiro para lavarem as mãos. Ao retornarem à sala, ela retomou o conteúdo sobre unidades de conservação, escrevendo no quadro sobre sua importância.

No dia 29 de agosto, que antecedeu o início da minha regência, o primeiro horário foi vago. Durante esse tempo, permaneci na sala dos professores, aguardando e acompanhando a preparação de outro estagiário para sua regência. No segundo horário, observei a aula com a turma do 6º, a aula teve como tema o uso da água nas cidades, utilizando exclusivamente o livro didático como recurso.

Os alunos se mantiveram quietos e concentrados, realizando as atividades propostas de forma individual. O terceiro horário foi o intervalo. Em seguida, ocorreu a aula com a turma do 7º ano, e no início da aula, houve uma breve organização da sala com a professora e o coordenador. Logo depois, foi feita a distribuição do livro didático, que os alunos utilizaram para copiar o conteúdo, realizar a leitura e responder às questões propostas. No último horário, acompanhei a regência de outro estagiário.

2.3. Aula Laboratório

Nesse período, no intuito de preparar os alunos para a regências o professor da disciplina propôs a aula laboratório onde destruiu temas para ser aplicado como aula. A aula dirigida para a simulação da regência foi agendada para o dia 22 de julho, sendo distribuídos os temas entre os alunos, ficando sob minha responsabilidade a abordagem sobre a favelização.

Na preparação para essa regência, procurei embasamento em diferentes fontes, como artigos acadêmicos, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e também em vídeos no *YouTube*. Meu objetivo foi compreender melhor o conteúdo e organizar de forma sistemática cada parte da explicação que seria apresentada em sala.

Para a simulação de regência, foi desenvolvida um plano de aula sobre a segregação urbana e da favelização, os quais são temas que integram o estudo da organização do espaço urbano e suas desigualdades. A proposta teve como base a habilidade da BNCC (EF08GE17), que trata da análise da segregação socioespacial nos ambientes urbanos da América, com ênfase no contexto brasileiro e latino-americano.

A regência teve início com as apresentações feitas em ordem crescente da chamada. Quando chegou minha vez, comecei contextualizando a temática e descrevendo seus principais fatores, porém, não consegui concluir a explicação adequadamente, deixando o assunto sem um desenvolvimento e

finalização. Pois além do nervosismo tive também pouco tempo de preparo para conseguir explicar o tema por etapas estruturando cada processo.

Porém, o que havia planejado a regência era: Iniciar com uma introdução histórica sobre a origem da favelização no Brasil. Foram apresentados os fatores que contribuíram para o surgimento dessas comunidades, como o intenso processo de urbanização, a migração campo-cidade, a ausência de políticas públicas habitacionais e a exclusão social vivida por uma grande parcela da população brasileira.

Busquei destacar que a favela não é um fenômeno isolado, mas sim o resultado direto de um modelo de desenvolvimento urbano excludente. Trabalhar a construção do conceito de segregação socioespacial, relacionando com as desigualdades econômicas e com a distribuição desproporcional da infraestrutura urbana. Finalizar um resumo destacando que a favelização deve ser entendida como um processo estrutural, fruto de dinâmicas históricas, sociais e econômicas em um contexto capitalista. Além de trazer em como essa população vive sem acesso a serviços básicos e convivendo com a marginalização e outros fenômenos como a gentrificação.

Devido a ocasião de alguns alunos não conseguirem apresentar ou desenvolver a regência proposta. Foi aberta a oportunidade para que os alunos que pudessem refazer sua apresentação, corrigindo os erros cometidos em uma próxima aula laboratório. Diante disso, aceitei a chance e me comprometi a realizar a correção da minha apresentação.

A segunda tentativa de regência ocorreu no dia 29 de julho, data em que alguns colegas da turma também realizariam sua apresentação pela primeira vez. Iniciei minha participação com uma breve apresentação pessoal, seguida da introdução ao tema da aula. Para engajar os alunos, perguntei se já tinham algum conhecimento prévio sobre o conteúdo ou o que imaginavam a respeito da definição do tema.

A aula começou com a explicação do termo "favelização", seguida da apresentação dos processos e fatores que influenciam esse fenômeno, destacando aspectos históricos, sociais e econômicos. Abordei os motivos que levam à formação de aglomerados urbanos com moradias precárias em áreas impróprias, como a especulação imobiliária, a falta de investimentos em infraestrutura, a ausência de políticas públicas efetivas e o processo de gentrificação.

Em seguida, propus reflexões sobre as condições de vida da população que habita esses espaços, discutindo o acesso limitado a serviços básicos como saneamento, coleta de lixo e tratamento da água. Também destaquei os riscos ambientais, a vulnerabilidade a doenças e a marginalização social que

afetam essas comunidades, evidenciando como esses territórios são marcados por processos de segregação, exclusão social e racismo estrutural.

A avaliação da apresentação trouxe alguns apontamentos importantes, como a presença de vícios linguísticos e a falta de abertura para a participação dos alunos durante a aula. Também foi observado que a explicação poderia ter sido mais detalhada em alguns momentos, o que pode ter sido afetado pelo nervosismo.

Outro ponto destacado foi a necessidade de delimitar melhor os temas e conceitos abordados, evitando ampliar demais o conteúdo, o que pode comprometer a clareza e a objetividade da explicação. Apesar dessas observações, a apresentação foi considerada melhor em relação à anterior, principalmente pelo fato de eu ter conseguido finalizar a proposta planejada.

Devido ao calendário acadêmico da UFU ainda não ter sido normalizado, o semestre estava apenas no início quando as férias escolares começaram, no final de julho. Por esse motivo, houve uma pausa nas visitas à escola, sendo marcado o retorno apenas após a volta às aulas, no início de agosto. Durante esse período, foi realizada uma atividade aula laboratório preparatória de regência na UFU, com o objetivo de avaliar a capacidade e o desenvolvimento dos alunos. Foram distribuídos temas e estabelecidas datas para a realização das regências simuladas.

2.4. Elaboração do plano de aula e planejamento para a regência

No dia 31 de agosto, iniciei a elaboração das aulas que seriam aplicadas no dia 01 de setembro, com base nas habilidades previstas na BNCC, de acordo com os conteúdos apropriados para as turmas do 6º e 9º ano.

Para a turma do 9º ano, selecionei a habilidade EF09GE13, que propõe: Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial diante do problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima. Já para o 6º ano, a habilidade escolhida foi EF06GE10, que foca em explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (como sistemas de irrigação, tratamento e redes de distribuição), assim como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.

Com o 6º ano, planejei uma aula voltada para o tema da contaminação da água e a interferência das atividades humanas, como o descarte industrial. Assim, busquei apresentar o conteúdo de forma sintetizada, complementando a explicação com o recurso audiovisual de um vídeo educativo sobre os microplásticos nos oceanos e nos recursos hídricos, com conteúdo que se conectam com a realidade

e os impactos ambientais globais. E após a explicação e exibição, propus uma atividade impressa com questões de múltipla escolha, além de uma imagem ilustrativa que os alunos deveriam analisar e responder sobre como os microplásticos e outros sedimentos chegam aos rios e oceanos. A ideia foi promover a reflexão e facilitar a compreensão visual dos conceitos discutidos.

Já com o 9º ano, trabalhei o tema “Crescimento populacional e desafios da alimentação: desigualdades e impactos socioambientais da produção agropecuária”. Para essa aula, além de uma introdução explicativa, preparei um vídeo que aborda os principais tópicos relacionados ao agronegócio, agropecuária, fome, e má distribuição de alimentos. O vídeo foi escolhido por complementar bem a proposta da aula, trazendo dados, exemplos e reflexões pertinentes ao conteúdo. atividade dessa turma sereia escrita no quadro para que os alunos a copiassem e respondessem no caderno.

Para a aula que seria realizada no dia 02 de setembro, prepararei no dia anterior, 01 de setembro, os materiais e estratégias voltados para as turmas do 6º e 9º ano.

A aula para o 9º ano, com o tema “Análise da produção agropecuária no mundo” foi planejada com o objetivo de estimular a compreensão dos alunos sobre as dinâmicas da produção agrícola e pecuária em escala global, relacionando essas práticas à distribuição populacional e aos diferentes modelos de produção e consumo existentes no mundo.

Essa proposta está alinhada à habilidade EF09GE13 da BNCC, que propõe: Reconhecer e analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial, diante do problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima. Para alcançar esses objetivos, os alunos serão convidados a analisar mapas e gráficos presentes no livro didático, os quais apresentam informações sobre os tipos de produção agrícola e os principais produtos exportados por diferentes países. A atividade seria na observação e comparação de quais países se destacam na produção agropecuária, que produzem em menor escala, quais são os produtos mais e menos vendidos, além de outros aspectos relevantes que surgirem durante a leitura e interpretação dos dados visuais.

Referente a regência do 05 de setembro, foi realizada o plano de aula e desenvolvimento das atividades no dia 03. O plano de aula foi elaborado de forma organizada para uma turma do 6º ano, tendo como tema o uso dos solos. O objetivo geral foi possibilitar que os alunos compreendessem as diferentes formas de utilização do solo, reconhecendo suas definições e aplicações no cotidiano, enquanto o objetivo específico consistiu em apresentar exemplos das principais técnicas de manejo.

O conteúdo concentrou-se no uso e ocupação do solo, contando com recursos simples como quadro, giz, caderno, caneta e folhas impressas. A estrutura da aula previu uma retomada do assunto trabalhado anteriormente e, em seguida, a apresentação das técnicas que evitam impactos negativos, como erosão e perda de nutrientes, ao mesmo tempo em que contribuem para maior produtividade.

Entre as práticas abordadas estiveram a rotação de culturas, o terraceamento, o aterro, o plantio direto, a consorciação de culturas, o controle de capinas, a calagem e a adubação. Após a explicação, os alunos receberiam uma folha com resumo do conteúdo e outra com figuras para identificação das técnicas, e, para fixação, foram propostas perguntas no quadro, garantindo a participação e o envolvimento da turma durante todo o horário da aula.

2.5. Aplicação da regência

As regências foram realizadas em setembro de 2025, ao longo de três dias, com aplicação em cinco aulas distribuídas com duas na turma do nono ano e três na do sexto ano.

No dia 01 de setembro, realizei minha primeira regência com as turmas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. A primeira aula foi com os alunos do 6º ano, iniciando com uma explicação expositiva sobre o tema “contaminação da água”, a qual, abordei as principais atividades humanas que causam esses impactos sobre os recursos hídricos, retomando assuntos que os alunos já haviam visto em outras disciplinas.

Para contextualizar o conteúdo com situações próximas ao cotidiano dos alunos, para facilitar a compreensão, apresentei imagens através de um projetor que mostravam diferentes formas de poluição dos recursos hídricos e um dos exemplos utilizados foi o caso de Bangladesh, onde mostrei fotografias de rios completamente cobertos por resíduos de fábricas têxteis como roupas e plásticos, evidenciando o impacto ambiental gerado pela falta de legislação ambiental e pelo uso de mão de obra barata, que atraiu diversas indústrias para o país.

Em seguida, exibi um vídeo educativo sobre microplásticos, abordando seus efeitos no meio ambiente, na vida marinha e na saúde humana. Para fixação do conteúdo, distribuí folhas impressas para a atividade que na sua primeira parte era composta por questões de múltipla escolha, e a segunda exigia que os alunos analisassem uma imagem e respondessem a perguntas interpretativas sobre ela.

Houve dificuldades na realização da atividade por parte de um dos estudantes atípicos da sala, o qual não conseguiu interpretar e responder as perguntas. A professora de apoio tentou acalmá-lo e tentei ajudar na atividade, mas se negou a ter auxílio.

Figura 14 – Primeira regência no 6º ano



Fonte: Freitas (2025)

Com a turma do 9º ano, a aula seguiu uma estrutura semelhante, porém com um tema diferente “a agropecuária e a distribuição global de alimentos” que iniciei com uma apresentação e contextualização do tema, destacando questões como o acesso desigual à alimentação e a complexidade da fome no Brasil um país que produz grande quantidade de alimentos, mas onde muitas pessoas ainda passam fome.

Expliquei que, embora o Brasil seja um dos maiores produtores agrícolas do mundo, boa parte dessa produção é voltada para exportação, enquanto grande parte da população depende da agricultura familiar, que é responsável por colocar comida na mesa dos brasileiros. Após a explicação, exibimos um vídeo complementar sobre o tema e, em seguida, escrevi algumas perguntas no quadro sobre o conteúdo apresentado.

A segunda regência ocorreu no dia 02 de setembro. A aula com o 6º ano foi realizada no último horário da manhã, próximo ao almoço e como aconteceu logo após o intervalo e outras aulas, encontrei uma turma bastante agitada, mas, apesar disso os alunos se mostraram participativos.

A proposta da aula foi trabalhar ainda a habilidade EF06GE10, mas trabalhando as diferentes formas de uso do solo e os impactos gerados a partir dessas atividades. A condução da aula foi tranquila, porém, percebi algumas falhas no planejamento e na gestão do tempo. A aula deveria ter sido mais aprofundada e ocupar todo o período disponível, mas acabou sendo mais breve do que o esperado. Apresentei os principais usos do solo de forma objetiva, com explicações simples e exemplos cotidianos e com a atividade final, composta por poucas questões de múltipla escolha, foi

resolvida rapidamente pelos alunos. Como resultado, sobraram cerca de 20 minutos até o final da aula, tempo que poderia ter sido mais bem aproveitado com uma atividade complementar mais reflexiva ou com um momento de retomada do conteúdo de forma mais aprofundada e pausada.

A aula com o 9º ano teve início com um breve momento de retomada do conteúdo abordado na aula anterior, dando continuidade ao tema dentro da habilidade EF09GE13, que trata das dinâmicas econômicas, como exportação e importação entre os países.

Nesta aula, utilizei o livro didático como recurso principal, apresentando mapas e gráficos com informações sobre o volume de exportações, os países com maior e menor participação nesse processo e os principais produtos comercializados globalmente. Após uma pequena explicação propus uma atividade em que os alunos deveriam analisar os dados apresentados no livro e identificar as informações descritas. A turma, que já é reduzida e possui baixa frequência, com os poucos alunos presentes demonstraram certa resistência no início para fazer a atividade, mas depois começaram a consultar o livro e a fazer anotações, mas de forma bastante lenta e sem muita vontade.

A maioria permaneceu em silêncio, sem demonstrar interesse em participar ou tirar dúvidas, seguindo até o final, com nenhuma interação.

A última regência foi realizada no dia 05 de setembro, somente com uma turma do 6º ano, e teve como objetivo geral levar os alunos a compreenderem as diferentes formas de técnicas para o uso do solo, reconhecendo suas definições e aplicações nas diversas atividades humanas.

O conteúdo trabalhado foi “uso e manejo do solo”, abordado de forma simples e contextualizada. Iniciei a aula, retomando brevemente o que havia sido apresentado anteriormente, sobre os principais usos do solo, com foco especial no manejo adequado, principalmente no contexto da agricultura. Apresentei técnicas como rotação de culturas, terraceamento e uso de aterros, explicando como essas práticas contribuem para a conservação do solo, aumento da produtividade, prevenindo erosões, melhorando a fertilidade e garantindo o uso sustentável do recurso.

A aula foi estruturada com base na BNCC, seguindo a habilidade EF06GE10, que propõe a explicação das diferentes formas de uso do solo, como rotação de terras, terraceamento, aterros, entre outras. Durante o desenvolvimento, utilizei exemplos práticos e próximos da realidade dos alunos, o que ajudou a tornar o conteúdo mais acessível. Utilizei recursos simples, como lousa branca e caneta para a explicação, além do uso de cadernos e canetas. Também preparei folhas impressas com um resumo do conteúdo da aula, além de imagens com diferentes técnicas de manejo para que os alunos identificassem e colassem no caderno.

Figura 15 - Última regência na turma do 6ºano



Fonte: Freitas (2025)

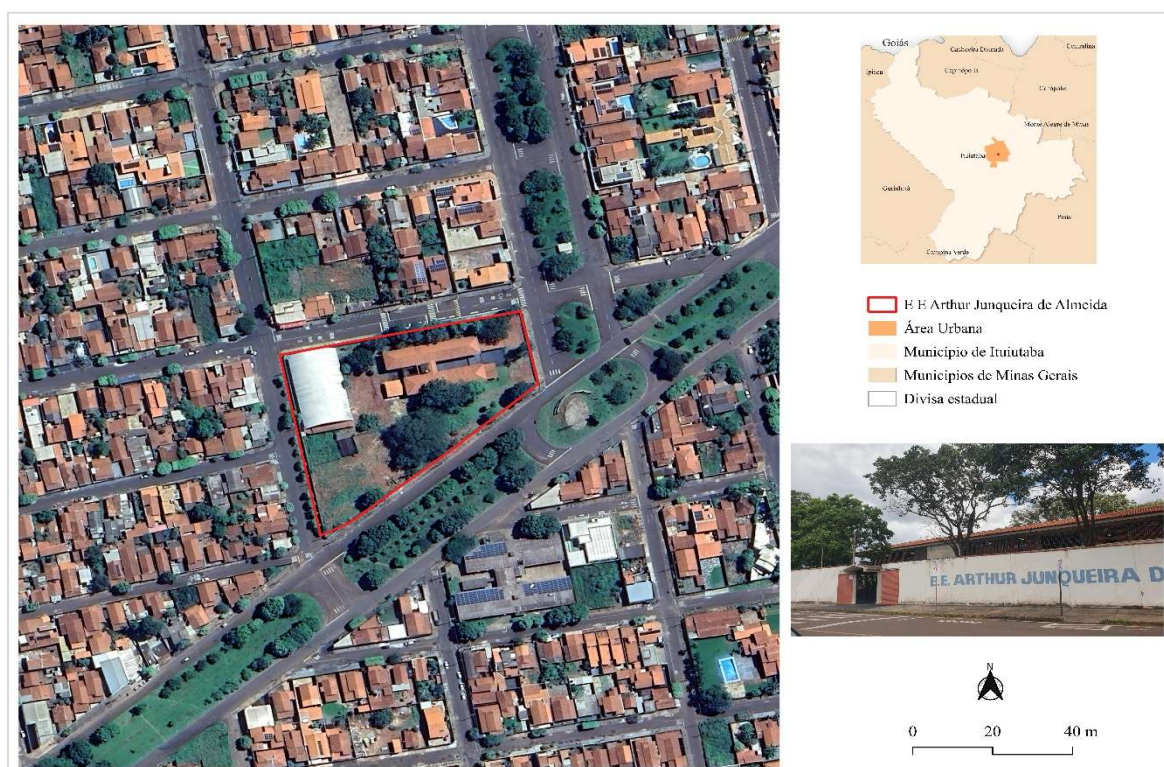
Ao final, escrevi no quadro algumas questões sobre o conteúdo aplicado na aula. Nesse dia a turma se mostrou quieta, mas participativa e se mantiveram atentos durante a explicação e copiaram as atividades. E alguns, aproveitaram o momento para apresentar as atividades da aula anterior e solicitar o visto. Nessa aula, também dediquei um tempo para auxiliar um aluno com autismo na realização da atividade, garantindo que ele conseguisse acompanhar e concluir a tarefa. Como a aula ocupou todo o tempo disponível, não consegui recolher as respostas das atividades, mas percebi que todos copiaram e participaram da aula proposta.

2.6. Descrição da Experiência de Estágio na Escola Estadual Arthur Junqueira de Almeida: Aspectos e fotos

O Estágio IV foi desenvolvido na Escola Estadual Arthur Junqueira de Almeida, situada no bairro Setor Sul, no município de Ituiutaba. As atividades ocorreram no período de 29 de outubro de 2025 a 23 de março de 2026. O estágio foi realizado predominantemente no turno da manhã, acompanhando a rotina escolar e o desenvolvimento das aulas. Durante esse período, as observações concentraram-se principalmente nas turmas do Ensino Médio.

A escola está localizada nas proximidades do centro da cidade, em uma área de classe média, composta por residências, além de contar com serviços públicos, como uma Unidade Básica de Saúde (UBS), uma Farmácia Popular e a Hemominas. Em seu entorno, há pontos de ônibus, o supermercado MartMinas, além de diversos estabelecimentos comerciais, como oficinas mecânicas, padarias e pequenos *hortifrutis*. A instituição situa-se, ainda, ao lado da Avenida Minas Gerais, uma das principais vias de intenso fluxo e dinâmica na cidade.

Mapa 2 - Localização E. E Arthur Junqueira de Almeida



Elaboração: Autora, (2026)

A instituição atende ao Ensino Fundamental I e II, sendo o segundo integral, assim como o Ensino Médio Técnico Profissionalizante. A escola conta com um total de 15 turmas distribuídas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No Ensino Fundamental, há 9 turmas, sendo 5 no ensino regular e 4 em período integral. Nas turmas do ensino fundamental regular, o primeiro horário é livre, destinado à organização das atividades escolares. No Ensino Médio, a escola possui 5 turmas, organizadas em cursos técnicos integrados. Entre elas estão: 1º e 2º ano de Biocombustíveis, 1º e 2º ano de Eletrônica e 3º ano de Eletrônica. Essas turmas funcionam em período integral, sendo que o último horário é livre, voltado ao descanso e à organização dos estudantes após as atividades do dia.

A escola apresenta estrutura ampla e bem distribuída, contando com uma área verde em seu entorno. O prédio é composto por dois andares: no térreo, a sala dos professores, o pátio, a sala da supervisão e direção, a secretaria, o refeitório, a sala de informática, a biblioteca, os banheiros, quadra esportiva e duas salas de aula.

No andar superior, há aproximadamente mais dez salas, com corredores cercados por grades. A instituição possui pátio espaçoso, além de escadas e rampas que facilitam a circulação interna. Contudo, ainda são necessárias algumas adequações relacionadas à acessibilidade, especialmente nos banheiros e nas salas.

Figura 16 - Estrutura física interna da escola



Fonte: Freitas (2025)

As salas de aula possuem tamanho pequeno, mas, as turmas do ensino fundamental tendem a ser maiores, o que pode ter superlotação em alguns momentos, se todos os alunos forem a aula. Apesar disso, os ambientes são arejados e bem iluminados por janelas grandes, contam com ventiladores e quadro verde. É composta por mesas e cadeiras, encontra-se em estado razoável, embora apresente sinais de uso devido ao tempo.

A sala dos professores é espaçosa, com mesas e cadeiras, armários individuais que para os professores efetivos se tem nomes e para outros como os temporários ou substitutos são vagos, mas há ventiladores, geladeira e micro-ondas. Há também matérias didáticos e *tatames* para os alunos descaçarem atrás dos armários, mas ainda sim é um ambiente é limpo e organizado.

Figura 17 - Sala dos professores



Fonte: Freitas (2025)

A secretaria, localizada na entrada, é pequena, mas organizada, com móveis novos e visível reforma recente. Atras após o pátio encontram-se a sala da supervisão e da direção, também de tamanho pequeno e comportar dois banheiros.

Ao lado está a biblioteca, embora de porte pequeno do tamanho de uma sala, é bem equipada com livros, revistas e outros materiais atualizados, organizados de acordo com a temática e área. O ambiente é arejado, iluminado e possui mesas e cadeiras limpas e novas, e é um ambiente utilizado tanto por professores quanto por alunos, inclusive é utilizado para aulas par alunos com necessidades especiais ou reforço. E está sempre aberta sem precisar de permissão para entrar.

Figura 18 - Biblioteca



Fonte: Freitas, Dorcas. A. N de

A escola conta com uma quadra esportiva grande, com arquibancadas de 4 a 5 degraus, rede, cestas e equipamentos esportivos diversos, como mesas de pingue-pongue e banheiros. O espaço também possui pátio, bancos para socialização e descanso, além de hortas e áreas verdes ao redor.

Figura 19 - Quadra esportiva



Fonte: Freitas (2025)

Não há auditórios ou salas para eventos como palestras, mas se tem a sala de informática que é equipada com projetor, computadores, televisão e outros recursos tecnológicos, funcionando constantemente para atividades, e utilizadas pelos professores, incluindo os de Geografia.

Outras observações são dos alunos que participam de projetos desenvolvidos na escola, como a iniciação científica, que vão a escola com a blusa indicando que desenvolve uma pesquisa científica. Além disso, a realização de eventos e atividades em datas comemorativas são bem recebidas pelos estudantes, independentemente da temática abordada, e demonstra envolvimento e participação de professores e funcionários de desenvolvimento.

2.6. Recursos didáticos

A escola dispõe de diversos recursos e materiais e entre os recursos tecnológicos, tem os projetores multimídia (*datashow*), televisão, aparelhos de som e acesso à *internet*. A sala de informática está equipada com computadores que são utilizados constantemente pelos professores, embora não haja softwares específicos de geotecnologia, como *Google Earth* ou *SIG* escolar.⁶²

Figura 20 - Sala de informática



Fonte: Freitas (2025)

Para o ensino de Geografia, estão disponíveis recursos específicos como atlas, mapas físicos, políticos e temáticos, globos terrestres que se encontra exposto na biblioteca sobre a mesa na biblioteca. Referente aos livros didáticos de Geografia, como apresentados na Figura 18, são destinados a professores e alunos de todos os anos, estão organizados na biblioteca e são de fácil

acesso. A escola também conta com assinaturas de revistas e jornais de interesse geográfico, e de outros temas educativos.

Embora não tenha sido observado o uso de *kits* de rochas e solos, materiais para cartografia tátil ou maquetes possivelmente estão disponíveis, considerando a presença de alunos com deficiência visual na escola e a necessidade de recursos adaptados. No entanto, se tem a carência desses recursos específicos ou adaptados, sendo somente encontrada os materiais e recursos básicos.

Em relação às práticas pedagógicas, as aulas de Geografia geralmente são expositivas, dispensando o uso de recursos tecnológicos dentre outros. Entretanto, quando necessário, os computadores, vídeos e áudio são utilizados para complementação.

2.7. Turmas acompanhadas e atividades desenvolvidas

As turmas acompanhadas durante o estágio pertencem ao Ensino Médio, conforme orientado para esta etapa final do Estágio Supervisionado. Sendo observadas as turmas do 1º, 2º e 3º ano, todas em integral, embora as aulas acompanhadas tenham ocorrido no turno da manhã.

As turmas do 1º e 2º ano apresentam, cerca de 20 estudantes, já o 3º ano possui um número reduzido de alunos, variando entre 8 e 10. As turmas não variaram muito na quantidade de alunos, porém no 3º ano houve um pouco, porque o estágio teve início no final de 2025 e foi retomado após as férias escolares, em fevereiro de 2026, período em que parte dos alunos do 2º ano não retornou, principalmente pela necessidade de possuir um trabalho ou por questões pessoais.

O perfil dos estudantes é bastante diverso, muitos residem em bairros como Portal dos Ipês e Novo Ituiutaba, entre outros do município. A maioria já estuda na escola há vários anos, o que faz com que se conheçam bem, mesmo aos que não pertencem à mesma turma. Observa-se que são alunos participativos, que estão vinculados em projetos de iniciação científica e outras atividades, e demonstrando interesse em ingressar no ensino superior, como também gostam e se dedicam em participar de eventos escolares.

O 1º ano, por estar em fase de adaptação ao Ensino Médio, são mais dispersos, contudo, esse comportamento é compreensível diante da transição vivenciada pelos estudantes.

A professora supervisora demonstra postura atenciosa e valoriza metodologias interativas, promovendo debates, mesas-redondas, simulações e outras estratégias que incentivam a participação dos alunos. Entre as principais dificuldades observadas está a compreensão de conceitos mais abstratos da Geografia, além de desafios relacionados à interpretação de questões culturais, sociais e políticas. No entanto, quando estimulados ao diálogo e à reflexão, os estudantes participam das

discussões, expressam opiniões e se envolvem nos debates de maneira respeitosa e crítica.

Observei também que há projetos desenvolvidos na escola, como a iniciação científica, além da realização de eventos e atividades em datas comemorativas. Essas ações são bem recebidas pelos estudantes, independentemente da temática abordada, e demonstra envolvimento e participação de professores e funcionários de desenvolvimento.

A primeira visita feita a escola foi no dia 5 de novembro de 2025 já com o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) assinado. Em primeiro instante fui observar a infraestrutura da escola, como os estágios anteriores forma em outras escolas, fui conhecer salas, pátios, biblioteca, dentre outros espaços. Ao aproximar do horário de aula fiquei próximo a sala dos professores para aguardar para subir. A primeira aula observada foi do 1º ano no terceiro horário, a turma nesse dia estava um pouco cheia, ao entrar na sala a professora esperou os alunos se organizarem e guardarem o celular. Foi pedido para formar um quadrado com as cadeiras para dar continuidade a aula anterior, a qual, foi sobre potenciais mundiais, com os alunos em grupos representando cada país e se apresentando com seus respectivos exportações economia cultura etc. Seguindo de debate entre eles. Para os que não participaram foi recomendado fazer uma síntese do país do grupo ao qual estão para servir de recuperação. Houve discussão sobre BRICS, e os países com suas potencias, lideranças e influência mundial.

Nesse dia, conversei sobre o projeto e sua relação com a disciplina, esclarecendo os objetivos e realizando os alinhamentos necessários para a execução da atividade. Então foi marcado com a professora que o projeto seria aplicado na turma do segundo ano com o tema sobre a cúpula do clima. Mas, a diante o planejamento dessa atividade foi alterado e escolhendo outro tema e turma a ser aplicado.

Em 6 de novembro a aula foi no último horário na turma do 2º ano, que foi na sala de informática, a qual é pequena, mas equipada, computadores novos e projetor e televisão. Os alunos estavam estudando sobre clima e lideranças dos potenciais mundiais com foco no meio ambiente e tiveram que pesquisar sobre a caracterização de roupas típicas de países para ser apresentados no dia da cúpula do clima encenando até tendo a organização com representação de aluno como se fosse a ONU. Os alunos ficaram encarregados de pesquisar as roupas típicas da cultura de cada país, os acordos, quais objetivos dentre outros. Foi dito sobre como seria a apresentação com a caracterização, nesse momento os alunos estavam fazendo os cartazes pelo *Canvas* e utilizando outros sites e plataformas de *designer*.

Voltei a escola somente no dia 12 novembro na turma do 2º ano, chegando na sala havia uma

aluna com ansiedade e mal-estar devido a depressão. Havia também alunos conversando entre si sobre o tema da atividade sobre o mês da consciência negra, e como encenariam sobre capitão do mato. A professora discute com os alunos em como poderia desenvolver a peça com o tema da cultura negra e caracterização. E fala das atividades dos anos anteriores sobre essa data comemorativa. Sobre a peça define 3 escravizados e 2 capitães do mato e será feita uma encenação de uma caça e tentativa de fuga, associando a discriminação e ações de racismo atuais. Foi arrumado para encenação até um som pois na peça será usado uma música de fundo. A qual é Zumbi do Gilberto Gil. Foi adicionado após a peça principal uma encenação dos dias atuais de discriminação com a novela Vale Tudo e as falas de rejeição e discriminatórias para a atriz que interpreta a personagem Maria de Fátima, que é negra.

No dia 14 de novembro cheguei cedo à escola para observar melhor o ambiente e sua estrutura. Visitei a biblioteca, onde analisei a composição de livros e outros materiais disponíveis, buscando compreender os recursos pedagógicos oferecidos aos alunos. A primeira aula observada foi no 3º ano, com apenas seis alunos presentes, sendo dois deles deficientes, acompanhados por uma professora de apoio. A maioria dos estudantes estava ausente.

Os alunos presentes estavam finalizando tarefas de outra aula, que era a elaboração de um material didático. A aula deste dia teve como objetivo organizar as atividades para o evento do mês da Consciência Negra, preparando os alunos para gravarem um vídeo destinado aos convidados, que incluíam artistas e personalidades negras da cidade. A segunda turma observada foi do 9º ano, utilizada também para complementar as horas de estágio. Nessa aula, os alunos estudavam sobre “Redes virtuais e relações raciais”. A turma era bastante agitada e os estudantes conversavam com frequência. Uma aluna foi responsável por fazer a chamada.

Em seguida, os alunos copiaram rapidamente a atividade escrita no quadro e a apresentaram à professora para receber o visto. No último horário, a aula observada seria com o 1º ano, prevista para ocorrer no laboratório de informática, mas este estava ocupado por outra professora. Diante disso, a professora liberou os alunos, considerando que a atividade principal consistia na preparação para o evento do mês da Consciência Negra.

No dia 18 de novembro, foi realizado o projeto, o qual, foi alterado após as inúmeras atividades vindas do Mês da Consciência Negra surgiu a vontade de desenvolver um projeto de acordo que intercalasse com toda a escola, mas infelizmente escolhendo apenas uma turma, com os alunos do 1º ano, que se deslocaram de ônibus escolar até a Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, no bairro Camargo, em Ituiutaba, acompanhados por professores que cederam seu tempo de aula para auxiliar na atividade. A proposta, elaborada em conjunto com a professora orientadora e outros

docentes, consistiu em um estudo do meio, buscando apresentar a história local, a memória da população negra, a configuração urbana do bairro e as transformações ocorridas ao longo do tempo, considerando grupos de resistência, como o Congado, e os contextos sociais e históricos que os influenciaram. Durante a atividade, os alunos demonstraram comportamento tímido, embora atentos, especialmente dentro do instituto, nas explicações. Na biblioteca, mostraram-se mais animados, circulando pelo espaço e observando o acervo de livros. Já na área externa, ao receber informações sobre a estrutura do monumento de Zumbi, a história do bairro e o papel da igreja ao lado, apresentaram maior atenção e interesse.

No dia 19, fui à escola no horário de tarde para observar os preparativos para o evento do mês da Consciência Negra na turma do 2º ano. Infelizmente, no dia do evento não pude comparecer à escola, pois a turma da disciplina de Estágio participou de uma atividade de campo em Petrópolis em Uberaba.

Somente no dia 4 de dezembro retornei às aulas na escola. A primeira aula observada foi com o 1º ano, que estava cheia. A professora informou aos alunos que, na semana seguinte, haveria atividades extras e estudos intensivos. Grande parte dos estudantes demonstrou resistência em permanecer nas aulas, devido ao final do ano letivo e à proximidade do encerramento. No entanto, a professora reforçou que não seria possível liberar a turma, pois ainda havia avaliações pendentes e o período letivo não havia sido concluído. Ela orientou os alunos a realizarem estudos independentes nas semanas seguintes, preparando-os para os estudos intensivos programados.

No dia 8 de dezembro, acompanhei aula na turma do 2º ano onde houve conversa com os alunos sobre o futuro e a profissão, abordando expectativas futuras, preparo necessário, desigualdades e os limites de acesso a uma educação de qualidade. Não houve outras atividades e observações a serem realizadas pois como era final de ano letivo os alunos só iam para não ganhar falta e havia já ocorrido as avaliações.

Somente no dia 11 de fevereiro de 2026, voltei pós a férias escolares e universitárias. Notei mudanças no ambiente, como mesas, bancos e bebedouros novos. A primeira aula que acompanhei no segundo horário foi com o 3º ano, composta por apenas cinco alunos naquele dia. A disciplina era de Práticas Profissionais, iniciando com discussões sobre o ENEM, a importância do vestibular e outras formas de ingresso no ensino superior.

Foi observado que muitos alunos apresentavam notas baixas e desempenho acadêmico reduzido. A disciplina, que abordava inovação social e científica e empreendedorismo, tinha como

foco desenvolver competências, investigação científica, princípios e técnicas científicas, bem como elaboração de protótipos.

Durante a aula, os alunos demonstraram esforço em compreender a disciplina, seus objetivos e conteúdo. Entre os horários, observei ainda outras mudanças no ambiente escolar, com diferentes professores, a maioria temporários e novos funcionários circulando pela escola. Presenciei também pequenos conflitos entre alunos.

No último horário, acompanhei novamente a aula no 3º ano, agora sendo de Geografia que consistiu em revisão de temas, incluindo a ONU, seus objetivos e os países participantes, e o FMI e Direitos Humanos.

No dia 12 de fevereiro, nos primeiros horários, realizei novamente observações gerais da escola, incluindo a biblioteca e outros ambientes, percebendo a circulação de diferentes professores e novas dinâmicas entre os alunos.

A primeira aula observada ocorreu no terceiro horário, com o 1º ano, abordando interpretação de mapas. A professora solicitou que os alunos pegassem livros do 9º ano, que contêm diversos mapas, e analisassem um exemplar, identificando o que representava, quando e onde, as cores utilizadas e o significado da legenda, explicando em seguida suas observações.

Alguns alunos tiveram dificuldades, enquanto outros acompanhavam a explicação da professora e completavam a atividade, mas todos ao final da aula entregaram o trabalho para o visto.

Após essa aula, realizei novas observações sobre a dinâmica escolar, analisando a interação entre professores e alunos e as mudanças no ambiente ao longo do dia. No último horário, a aula foi com o 3º ano e deu continuidade ao conteúdo anterior. A sala estava com mais alunos, porém esvaziada e a professora explicou detalhadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, contextualizando seu surgimento e a importância histórica e social.

No dia 13 de fevereiro, participei do evento de recepção do Ensino Médio, em que os alunos do 2º e 3º ano receberam os estudantes do 1º ano, recém-chegados do Fundamental. A atividade teve como objetivo integrar e socializar os novos alunos, incluindo apresentações culturais e descrição da nova etapa do Ensino Médio, além de servir lanches e distribuídos brindes.

O evento promoveu uma maior aproximação entre alunos, professores e demais funcionários da escola. Durante toda a atividade, os docentes supervisionaram constantemente os estudantes. A atividade desde a manhã até à tarde.

Figura 21 - Dia de recepção ao ensino médio



Fonte: Freitas (2025)

Após a semana do Carnaval, retornei à escola no dia 24 de fevereiro, no período da tarde, com o objetivo de observar a dinâmica escolar nesse horário. Ao chegar, foi possível perceber que os alunos estavam em descanso, já que a escola é em regime integral, os estudantes estavam utilizando os *tatames* para deitar e alguns realizando a refeição, e outros jogando e conversando. Após o toque do sinal, por volta de uma hora, os estudantes retornaram às salas de aula para dar continuidade às atividades.

No dia 25 de fevereiro, estive na escola no turno matutino para realizar uma visita de observação do ambiente escolar. A escola estava como sempre ocorre normalmente no cotidiano escolar. Em um momento ocorreu uma situação envolvendo um aluno que começou a chorar, alegando sentir dor. Ao conversarem com ele, os professores buscaram compreender melhor o que estava acontecendo e identificaram que o motivo do desconforto era fome e o encaminharam ao refeitório para tomar café da manhã.

Após o ocorrido, iniciou na sala dos professores, uma discussão sobre a realidade familiar e financeira de muitos alunos da escola, onde alguns professores falaram que muitos dos estudantes frequenta a escola por orientação do Conselho Tutelar, uma vez que algumas famílias apresentam dificuldades em garantir condições básicas de cuidado, como higiene adequada, alimentação, segurança e etc. Há relatos de alunos que chegam à escola sem banho, sem alimentação ou até mesmo em situação de vulnerabilidade social mais grave, como sendo vistos dormindo na rua. A professora

supervisora falou que, em geral, os alunos menores, como os do ensino fundamental, conseguem expressar com mais facilidade o que estão sentindo, seja dor, fome ou tristeza. Já os estudantes mais velhos, muitas vezes, sentem vergonha de expor suas necessidades e tendem a lidar com seus problemas de forma mais reservada, buscando resolvê-los por conta própria.

Já acompanhamento das turmas ocorreu no segundo tempo, com a turma do 3º ano, durante a aula de Práticas Profissionais. No último horário, acompanhei novamente o 3º ano, desta vez na aula de Geografia, observando a dinâmica da turma, a participação dos alunos e a condução do conteúdo pela professora.

Somente no dia 03 de março que fui aplicar a regência, mas primeiro além de observar a dinâmica escolar, também acompanhei a turma do 2º ano de Eletrônica, como em momentos anteriores, encontrava-se cheia e com alunos bastante agitados. A aula abordou o Dia Internacional contra a Discriminação Racial e teve como proposta a construção de um mural temático. A professora iniciou a aula escrevendo no quadro e, em seguida, fez questionamentos sobre o tema, incentivando a participação dos alunos. Ela solicitou que mencionassem palavras ou expressões consideradas discriminatórias ou racistas que já tivessem ouvido. A partir das contribuições da turma, a docente registrou no quadro a diferença entre racismo e discriminação racial, promovendo um momento de reflexão e diálogo. Após o intervalo, houve aula no ensino fundamental; contudo, não permaneci, pois o foco do estágio é a observação e atuação no ensino médio. No último horário, realizei a então regência no 3º ano, turma que, como de costume, contava com número reduzido de alunos aproximadamente sete estavam presentes. A aula foi ministrada em dupla, considerando que somos quatro estagiários, organizamos a divisão em duplas para facilitar a aplicação das regências, tendo em vista que há apenas cinco turmas no ensino médio e nove aulas na semana e nem todas de Geografia, pois algumas são sobre Práticas Profissionais e IA.

Os alunos se demonstravam inquietos e ansiosos, pois o horário se aproximava do almoço e do intervalo para descanso, já que a escola funciona em período integral. Ao chegarmos à sala, estávamos eu, minha dupla, a professora supervisora e outro estagiário que foi assistir à aula. A aula teve início com a apresentação pessoal e a contextualização do tema “cadeias produtivas e impactos ambientais”, e desenvolvimento da atividade que ocorreu em curto tempo, com pouca participação dos alunos pois estavam muitos ansiosos o término da aula para descer e ir para o refeitório, pois a regra da escola é que os alunos saiam para almoçar quinze minutos antes do horário para organização de fila.

2.8. Descrição da Proposta de Intervenção Pedagógica (Projeto)

A proposta do projeto foi desenvolvida ao identificar as discussões e atividades realizadas no

mês da Consciência Negra. Embora a escola estivesse com atividades sobre o tema, faltava uma articulação entre a temática racial e o ensino de Geografia, vinculando ao espaço vivido pelos alunos. Por isso, foi desenvolvido um projeto de intervenção nesse período, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes sobre os contextos sociais e históricos da população negra na cidade.

O objetivo deste trabalho, realizado no mês da Consciência Negra, foi apresentar aos alunos as transformações ocorridas no bairro Camargo e sua relação com a configuração atual do bairro e da cidade, considerando os contextos históricos e sociais que as sucederam. Além disso, buscou-se possibilitar o conhecimento da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares e sua relação com a memória e a resistência da população negra local.

A proposta do projeto desenvolvido no mês da Consciência Negra dialoga diretamente com abordagens de concepção crítica, especialmente aquelas que compreendem o conhecimento geográfico como instrumento de leitura, interpretação e intervenção na realidade social.

Como os próprios autores ressaltam que a formação do educador vai além do domínio de conteúdos, exigindo compromisso político e competência técnica. Tal perspectiva se materializou no projeto ao assumir uma postura comprometida com a valorização da história da população negra, rompendo com abordagens neutras e reconhecendo o papel social do ensino de Geografia.

Assim, a metodologia utilizada combinou exposição teórica, diálogo e abordagem qualitativa, permitindo interação direta com os alunos e apresentação dos objetivos do trabalho de campo. A organização das atividades está apresentada na Tabela 2, que descreve o roteiro passo a passo do projeto.

Quadro 1 – Roteiro de planejamento

Roteiro de Campo					
Local:	Fundação Municipal Zumbi dos Palmares	Bairro:	Camargo	Cidade/UF:	Ituiutaba, MG
Turma:		1º ano do Ensino Médio			
Data:		18/11/2025			
Saída da escola:		8h00			
Retorno à escola:		10h40			
Transporte:		Ônibus escolar			
Horário	Atividade	Objetivo / Observações			
8h00	Saída da escola	Embarque no ônibus escolar para deslocamento até a Fundação.			

8h30	Chegada à Fundação	Apresentação da Fundação, contextualizando sua importância para a preservação da memória da população negra em Ituiutaba.
8h50	Exploração dos arquivos	Conhecendo a biblioteca e os arquivos, documentos e materiais sobre figuras negras importantes da cidade.
9h30	Conhecendo o entorno da fundação	Observação do espaço no entorno da fundação, sendo apresentados contexto histórico e aspectos culturais da cidade, registro de informações e reflexão sobre processos de segregação socioespacial.
10h00	Pausa para lanche	Intervalo.
10h20	Discussão final	Registro das observações, reflexão sobre a importância da memória e da cultura negra no ensino de Geografia.
10h40	Retorno à escola	Embarque no ônibus e deslocamento de volta à escola.

Elaboração: Freitas (2026)

Não houve produção de materiais ou recursos didáticos, tendo sido realizado apenas o seu roteiro para o planejamento do projeto e sua execução.

Seguindo para a parte da descrição da realização, descrevo que após a conversa com a professora supervisora, o projeto foi planejado e em conjunto com outro discente do estágio. Optamos pela realização de um estudo do meio na Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, em Ituiutaba, instituição que preserva e valoriza a história da população negra no município, evidenciando aspectos históricos, culturais e sociais essenciais para a compreensão da formação cidadã.

Figura 22: Fundação Municipal Zumbi dos Palmares



Fonte: Freitas (2025)

Desde a semana do dia 12 de novembro, foi planejado a atividade para ocorrer no dia 18 de novembro, no período da manhã, com a turma do 1º ano, a atividade devia contar com o apoio de outros professores, os quais, depois cederam seus horários para a realização do trabalho de campo e se comprometeram em estarem presentes para auxílio.

No dia da atividade, os alunos estavam bastante animados por estarem fora do ambiente escolar,

mas também apresentavam certo receio, já que se tratava de uma forma de aula diferente. Muitos demonstraram timidez ao início da visita.

Ao chegarem no Instituto, foram apresentados aos espaços e às atividades desenvolvidas, com explicações sobre o objetivo do local: divulgar e valorizar a cultura negra local. A visita começou com questionamentos sobre os rostos pintados nas paredes do salão, que retratavam personalidades como Marielle Franco, Barack Obama e Emerica, entre outras figuras de destaque na política e na cultura. No entanto, a maioria dos estudantes não reconheceu essas pessoas, nem sabia suas profissões ou importância.

Figura 23- Parte interna da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares



Fonte: Freitas (2025)

Em seguida, o grupo foi à biblioteca do Instituto, que possui diversos livros sobre personalidades negras, líderes históricos e figuras importantes da cultura local. Apesar do acervo, nenhum dos alunos conhecia. Foi um momento de perguntas que deixou alguns alunos acanhados para participar ativamente da atividade, no entanto, alguns demonstraram conhecimento sobre o tema, mas optaram por não se manifestar.

Figura 24 - Biblioteca da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares



Fonte: Freitas (2025)

A visita continuou na parte externa da Fundação, onde foram apresentados a história do bairro Camargo em que está inserido, incluindo a história do povoamento e o desenvolvimento da cultura local em Ituiutaba. Em frente tem a praça conhecida com Treze de maio se tem a estátua e a Igreja Paroquia São Benedito. Ali foi descrito a relação da igreja e história daquele bairro e congada. Os alunos aprenderam que, historicamente, a região foi ocupada majoritariamente por famílias negras, embora tenha havido o aumento de famílias de classe alta nas proximidades, e como é próximo ao centro, houve um deslocamento sendo direcionadas as famílias para bairros mais distantes como bairros Junqueira e Brasil. Atualmente, ainda há famílias negras que descendem dessas gerações vivem próximo a Fundação.

Os estudantes também conheceram o porquê de algumas organizações sociais da comunidade, incluindo a presença de grupos tradicionais como os integrantes das congadas. Durante o percurso, os alunos compreenderam a importância de conhecer a história local, os momentos culturais e sociais que moldaram a comunidade, além de refletirem sobre a valorização da identidade negra em Ituiutaba. A experiência possibilitou um breve conhecimento sobre como a história e a cultura local estão interligadas.

O projeto teve caráter predominantemente descritivo e reflexivo sobre a história da população negra local, de modo que, no momento da atividade, foi necessária apenas a atenção e a participação dos alunos. Não foram solicitadas atividades posteriores, pois a proposta foi exclusivamente expositiva, considerando que a ação ocorreu no mês da Consciência Negra.

No entanto, ao retornarem à escola, os alunos desenvolveram outro trabalho sobre a mesma temática em sala de aula de informativa, à qual acrescentaram alguns detalhes e referências relacionadas ao trabalho de campo realizado. Mas, não sendo algo obrigatório.

A atividade foi relevante, pois os alunos conheceram o instituto e muitos já haviam passado pelo lugar ou proximidades, mas não sabiam exatamente do que se tratava, tampouco conheciam os contextos sociais e históricos da cidade relacionados à população negra. Contribuindo como seu objetivo ao promover uma leitura reflexiva da realidade local.

Além disso, a proposta favoreceu o desenvolvimento da observação, interpretação e análise do espaço, competências fundamentais da disciplina, ao relacionar o conteúdo teórico trabalhado em sala com a realidade concreta da cidade de Ituiutaba. Dessa forma, o projeto contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e crítica, alinhada aos objetivos do ensino de Geografia e à formação da consciência social e espacial dos estudantes.

2.9. Elaboração do plano de aula e planejamento para a regência

Na semana anterior a regência, houve uma conversa com minha dupla sobre o tema a ser aplicado. A professora responsável pelo estágio informou que o tema poderia ser livre, sendo necessário apenas elaborar o plano de aula, e enviar, e posteriormente, aplicar a aula.

Assim, foi planejada uma aula breve, com apresentação e contextualização do tema a ser trabalhado, seguida da elaboração de um mural pelos alunos.

Com base na BNCC, escolheu-se a temática “Capital, Cadeias Produtivas e Impactos Socioambientais”, relacionada à habilidade EM13CHS302, que propõe analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais das cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e os compromissos com a sustentabilidade.

Essa proposta está vinculada à Competência 3, que busca contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos, inserida na unidade temática Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética.

Como objetivo geral, se definiu apresentar as consequências ambientais e sociais decorrentes dos impactos das atividades econômicas geradas pelas cadeias produtivas relacionadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias.

2.10 Aplicação das regências

No dia 02 de março, ocorreu a aplicação da regência, no último horário, no 3º ano, turma que, como de costume, contava com número reduzido de alunos aproximadamente sete presentes. A aula foi ministrada em dupla, considerando que somos quatro estagiários e organizamos previamente a divisão em duplas para facilitar a aplicação das regências, tendo em vista que há apenas cinco turmas no ensino médio. Os alunos demonstravam-se inquietos e ansiosos, pois o horário se aproximava do almoço e do intervalo para descanso, já que a escola funciona em período integral. Ao chegarmos à sala, estávamos eu, minha dupla, a professora regente e outro estagiário que foi assistir à aula.

A aula teve início com a apresentação pessoal e a contextualização do tema “cadeias produtivas e impactos ambientais”. Foram escritos tópicos no quadro para orientar a explicação, e a exposição seguiu de forma dialogada. No entanto, observou-se pouca participação dos alunos ao longo do desenvolvimento da aula.

Na execução da atividade prática, que consistia na elaboração de um mural com colagem de imagens relacionadas aos tipos de produção, identificação dos produtos gerados e seus respectivos

impactos ambientais, houve participação inicial de alguns estudantes. Contudo, ao longo do tempo, parte da turma demonstrou desinteresse e dispersão. Muitos já se posicionavam próximos à porta, aguardando o momento de sair para o almoço e o descanso.

Figura 25 - Aplicação da regência e atividade



Fonte: Freitas (2025)

A aula foi encerrada antes do horário regular, considerando que, conforme regra da escola, os alunos são liberados quinze minutos antes para o intervalo. De modo geral, a experiência evidenciou desafios relacionados à motivação e ao engajamento dos estudantes, especialmente em horários próximos às pausas da rotina escolar.

3. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS OBSERVADAS E REALIZADAS NO ESTÁGIO III E IV

Na regência realizada no Estágio III, foi possível compreender que alguns domínios didáticos, assim como a própria gestão da sala de aula e a escolha das metodologias para a explicação dos conteúdos, são habilidades que se desenvolvem com o tempo na rotina escolar, então é algo que não tenho uma cobrança. Mas, percebo que muitos dos termos que utilizo são técnicos e acadêmicos ainda que sejam palavras comuns para os alunos do ensino fundamental, podem gerar dúvidas ou confusão na explicação.

Além disso, no processo de acompanhamento das aulas foi presenciado que muitos alunos das turmas de regência não trazem cadernos ou outros materiais, não copiam as atividades e muitas vezes nem as realizam e isso não acontece apenas nas aulas de Geografia, ocorre também de alguns nem

comparecem à escola ou apenas vai para marcar presença. Nos 8º e 9º ano, por exemplo, é comum haver bastante ausência e desinteresse, sendo muito relutantes em participar das aulas, sem demonstrar interesse ou sinais de que estão acompanhando o que está sendo explicado.

Sobre as regências e o perfil das turmas, a aula com o 9º ano, no dia 01 de setembro percebi uma dinâmica bem diferente em comparação ao 6º ano, a qual, foi interativa com os alunos prestando a atenção e fazendo a atividade, já o 9º ano a turma se mostrou mais dispersa e introspectiva, com poucos alunos copiando as perguntas do quadro ou apenas prestassem atenção na explicação.

Um fator que impactou diretamente o desenvolvimento das aulas foi o barulho causado pelas obras que estão acontecendo na escola que durante a explicação e a exibição do vídeo, o ruído atrapalhou bastante a minha concentração e dos alunos.

Apesar das dificuldades tidas na aplicação das regências essa experiência foi bastante significativa para minha formação docente, já que evidenciei o quanto é importante adaptar as atividades à realidade da turma e considerar o perfil dos estudantes. Pois a atividade do 6º ano, embora, à primeira vista, parecesse simples em marcar alternativas corretas e analisar uma imagem, ela exigia um nível de interpretação que nem todos os alunos iriam conseguir. E em um momento foi quando percebi que a atividade estava inadequada para dois alunos da turma com autismo e TDAH e um deles teve uma crise durante a realização da tarefa, e isso me causou bastante desconforto, pois compreendi que o nível de complexidade da atividade não foi elaborado pensando que poderia ter alunos com dificuldades para resolvê-la ou fazer outra atividade adaptada.

Outro problema tido na regência foi no dia 05 de setembro onde na aula da turma do 9ºano, a experiência com esses alunos me fez refletir sobre como criar estratégias que estimulem o interesse e a participação dos alunos, especialmente em turmas com esse perfil mais introspectivo. Pensei também ser o motivo de ter passado muitas páginas para analisarem os gráficos e mapas. Mas, essa falta de engajamento não era algo exclusivo da minha aula e que eram visíveis essa dificuldade semelhante com outras aulas, o que me trouxe um certo alívio e entendimento de que os desafios enfrentados eram mais complexos.

As regências não foram exatamente como planejadas. Pois ao colocar em prática pode ocorrer alguns eventos importunos. Já os outros problemas foram devido a inexperiência em saber organizar e dominar melhor cada etapa da aula, além de saber sintetizar o conteúdo, detalhando o necessário para não tornar a explicação seca sem profundidade ou pouco atrativa. Apesar disso, notei que o fato de ter tido uma interação com o sexto ano foi um dos motivos da aula ser mais produtiva, diferente

do nono ano, em que os alunos só interagem entre si e poucos são abertos a conversar com professor ou estágio, mas também pode ser devido a idade.

Referente ao Estágio IV, é válido relatar que a atuação da professora supervisora demonstra que ensinar vai muito além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo também o estímulo à participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Ao lidar com adolescentes, a docente consegue equilibrar autoridade e proximidade, criando um ambiente em que os estudantes se sentem acolhidos e motivados a se expressar e participar das atividades propostas. Mesmo diante de alunos mais distantes ou desinteressados, a professora utiliza estratégias, como debates e perguntas, para engajar e despertar a participação. Essa prática evidencia que a formação docente não se limita ao conhecimento técnico, mas também exige habilidades pedagógicas.

O estágio no Ensino Médio apresentou diferenças em relação à minha experiência anterior no Ensino Fundamental. Além de lidar com alunos de idades e etapas de aprendizagem distintas, a escola é maior e tem visíveis cuidados de manutenção em sua estrutura física, além dos equipamentos tidos em sua parte interna. São características que a distinguem da instituição anterior. O que apresenta o desafio de integrar em um ambiente que diverge a qual estava familiarizada.

Outro fator que foi desafiante, é que o estágio começou no final do ano, em outubro, quando a maioria dos alunos já havia realizado provas e possuía notas definidas, sendo, portanto, um período mais voltado à observação e acompanhamento das atividades finais. Após as férias em fevereiro as aulas não foram tão intensas, pois os estudantes ainda estavam se adaptando à nova série, aos conteúdos e, no caso dos alunos do terceiro ano, com expectativas relacionadas à conclusão do Ensino Médio. Isso limitou as diferentes opções de atividades que poderiam ser assistidas e realizadas, sendo adaptadas ao tempo disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio III objetivou registrar as atividades realizadas, bem com as observações em sala de aula e no ambiente escolar, documentando as experiências vivenciadas, as reflexões desenvolvidas e os aprendizados adquiridos ao longo da disciplina de estágio obrigatório supervisionado, sobretudo as regências realizadas. Além disso, buscou compreender as principais diretrizes teórico-metodológicas e os conteúdos que orientam o ensino e a aprendizagem da Geografia.

O Plano de Atividades do Estágio IV não ocorreram conforme o planejamento inicial, em razão do calendário acadêmico da UFU, que ainda se encontrava em atraso, assim no que se refere às regências, o desenvolvimento de projetos e ao acompanhamento das aulas, ficaram parcialmente

comprometidos. O período de estágio, realizado entre outubro de 2025 e março de 2026, correspondeu ao último semestre letivo de 2025, fator que também impactou a organização e a execução das atividades previstas. Pois as aulas na escola estavam já no fim do ano letivo e já viria as férias escolares e na universidade. A volta pós férias foi próximo ao carnaval e fim de semestre da UFU em março.

Além disso, a aprovação no mestrado em Geografia, com início em março de 2026, exigiu a antecipação da finalização do estágio, incluindo a realização de atividades extras e a aplicação antecipada do ANADE. As regências não puderam ser executadas por completas, mas tiveram ao conhecimento e consentimento do professor orientador e da escola.

No que diz respeito ao projeto, ele teve como objetivo trabalhar a data comemorativa do Dia da Consciência Negra apresentando a cultura local, proporcionando aos alunos a compreensão da organização dos bairros, que foram sendo modificados com o objetivo de apagar a presença negra e garantir a permanência da classe alta, promovendo a segregação da população negra em bairros mais afastados e socialmente vulneráveis. As principais dificuldades estiveram relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos acerca de pessoas negras em áreas como o entretenimento, a política, entre outras, e o comportamento introspectivo, o que dificultou a realização um pouco a atividade interativa.

Nesse sentido, cabe ao professor de Geografia desenvolver práticas e métodos de ensino que despertem a curiosidade e promovam a participação dos alunos, por meio de atividades indagadoras e reflexivas. Assim, o ensino estimula o interesse pela leitura e compreensão do espaço geográfico e fortalecendo a formação crítica dos estudantes.

No entanto, não houve grandes desafios ou limitações durante o estágio, o único fator que dificultou o acompanhamento das atividades foi o período em que ele ocorreu, devido ao calendário acadêmico da UFU.

O processo de planejamento das aulas foi tranquilo, pois as experiências vividas nos últimos estágios possibilitam compreender como elaborar um plano de aula, selecionar os temas a serem lecionados e produzir as atividades.

Devido a divergências de tempo e a outros acontecimentos ocorridos durante o estágio, foi necessário adaptar e reorganizar o que havia sido planejado, sem que houvesse grandes interferências. Durante as regências, o trabalho seguiu de forma tranquila, pois, ao entrar em sala de aula, é preciso entender que o planejamento inicial muitas vezes vai ter que ser ajustado à realidade do momento, como o tempo de 50 minutos que exige adequações na explicação dos conteúdos, conciliando a

exposição com diálogos, chamadas de atenção aos alunos, pedidos para saída ao banheiro, alunos dispersos ou sonolentos e a presença reduzida da turma, dentre outras que pode interromper e atrasar a aula.

Avalio meu desenvolvimento nas competências de mediação, planejamento e avaliação pela forma que essas práticas foram adaptadas à realidade da escola e ao momento. Compreendo que as habilidades docentes devem se adequar ao que é possível realizar no contexto escolar, sendo exercidas com responsabilidade, especialmente no papel de estagiário e de docente em formação.

O estágio supervisionado IV obrigatório possibilitou que eu vivenciasse, na prática, as teorias apresentadas ao longo do curso. Ao vivenciar a realidade escolar, observei o cotidiano da sala de aula, compreendi os desafios da profissão docente e refleti sobre a necessidade de aperfeiçoar a prática pedagógica. Além disso, o planejamento e a aplicação de projetos pedagógicos foram experiências enriquecedoras, contribuindo muita para minha formação.

O estágio foi significativo principalmente pelas observações realizadas, na etapa final do Estágio Supervisionado IV e no III. Com reflexões e comparações a outros durante a experiência de estagiário, estive em escolas e anos de ensino diferentes, além de atuar em bairros distintos, o que proporcionou uma visão bastante diferenciada da realidade escolar, na escola municipal e estadual. Apesar das diferenças, percebi aspectos semelhantes, como a aplicação de aulas orientadas por normas educativas e ajustadas, na medida do possível, à realidade de cada turma. Essa prática se mostrou diferente do ideal de aula transformadora e reflexiva dos conteúdos acadêmicos, pois muitos professores estavam invisibilizados ou com função limitada. No entanto, essas experiências constituem um registro importante na observação da educação básica, marcada por práticas e estruturas influenciadas por ideias e demandas políticas, que muitas vezes diferem da formação e dos conceitos teóricos que aprendemos durante o curso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de dezembro de 2020. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFormação Continuada). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 13 mar. 2026.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAIS, Loçandra Borges de (org.). Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia. **Editora Vieira**, 2010. p. 177. NEPEG. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONTE%C3%9ADOS-E-METODOLOGIAS-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-2010.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. O estágio continuado ea (re) construção do fazer pedagógico-Un constante desafio. **Uni-pluriversidad**, v. 10, n. 3, p. 33-40, 2010.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O PAPEL DO PENSAMENTO ESPACIAL NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.922. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 11 dez. 2025.
- CACETE, N. H. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 3–11, 2015. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240](https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240). Acesso em: 8 mar. 2026.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. 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. p. 151. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-PR%C3%81TICAS-2006.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo; NARCISO, Isabel. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p. ISBN 978-85-7652-108-2. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 109–131, ago. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/29196>. Acesso em: 12 mar. 2026.

MELO, M. T. O. Leitão de. Chão da escola - Construção e afirmação da Identidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 5, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i5.31. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31>. Acesso em: 7 mar. 2026.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. **Salvador: Sec/IAT**, p. 32-52, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. . São Paulo: Cortez. . Acesso em: 26 fev. 2026. , 2004

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Representações sobre o estágio na formação inicial de professores de Geografia - Doi: 10.5212/OlharProfr.v.13i1.0004. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 67–87, 2011. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.13i1.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3193>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação (Santa Maria. Online)*, 2005, vol. 30, no 2, p. 11-26.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOARES, Stefani. M. Ser professor no Brasil: uma análise sobre a formação docente. **EduSer**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2026. DOI: 10.34620/eduser.v18i1.301. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/301/249>. Acesso em: 13 mar. 2026.

VALLERIUS, Daniel Mallmann; MOTA, Hugo Gabriel; DOS SANTOS, Leovan Alves. **O estágio supervisionado e o professor de geografia: múltiplos olhares**. Paco e Littera, 2019.