



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

REBEKA VIANA SANTOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NA UFPE: algumas perspectivas dos discentes**

Recife

2024

REBEKA VIANA SANTOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NA UFPE: algumas perspectivas dos discentes**

Recife

2024

REBEKA VIANA SANTOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NA UFPE: algumas perspectivas dos discentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Regionalização e Análise Regional.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Priscylla Karoline de Menezes

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Rebeka Viana.

O Estágio supervisionado na formação de professores de Geografia na UFPE: algumas perspectivas dos discentes / Rebeka Viana Santos. - Recife, 2025.

105f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2024.

Orientação: Priscylla Karoline de Menezes.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Formação Docente Inicial; 2. Ensino Superior; 3. Identidade Docente. I. Menezes, Priscylla Karoline de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

REBEKA VIANA SANTOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NA UFPE: ALGUMAS PERSPECTIVAS DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em geografia. Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 13/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Orientadora – Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Daniel Mallmann Vallerius (Examinador Externo)
Universidade Federal do Tocantins

Dedico este trabalho
à minha amada família, que sempre me encoraja e fortifica; à minha filha Nawi Luz
e, em especial, à minha saudosa avó Antonieta Viana, a qual sempre será meu maior
exemplo de persistência, resistência e dedicação a um sonho.

AGRADECIMENTOS

Embora seja este um escrito acadêmico, é impossível não exprimir minha sensibilidade, meus sentimentos, meu eu pessoal. Diferentemente do processo de escrita do Trabalho Conclusivo de Curso, esse mestrado juntamente a essa dissertação alocou-se num período de muitos aprendizados pessoais e profissionais, assim como, de muito trabalho, de muitas adaptações, de muitos sonhos e medos.

Em um curto período de aproximadamente dois anos, pude ter decepções, certezas... Certeza de viver, de ser feliz, de amar, porém incertezas também sobre o que esperar/buscar do e no futuro. Tive desânimos, picos de produtividade, dúvidas se estava seguindo o caminho certo, entre tantas outras coisas que nos aparecem neste filme que envolve todos os gêneros possíveis chamado vida.

Nos escritos de Filipenses 4:6-9, o apóstolo Paulo, em sua grande fé, escreve aos cristãos de Filipos sobre não deixar a ansiedade e as angústias futuras tomar-lhes, mencionando sobre contentar-nos e confiarmos em Deus, e Ele nos concederá a paz que excede todo entendimento humano. Apeguei-me bastante a esse trecho para conseguir concluir este projeto.

Por isso, de antemão, agradeço ao Criador, por mesmo em momentos de pequenos anseios e vontades de desistência assolarem, Ele me fazer continuar, contornando a situação singelamente e, muitas vezes, quando eu menos percebi, estava tudo bem. Eu estava sendo cuidada, De fato, Deus é imensurável em sua Graça. E eu não poderia contar benção maior que é estar entregue aos seus cuidados.

Sou imensamente grata à minha família que me incentiva e acompanha com muito companheirismo e zelo desde que comecei nessa jornada acadêmica. Meus pais, obrigada por nunca terem desacreditado da profissão a qual escolhi. Obrigada, pai, pelas inúmeras vezes que fostes me levar e buscar com cuidado e carinho à universidade com o intuito de eu não ter um deslocamento e desgaste maior. Pode não parecer, mas esses detalhes fazem tanta diferença e enchem meu coração de alegria em saber que sou tão amada.

Agradeço à Luz, minha filha amada, que é literalmente uma luz e ânimo pra mim, mesmo perante as incertezas, inseguranças e medo. Ela tem sido e será uma certeza e motivo de busca incessante por aprendizados, melhorias e crescimento. Você já me inspira a buscar ser mais forte, corajosa e melhor.

Obrigada, mãe, pelas orações poderosas e conselhos, por ouvir minhas impaciências e estresses diários do ambiente escolar e acadêmico. A senhora, da sua forma, me fortaleceu e fortalece. Sem dúvidas, sem ti, eu não conseguiria. Obrigada por acreditar tanto em mim.

Obrigada, vovó, pelos ensinamentos e exemplo de mulher e pesquisadora que a senhora foi. Obrigada pelos conselhos, pelos telefonemas intermináveis, pelo cuidado, pelas histórias. Guardo tudo na minha memória e coração. Te amo eternamente.

Agradeço ao meu companheiro, Wendel Martins, por me incentivar e animar; aguentar meus momentos de surto e choro até; por sempre me acalmar e tranquilizar. Te amo muito. Obrigada por construir comigo um sentimento tão puro e genuíno de verdadeiro companheirismo. És meu porto seguro e certeza em meio a tantas desordens. É incrível partilhar a vida com você. Eu e Luz temos muita sorte.

Agradeço de coração e demasiadamente à minha orientadora, professora Priscylla Menezes, que foi uma pessoa imprescindível na construção deste projeto. Nela encontrei muita paz e confiança para escrever do meu modo, no meu ritmo perante as coisas que estava a passar: trabalho, correrias e a notícia recente da maternidade. Professora, com toda certeza, o mundo acadêmico precisa de pessoas humanas e atenciosas feito você. Sua serenidade e leveza trouxeram um bálsamo à minha mente em não sentir este peso universitário. Obrigada por tornar essa jornada leve e navegável mediante minhas forças.

Obrigada às minhas amigas de infância: Adrennaline, Gabriela, Maju, Rosana e Sarah. Que ao longo dessa jornada que estou passando, em nossos encontros, sempre arrancaram minhas melhores risadas. Dividir a vida com vocês é uma benção imensurável, uma alegria em meio a um mundo tão caótico. Amo vocês, meninas. Cada uma com sua particularidade e forma de ser, está marcada para sempre na minha vida. Eu me sinto sortuda em desfrutar da nossa amizade. Muitos anos de união, risadas e companheirismo para nós.

Ainda em tempo, agradeço à banca avaliadora composta pelo Prof. Drº. Daniel Vallerius e Prof. Drº. Francisco Kennedy, os quais disponibilizaram de seu tempo, experiência e saberes, compartilhando e auxiliando-me nesta etapa final dessa jornada. Sou extremamente grata e privilegiada por aprender e crescer com grandes nomes da Ciência Geográfica e do Ensino de Geografia.

Agradeço também aos professores da disciplina de Estágio 4 e 2, respectivamente, Ana Caroline e Roberto Henrique, que foram extremamente cordiais, fundamentais e solidários ao ceder parte de suas aulas para que eu pudesse apresentar o formulário, assim como, realizar a roda de diálogo e ouvir os relatos dos alunos, assim como, estabelecer uma conversa rica e produtiva acerca das perspectivas e vivências de estágio.

Agradeço à Universidade Federal de Pernambuco - UFPE a qual é minha casa de formação desde a graduação, onde cresci e cresço todos os dias. Nela pude participar de vários projetos, programas, empresa júnior, desenvolvendo-me não apenas profissionalmente, mas de forma pessoal também. A UFPE é um marco na minha vida, é neste lugar que conheci, durante a graduação, amigos que levarei para toda vida e partilhei inúmeras histórias.

Ainda mencionando a UFPE, ressalto a importância de sua relação/parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que me proporcionou uma bolsa de estudos, tornando a segunda fase de minha conclusão de mestrado mais leve e menos estressante devido a esse auxílio.

“Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite”. (Conceição Evaristo)

RESUMO

O estágio impacta diretamente a formação inicial do professor e é um processo marcado por novas configurações seja filosófica, política ou econômica que a sociedade manifesta e adota. Por isso, a formação docente inicial de professores certamente é uma temática de heréticas e profundas discussões, reflexões e análises. Na vigente pesquisa, busca-se compreender como o Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPE é visto e/ou qualificado pelos estudantes com vistas a refletir sobre sua relevância, trazendo à tona as reflexões e percepções dos futuros professores de Geografia. O lócus de pesquisa está direcionado a estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia 2 e 4 da Universidade Federal de Pernambuco. A revisão bibliográfica está baseada em autores que indagam reflexões sobre os objetos de estudo que aparecem ao longo desta discussão: Estágio Supervisionado; formação inicial de professores; construção identitária; dentre outras discussões; além dos aportes legislativos. Quanto à metodologia, a pesquisa é de caráter qualitativo utilizando como instrumentos técnicos a revisão de literatura das categorias e pesquisa documental, assim como, a aplicação de um questionário aberto e fechado. A roda de diálogo com os discentes e a análise de relatórios de estágio também foram utilizados como instrumento de coleta de dados. Os resultados obtidos foram discutidos a partir de quadros comparativos e gráficos trazendo à tona várias indagações que nos fizeram refletir sobre todo o arranjo curricular não apenas de Estágio, como era pensado no início, todavia, como também do curso. Ademais, pode-se apontar conforme os resultados colhidos que o Estágio Supervisionado na UFPE possui certos entraves a serem superados como: a) falta de diálogo entre os sujeitos que constituem o curso; b) carga horária mínima exigida de Estágio; c) falta de articulação da teoria à prática; d) desalinhamento da Geografia Escolar no conteúdo programático das disciplinas; e) processo burocrático como entrave; e f) falta de uma construção participativa dos discentes no PPC. Por hora, encerra-se este ensaio com algumas certezas, contribuições e certa satisfação em saber que se estabeleceu um diálogo movido pela inquietação, por um olhar sensível e pela vontade de contribuir significativamente, porém muitas incertezas ainda pairam à espera de retornarmos na possibilidade de termos um novo cenário de mudança ou investigar baseado nessas inquietudes outras considerações.

Palavras-chave: Formação Docente Inicial. Ensino Superior. Identidade Docente.

ABSTRACT

The internship directly impacts the teacher's initial training and is a process marked by new configurations, whether philosophical, political or economic, that society manifests and adopts. Therefore, the initial teaching training of teachers is certainly a subject of hermetic and deep discussions, reflections and analyses. In the current research, we seek to understand how the Supervised Internship of the UFPE Geography course is seen and/or qualified by students with a view to reflecting on its relevance, bringing to light the reflections and perceptions of future Geography teachers. The research locus is aimed at students enrolled in the Supervised Internship in Geography 2 and 4 subjects at the Federal University of Pernambuco. The bibliographic review is based on authors who ask about reflections on the objects of study that appear throughout this discussion: Supervised Internship; initial teacher training; identity construction; among other discussions; in addition to legislative contributions. As for the methodology, the research is qualitative in nature using the literature review of the categories and documentary research as technical instruments, as well as the application of an open and closed questionnaire. The dialogue circle with students and the analysis of internship reports were also used as a data collection instrument. The results obtained were discussed using comparative tables and graphics, bringing to light several questions that made us reflect on the entire curricular arrangement, not only of the Internship, as was thought at the beginning, but also of the course. Furthermore, it can be pointed out according to the results collected that the Supervised Internship at UFPE has certain obstacles to be overcome, such as: a) lack of dialogue between the subjects who make up the course; b) minimum workload required for Internship; c) lack of articulation between theory and practice; d) misalignment of School Geography in the syllabus of the subjects; e) bureaucratic process as an obstacle; and f) lack of participatory construction by students in the PPC. For now, this essay ends with some certainties, contributions and a certain satisfaction in knowing that a dialogue driven by concern, a sensitive look and the desire to contribute significantly has been established, however, many uncertainties still remain waiting for us to return to the possibility of having a new scenario of change or investigating other considerations based on these concerns.

Keywords: Initial Teacher Training. University education. Teaching Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha histórica sobre os aspectos legais do estágio baseada em Andrade e Resende (2010)	50
Figura 2 - Mapa Mental Estágio.....	80
Quadro 1 - Distribuição da organização curricular da Licenciatura em Geografia da UFPE, conforme PPC do curso.....	57
Quadro 2 - Quadro comparativo das ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Relatório de Perfil Curricular do curso.....	59
Quadro 3 - Quadro comparativo dos objetivos das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Programa de Componente Curricular do curso.....	61
Quadro 4 - Quadro comparativo das metodologias utilizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Programa de Componente Curricular do curso.....	62
Quadro 5 - Quadro comparativo dos conteúdos programáticos das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Programa de Componente Curricular do curso.....	64
Gráfico 1 - Faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa.....	66
Gráfico 2 - Gênero dos sujeitos participantes.....	67
Gráfico 3 - Ocupação dos sujeitos envolvidos.....	68
Gráfico 4 - Importância das disciplinas de Estágio.....	69
Gráfico 5 - Suficiência da matriz curricular para com a formação docente inicial do curso de Licenciatura em Geografia.....	70

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DEB	Diretoria de Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituições do Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROACAD	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
PROACAD	Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
RP	Residência Pedagógica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: histórico reflexões.....	28
1.1 Esquadrinhando o histórico da formação inicial de professores no Brasil.....	28
1.2 Licenciaturas e Aspectos legais: Formação Inicial de Professores no Brasil.....	38
1.2.1 Formação Inicial de Professores de Geografia no Brasil e da UFPE.....	42
1.3 Das reflexões acerca da formação inicial: Trajetórias e conceituações de identidade construção da identidade docente.....	44
1.3.1 Conceituando a identidade.....	45
1.3.2 Problematizando a construção da identidade docente na formação inicial do professor de Geografia.....	48
2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: BASES LEGAIS, REFLEXÕES E DESAFIOS.....	53
2.1 Estágio Supervisionado: suas bases legais.....	53
2.2 Estágio: noções e desafios na busca do saber/fazer docente.....	57
3 UMA ANÁLISE ENTRE AS ETAPAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES OBSERVADAS.....	60
3.1 A Licenciatura em Geografia e o Estágio Curricular Supervisionado na UFPE: investigando componentes curriculares do curso e correlacionando às diretrizes curriculares para a formação docente inicial.....	60
3.2 Costurando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	70
3.2.1 Delineamento dos sujeitos matriculados nas disciplinas de Estágio 2 e 4 do curso de Lic. em Geografia da UFPE.....	70
3.2.2 As perspectivas dos discentes acerca do Estágio Supervisionado a partir da prática, das vivências e da construção identitária: o que os dados apontam?	75
3.3 Analisando as percepções dos discentes: a escuta por meio da roda de diálogo.....	84
3.4 Analisando as percepções dos discentes: análise da vivência de Estágio a partir da escrita de relatório	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU NÃO... ..	89
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A - Questionário elaborado para os discentes envolvidos na pesquisa.....	100

APÊNDICE B - Imagem do Mapa Mental realizado com a turma de Estágio 2.....	102
ANEXO A - TCLE.....	103
ANEXO B - Consentimento de participação na roda de diálogo.....	105

INTRODUÇÃO

“O real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Guimarães Rosa¹

Identidade, Sociedade e Estágio: reflexões iniciais acerca da construção docente

Pesquisar sobre estágio, embora sendo um assunto tão abordado, sempre é complexo, posto que, com suas variadas linhas de pensamento e aspectos, geram indagações e desafios. Acrescido a isso, o estágio supervisionado acompanha o professor em sua trajetória inicial já carregado de expectativas, verdades e mitos. O estágio reflete-se diretamente na formação inicial do professor como um marco temporal bombardeado a todo tempo pelas novas roupagens e configurações seja filosófica, política ou econômica que a sociedade manifesta e adota.

Por isso, a formação docente inicial de professores certamente é uma temática de herméticas e profundas discussões, reflexões e análises. Mutável. Instável. Dinâmica. Fluída. Inconstante. Estes podem ser um dos possíveis adjetivos para definirmos tal categoria, posto em vista que tal formação acompanha uma sociedade que se caracteriza no seu desenvolvimento pelas mesmíssimas atribuições. Sabendo disso, diversos são os sujeitos, os cenários e os contextos que vem a compor este processo, todos esses citados baseados e refletidos na sociedade; sendo essa em constante mudança.

Ou seja, o “ser docente”, em suma, está indissociável do “ser social”, posto que, frequentemente, somos seres atingidos pelas ondas da Ontologia, afetando nossas identidades, práxis e metodologias. Corroborando a esse pensamento, Castrogiovanni (2005, p. 16) diz que “são as interações entre os sujeitos que produzem a sociedade, mas é a sociedade que produz o sujeito.”.

Vivemos, na atualidade, num mundo que é palco de grandes transformações sejam positivas ou negativas - inclusive, isso irá depender do ponto de vista - (re)construções e (re)invenções em seus mais multifacetados âmbitos ao longo da História, desde grandes descobertas e avanços científicos à escassez e guerras. Nosso cotidiano e nossa vida permeados pela cultura e costumes, valores, Ética, Globalização, tecnologia, dentre tantos outros fatores que impactam diretamente em nossa forma de ser, agir e pensar numa escala de tempo mínima e que, às vezes, nem notamos.

¹ ROSA, G. Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa. Editora José Olympio, 1956, p.52.

O sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (2007) discorre acerca da sociedade líquida, usando os conceitos da volatilidade e da fluidez para estabelecer as vigentes relações sociais. Entrar brevemente neste campo da Sociologia é indispensável para nós, pois somos seres sociais e, para além disso, nós – como docentes – nos caracterizamos e evoluímos acompanhando os passos da sociedade. Portanto, se essa vive de forma instável e dinâmica, consequentemente nós também.

A construção/formação identitária do professor nada mais é que um processo decorrente da soma e convergências de variados rumos condicionados e estruturados individual e coletivamente baseados em insatisfações, expectativas, recordações, emoções que implicam de modo direto na vivência, na interação, na constituição desses sujeitos docentes e das práticas pedagógicas do futuro professor de Geografia. O estágio, neste cenário, comporta-se como um ótimo agente social de alinhamento desses saberes e práticas docentes, assim como, um literal construtor deste sujeito.

Guimarães Rosa, grande escritor brasileiro, cita: “Viver é um rasgar-se e remendar-se”². Tal frase acata demasiadamente o processo contínuo de enfrentar desafios e, muitas vezes, vivenciar desconhecidos que surgem ao longo do caminho docente. Assim como, nessas descobertas, concluir em (re)construções formando um convite à resiliência e busca pelo novo.

Das motivações pessoais, dos significados, das indagações: a justificativa desta pesquisa

Fazer pesquisa certamente não é uma atividade fácil. Ela envolve paciência, cautela aos detalhes observados, métodos selecionados e resultados coletados, disciplina, recursos materiais a depender do que se esteja objetivando, porém e não obstante recurso humano também... Realizar pesquisa não é uma atividade fácil.

Ela requer compromisso, organização, tempo. Início esta parte do escrito mencionando isso, pois, além de ter buscado todas essas qualificações e tarefas necessárias, eu também tenho algo muito importante e inegociável à temática desta pesquisa: curiosidade pela categoria em questão, envolvimento pessoal, dúvidas não alcançadas. Elementos que, em minha simplicidade e pouco saber, julgo essenciais para a construção da pesquisa.

² ROSA, G. Tutaméia, terceiras estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

Trazendo ao embalo percepções breves sobre a questão identitária e a sociedade refletidas na construção docente, exponho inicialmente aqui meus reflexos e o meu processo contínuo do “ser” docente. Inclusive, a minha motivação de escolha para as categorias de estudo presentes nesta pesquisa é exatamente pelo fato destas serem intrínsecas à minha jornada acadêmica, a qual só está no início e ainda há muito a proporcionar.

Me vejo como uma sujeita neste imenso mundo a qual está constantemente sendo permeada e influenciada pelas mais diversas ideologias, tendências, filosofias que agregam às minhas vivências e experiências sejam pessoais, profissionais ou acadêmicas. Mas ao fim todas elas me moldam e fazem de mim que eu sou. Lembro-me que desde o Ensino Fundamental II possuía um certo fascínio, admiração por algumas professoras e professores em específico, eles me inspiraram e motivaram, de certa forma. Acredito que essa simpatia foi tanta que possuo contato e laços com este, mesmo após anos. E por que compartilhar isso?

Acredito que, mesmo com as dúvidas que pairam na cabeça de uma adolescente sobre sua carreira profissional, ao ingressar no 1º do Ensino Médio em meu íntimo o “ser docente” já estava estabelecido ocultamente, nos anos posteriores o que era dissimulado se fez certeza. Ao concluir a última etapa da educação básica em 2017, já estava decidida por qual caminho queria percorrer: o da docência.

Com isso, ingressei no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco através do vestibular em 2018. Coursar esta graduação foi um momento de busca e grandes descobertas para comigo mesma em relação à autonomia e organização, por exemplo. Aos poucos, nesta formação inicial entendi que o “ser” e o “saber” docente são dinâmicos e construtivos, uma vez que você não adquire instantaneamente ao ingressar no curso ou até ao formar-se, você agrega e soma a cada etapa passada e vai, deste modo, aplicando mediante as situações que surgem.

Inclusive, a formação docente inicial é colocada, muitas vezes, como um ponto crítico e de certa fragilidade no processo de profissionalização do professor, sendo resultante de uma docência acadêmica (Anastasiou, 2006). Por isso, é válido pontuar sobre identidade e identidade docente, sobre sociedade, sobre o estágio, pois tanto as Instituições do Ensino Superior como seu corpo docente estão envolvidos num sistema complexo do mundo contemporâneo o qual reflete diretamente na construção da identidade do(a) docente em formação como explanam Fiori (2013), Silva (2016), Vallerius (2017), Silva e Medeiros (2019).

Em função disso, acredito que a formação inicial de um professor é um momento delicado e impolido simultaneamente. Me pergunto: como é possível? Delicado, pois é um

momento de curiosidade, de viver e aprender o novo, de novas interações e aprendizagens, de novas percepções, de novas pessoas – ponto muito importante, pois seres sociais, cultivamos relações sociais e estas nos modelam, de certa forma. Enfim, delicado, pois nos apresenta a beleza dos debates sobre Educação e saberes científicos... as primeiras impressões da docência..

Impolido, pois ao passo que nos deparamos com a delicadeza das discussões manifestadas com ânimo e sede de conhecimento, esbarramos também com a relação teoria-prática fragmentada, o tripé ensino-pesquisa-extensão desconectados muitas vezes, dentre tantas outras problemáticas que se encontram na universidade e nos programas de licenciatura. Por isso a minha preocupação pessoal e significativa em debater e investigar como estão sendo formados os futuros professores de Geografia.

Como essa formação docente inicial está sendo articulada? Como os currículos estão sendo pensados, construídos e dialogados? Qual o objetivo central deste currículo? Como os Estágios Supervisionados estão sendo ministrados e quais as metodologias estão sendo aplicadas? Como a relação teoria-prática está sendo vivenciada nos conteúdos programáticos das disciplinas? As necessidades da sociedade atual estão sendo atendidas na matriz curricular da formação inicial docente nos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE? Para qual perfil de escola estão sendo formados os futuros profissionais docentes?

Ao fazer tais indagações, não há tentativa alguma de causar desconforto ou descredibilizar a instituição e curso em questão, muito pelo contrário, o meu ensaio é pela incitação crítica que leve a uma reflexão perspicaz acerca da nossa formação docente inicial. Com este escrito, estou numa humilde e singela busca em construir dados, sugestões e olhares que desenvolvam e estimem um curso de Licenciatura em Geografia cada vez mais sólido, articulado e antenado às problemáticas da formação docente inicial.

Teço esses comentários, pois ao longo da minha graduação tive a oportunidade de integrar um programa institucional pensado e lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Residência Pedagógica, que visa justamente incentivar e promover uma formação de docentes de nível superior para a educação básica com qualidade, aprofundando as reflexões acerca da formação docente inicial. Participar do RP foi essencial para eu vivenciar uma formação que se articula, estimula e alinha a relação teoria-prática, estabelecendo uma relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica.

Por isso que quando trouxe à tona aqueles questionamentos, fiz anteriormente uma autorreflexão, uma vez que apenas pelo fato de ter participado de modo tão ativo e frequente

do programa que tive a oportunidade - e, até, arrisco dizer privilégio - em ponderar de modo tão intenso a problemática da formação docente inicial juntamente a questão do estágio devido a essa experiência.

Sobre os objetivos desta pesquisa

Colocado alguns comentários norteadores a respeito do que se trata esta vigente pesquisa, tem-se como **objetivo principal**: Compreender como o Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPE é visto e/ou qualificado pelos estudantes com vistas a refletir sobre sua relevância, trazendo à tona as reflexões e percepções dos futuros professores de Geografia.

Ademais, no processo de construção deste trabalho, buscou-se em consonância também como **objetivos específicos**: a) Ofertar subsídios para qualificar ainda mais o Estágio Supervisionado através dos olhares dos discentes do curso; b) Apontar algumas perspectivas da relação teoria-prática atuante no Estágio Supervisionado da UFPE representada na formação docente inicial; c) Observar as metodologias aplicadas quanto às disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE na formação inicial.

Considerações metodológicas, instrumentos técnicos e procedimentos metodológicos para desenvolvimento da pesquisa: uma rota a ser navegada

No que diz respeito à metodologia, essa é um ponto crucial para desenvolvimento de qualquer pesquisa que preze pela confiabilidade e veracidade, haja vista que congruente Faoro (2000, p. 74):

Dizer da metodologia de uma pesquisa implica deixar claro como, através de que sequência de passos, com o auxílio de que instrumentos, junto a que população, onde e quando pretendemos alcançar os objetivos estabelecidos e obter respostas válidas para a pergunta que nós fazemos ou o problema que nos inquieta, tentando chegar o mais próximo possível da realidade investigada.

Ou seja, a metodologia opera visualizando e traçando a melhor forma de lidar com o objeto pesquisado, as ideias e teorias pré-determinadas/concebidas, as hipóteses projetadas, os resultados colhidos e as informações coletadas. Portanto, a metodologia apresenta como “[...] função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e

instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo” (Silva E Menezes, 2005, p. 9).

Destarte, no que concerne à classificação metodológica, segundo Selltiz et al. (1974), as pesquisas podem ser classificadas em três tipos: estudos descritivos, exploratórios e aqueles que verificam hipóteses causais ou explicativas (Gil, 2007). Postas tais classificações e partindo dos objetivos deste trabalho, estabelece-se para esta pesquisa de natureza exploratória e descritiva, sendo uma abordagem qualitativa, uma vez que, mediante Richardson (1999, p. 79), “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Compreendendo a pesquisa qualitativa como:

[...] sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva (OLIVEIRA, 2005, p.41).

A pesquisa irá se encaminhar por duas etapas. A primeira sendo exploratória buscando evidenciar as configurações do Estágio Supervisionado e concepções/debates da formação docente inicial. E a segunda etapa de caráter descritivo buscando compreender as contribuições e impactos dos Estágios Supervisionados nessa formação, a partir das experiências vividas e aprendizados obtidos ao cursar tais disciplinas.

No que concerne ao tipo de pesquisa, adota-se o estudo de caso (Bulgacov, 1998), uma vez que se busca apontar e analisar em realidade as contribuições que os Estágios proporcionam aos futuros professores de Geografia da UFPE e seu impacto durante a formação inicial e construção identitária ao longo do curso, assim como, as caracterizações, diferenças, similaridades e desafios que cada etapa deste Estágio carrega consigo. Fonseca (2002, p.33) discorre que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado de acordo como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico

Diante disso, para buscar sanar os objetivos e anseios desta pesquisa, adotou-se como passo inicial a revisão de literatura para compreensão das categorias que são postas em evidência relacionadas aos interesses do estudo. Inclusive, pode-se citar Prodanov e Freitas (2013, p.131) os quais dizem que a revisão de literatura ou bibliográfica contribui para explicar:

[...] as mais recentes obras científicas disponíveis que tratem do assunto ou que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. É aqui também que são explicitados os principais conceitos e termos técnicos a serem utilizados na pesquisa. A revisão da literatura demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação. Além de artigos em periódicos nacionais e internacionais e livros já publicados, as monografias, dissertações e teses constituem excelentes fontes de consulta.

A revisão está alicerçada em autores que indagam reflexões sobre o objeto de estudo: Estágio Supervisionado; formação inicial de professores; construção identitária; dentre outras discussões; além dos aportes legislativos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e as DCNs (2002-2015). Fundamentando-se em Canário (1998); Pimenta (1999, 2002); Rocha (2000); Pimenta e Anastasiou (2002); Nóvoa (2007), Feldmann (2009); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009); Andrade, Resende (2010); Saviani, (2009); Gatti (2009); Hall (2004); Giddens (2002); Borges; Aquino; Puentes (2011); Tardif (2002); Martins (2015); Nóvoa (1995, 2000); Obara, Broietti, Passos (2017); Vallerius (2017); Andrade (2021); Lima (2021); dentre outros.

A partir desta verificação bibliográfica, o trabalho foi desenvolvido buscando traçar e coletar por meio da percepção desses autores como está sendo escrito e discutido o estágio e a formação docente inicial com relação às suas contribuições e desafios já observados no ambiente acadêmico, buscando também - baseado nessas concepções - trazer novas roupagens e debates à temática. Acrescido a isso, um levantamento de cunho documental também foi adotado a fim de captar diretamente das fontes primárias em questão das resoluções, assim como, dos documentos registrando os componentes curriculares da Licenciatura em Geografia da UFPE, precisamente das disciplinas de Estágio Supervisionado.

A pesquisa documental, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009,p.4), é um importante instrumento, pois elucida o pesquisador a buscar elementos primários que o leve a uma compreensão melhor e discussão do seu objeto de estudo

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio

e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Para um alinhamento consistente do objeto de pesquisa juntamente com o desenvolvimento da referência teórica deste escrito, a seleção dos instrumentos de coleta de dados é uma etapa muito importante para dar um encaminhamento de maneira válida, confiável e precisa à pesquisa (Gerhardt E Silveira, 2009).

Mediante isso, para captação dos dados, concebeu-se um questionário aberto e fechado elaborado por meio da ferramenta *Google Forms*, uma plataforma *online*, sendo um recurso com manuseio e acesso fácil e prático que permite o acompanhamento pleno das respostas recebidas. O questionário, na teoria, apresenta muitas vantagens, desde a otimização de tempo à distância entre o pesquisador e o pesquisado.

O questionário semiestruturado é bem simples e objetivo, as quais os participantes irão responder sem a necessidade de uma orientação ou supervisão. Nas questões fechadas os sujeitos irão escolher as opções que são propostas; já nas abertas, suas opiniões serão escritas, sendo muito importante para uma pesquisa de caráter exploratória. As informações obtidas por meio do questionário serão utilizadas para a construção da análise dos dados. Ainda em tempo, no início do questionário foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que era necessário ser aceito para poder participar da mesma.

O questionário voltou-se aos alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia 2 e 4 do semestre letivo do ano de 2023.2 do curso presencial e turno matutino de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Tais etapas de Estágio foram selecionadas em razão do segundo semestre do ano ofertar na grade curricular justamente as disciplinas de números pares, ademais, levou-se também em consideração explorar a turma de Estágio 4 partindo da perspectiva de ser o desfecho das etapas do Estágio. O questionário foi disponibilizado para ambas as turmas.

No total, 16 estudantes responderam ao questionário, registrando suas percepções e contribuições. Ainda em tempo, o link do questionário gerado pela própria plataforma, foi enviado nos grupos de whatsapp das próprias turmas de Estágio 2 e 4, assim como, aos emails dos alunos e professores responsáveis por essas. Os professores foram bastante receptivos, auxiliando bastante neste processo de coleta de dados por meio da divulgação do questionário e disponibilização da aula para realização dos encontros, sendo imprescindíveis para a construção desta pesquisa.

Acrescido a isso, um encontro com a turma de Estágio Supervisionado 2 e 4 foi realizado em formato de roda de diálogo, onde a escuta dos relatos de experiências vivenciadas ao longo da disciplina foram compartilhados. Contudo, com a turma de Estágio 2, o produto gerado foi um mapa mental com palavras que poderiam vir a definir o que representa o Estágio, mediante suas concepções e experiências; além da partilha de relatos orais na roda de diálogo. Já com a turma de Estágio 4, o resultado colhido foi refinado por meio da leitura de 16 relatórios de estágio produzidos como produto final da disciplina, concedidos para serem utilizados como dados, sendo válido ressaltar que o consentimento de análise desses documentos foi autorizado pelos mesmos.

Tratando ainda sobre instrumentos metodológicos, a roda de diálogo foi escolhida, pois é uma ferramenta de coleta bastante interessante e dinâmica, haja vista que permite ao pesquisador uma relação direta com os sujeitos envolvidos na pesquisa, possibilitando captar as percepções de modo significativo, congruente Moura e Lima (2014, p. 100): “Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala”.

Em consonância, Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...]

Sendo assim, a roda de diálogo entra nesta pesquisa como um instrumento como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa, a qual através da escuta dos relatos dos estagiários e suas perspectivas, o Estágio Supervisionado evidenciou algumas contribuições na formação docente inicial e sua relevância.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi a escolhida como *locus* desta pesquisa, pois para além de uma justificativa e aproximação pessoal para com a instituição, posto que é onde percorro minha caminhada acadêmica, essa apresenta também extrema relevância no âmbito acadêmico nacional, já que a UFPE, em questão de temporalidade, representa um pilar antigo no que tange à educação superior, posto que sua criação surge por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946 (UFPE, 2019).

Ademais, gostaria de enfatizar à risca que, embora pontue tal justificativa e traga algumas experiências pessoais acerca da UFPE, uma cautela foi devidamente tomada a fim de não haver uma influência da minha *persona* nos resultados da pesquisa, assim como, no desenvolvimento dela, isto é, a neutralidade científica deste escrito ocorreu por meio da ética, evidenciando e analisando criticamente, de fato, os resultados obtidos com uma conduta de respeito ao princípio de manter-se neutra, fazendo as discussões dos dados reais a partir da revisão integrativa de literatura pautada ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Já para o tratamento e análise dos dados, aplica-se a técnica de Análise de Conteúdo, sugerida por Bardin (2016), onde as informações são resgatadas e a interpretação e análise dos dados feitos, atendendo aos objetivos propostos pela pesquisa. Corroborando André (1983) *apud* Biasoli-Alves e Silva (1992, p.1), esta categoria de análise tem por objetivo “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Com as respostas recolhidas por meio do *Google Forms*, a organização dá-se de forma sistemática, onde os dados são observados em relação às similaridades e disparidades acerca dos Estágios, além de suas respectivas implicações na formação docente inicial do professor de Geografia da UFPE. Além disso, a partir de uma leitura atenta e detalhada, as respostas foram analisadas e, com isso, gráficos foram produzidos baseados nos dados obtidos, uma vez que, conforme Gil (1989), eles são essenciais para a transcrição de dados numa pesquisa.

Dos itinerários deste escrito

Para alinhar o presente texto de modo articulado aos referenciais, às categorias de análise, aos sujeitos de pesquisa e às escolhas teórico-metodológicas, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

Capítulo 1- Formação inicial de professores de geografia: histórico e reflexões.

Neste capítulo inicial, trataremos sobre a formação docente e seu histórico, aspectos legais e a construção identitária docente, a busca da escrita é pautada em evidenciar, assim como, debater alguns pontos sobre o exercício da prática docente a partir do ponto de vista legislativo, pontuando algumas leis, decretos, mudanças e reformulações que causaram grande impacto no rumo da educação e formação de professores no Brasil.

Capítulo 2- Estágio Supervisionado: Um Breve histórico e suas bases legais.

Nesta etapa do escrito, a categoria de estágio trabalha evidenciando sua grande importância na formação docente inicial, sua relação teoria-prática e as possibilidades de reflexão e criticidade que esse vem proporcionar ao futuro professor de Geografia. Nesta parte do escrito, buscou-se mostrar que o Estágio Supervisionado é muito mais do que uma mera exigência curricular e acadêmica, mas sim uma oportunidade para um desenvolvimento profissional e pessoal. Para dar base teórica a este capítulo, utilizou-se vários autores que abordam o tema, assim como, os aspectos legais do estágio supervisionado e seu desenvolvimento histórico.

Capítulo 3- Uma análise entre as etapas do Estágio Supervisionado: algumas considerações observadas.

Neste capítulo, destacam-se os resultados da pesquisa com ênfase aos parâmetros que, de acordo com os instrumentos de coleta empregados e as reflexões realizadas, encaminharam-se para evidenciar algumas percepções dos discentes acerca das contribuições e desafios do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente inicial do professor de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e sua identidade docente.

1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: histórico e reflexões

“A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, [...]. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação [...].”
(Nóvoa, 1995, p. 28).

No capítulo em questão, será levantado o contexto histórico que aborda a formação inicial dos cursos de professores, especificamente, de Geografia, como também, a categoria de identidade docente e sua construção durante a formação inicial a partir de alguns processos formativos da Licenciatura mais enfáticos juntamente aos projetos legais que dão base a tal formação.

1.1 Esquadrinhando o histórico da formação inicial de professores no Brasil

Tratar acerca da formação de professores sempre será um tema atual, necessário e revestido de muitas camadas de reflexões e relações. A confirmação dessa importância é observada nos mais variados eventos, congressos, simpósios, palestras, artigos e pesquisas no geral que discutem o objeto em questão. Este tema é fundamental não apenas no campo de debates da própria Educação, mas também, no que concerne ao eixo legal, posto que o acesso à educação, a um ensino de qualidade como um direito social é promulgado pela Constituição Federal de 1988.

Logo, incluir a formação de professores como uma preocupação e necessidade legal é indispensável para o estabelecimento de uma formação docente preocupada com habilidades e competências que busquem atingir ao que se consta na Lei: a garantia de um ensino público de qualidade. Posto isso, vamos nas páginas a seguir buscar traçar uma linha temporal sobre a formação de professores no Brasil e todos os processos legais e ideológicos que formam costurando e lapidando o que temos e entendemos nos dias como formação docente.

Consoante a isso, Batista Neto (2006, p. 53) dirá que:

[...] tem se constituído, assim, como elemento da política educacional, objeto de pesquisa educacional, de avaliação educacional e da formação inicial e continuada de professores. Essa ampla teia de interesses que converge sobre a questão mostra a relevância social de que ela se reveste, que tem, de toda evidência, suscitando abordagens diversas e iniciativas de diferentes origens e motivações, sem esquecer os desafios a enfrentar.

Sendo assim, a evolução histórica dos cursos de formação de professores no Brasil, apresenta várias análises que podem ser realizadas, destacando cada característica de acordo com o período. Resumidamente, baseado em Saviani (2009, p.143) pode-se indicar as fases de formação de professores como: a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 - 1890); b) Estabelecimento e expansão das escolas normais (1890 - 1932); c) Organização dos institutos de educação (1932 - 1939); d) Organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura (1939 - 1971); e) Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971 - 1996); f) Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996 - 2006).

E ainda acrescento a essa linha temporal do ponto de vista pessoal como uma contribuição a nível de suporte na formação docente inicial: g) a Lei Nº. 11.788 2008, a qual regulamenta o Estágio Supervisionado como desenvolvimento e preparação do educando para o trabalho futuro; h) o Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, que instaura o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e i) e o Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que lança o Residência Pedagógica - programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura. É válido ressaltar que, embora o lançamento do RP seja com interesses de politicagem, e não de políticas públicas educacionais, de fato, não deixa de ser enriquecedor neste cenário formativo.

De acordo com outro estudo costurado por Azevedo *et. al* (2011), pode-se dividir a evolução de formação dos professores em 5 momentos: 1) Década de 60 - professor será tido como transmissor do conhecimento; 2) Década de 70 - O professor será tecnicista na educação; 3) Década de 80 - o professor, enquanto educador; 4) Década de 90 - O professor como pesquisador ; e 5) Anos 2000 - O professor pesquisador-reflexivo.

Essas fases evolutivas vão sendo modificadas e manifestadas mediante as transformações e necessidades da sociedade ao longo do tempo, onde os interesses de governo e de mercado, a política, as ideologias, a economia e as relações sociais vão sendo levadas em consideração para, assim, desenvolver o currículo que formará o docente. Tanto que Feldmann (2009, p. 72) dirá que a formação do professores:

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações

entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade.

O primeiro momento da história de formação de professores no Brasil, inicia ainda em seu período colonial, segundo Didone (2007), a partir do séc. XIX, sendo em Niterói, no ano de 1835, implantada a primeira Escola Normal, onde se formava e qualificava docentes apenas para disseminar nas camadas populares, a civilidade e a ordem e impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal, sem levar em consideração nenhum aspecto intelectual tanto do docente, como dos estudantes; não se preocupando com a criticidade ou busca por conhecimento (Andrade; Resende, 2010).

Posteriormente, veremos que em 1880, instala-se a Escola Normal pública, gratuita e mista, mas podemos considerar que a essência de uma educação vazia e sem senso analítico, em que o currículo será de caráter enciclopédico, com disciplinas desnecessárias, com apenas uma sendo referente, de fato, ao ensino (Accacio, s/d, p.3).

Em 1914, surge a Escola de Aplicação, a qual possibilitará uma relação teoria e prática, trazendo, por mínima que seja, uma noção da importância dessa estrutura para a formação de professores. Porém, apenas entre os anos de 1920 e 1930 que se disseminou a inquietação com o formato curricular e estrutural das Escolas Normais. Com isso, haverá o Decreto Nº 3.810, de 19 de março de 1932, determinando uma melhor qualificação da formação do professor primário.

Após isso, em 1946 é promulgado o Decreto-Lei Nº 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal, o qual institui apenas um currículo único para todos os estados, com o objetivo de viabilizar uma formação docente que atenda às necessidades das escolas primárias; difundisse conhecimentos relativos à educação infantil e até habilitação para administradores desses estabelecimentos escolares. É interessante, pois essa Lei irá demonstrar que:

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (Pimenta, 2001, p.27).

É válido ressaltar que é importante fazer esse esmiuçamento da linha temporal para termos um entendimento do quanto estamos atrasados nesse quesito formativo docente, mas o quanto evoluímos também. Ao final deste capítulo e desenvolvimento do próximo, ao voltarmos para esses tópicos iniciais, conseguiremos visualizar quantas leis, decretos e

mudanças foram acrescentadas para que busquemos cada vez mais uma formação docente qualificada.

Pois bem, voltando ao traçado histórico, com essa lei que foi determinada o Ensino Normal ficou fragmentado em dois cursos: 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo, Escolas Normais Regionais, possui duração de quatro anos, voltado à formação regencial para ensino primário e estruturado num currículo com a maioria das disciplinas de cultura generalista. Sendo assim, as matérias voltadas para a formação de professores, de fato, eram bem restritas, sendo elas: Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

Já o curso Normal de 2º ciclo, era formatado numa duração de três anos e as Escolas Normais, diferentemente do 1º ciclo, apresentava uma grade curricular mais variada e específica, com disciplinas tais como: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação.

Inclusive, nos anos de 1950 a 1960, segundo Didone (2007), nos anos de 1950 a 1960, observamos um período de estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal, realizadas pelos intelectuais educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, os quais indicavam as falhas e também soluções para os problemas da formação de professores no Brasil, segundo Didone (2007).

Esses documentos registram o formato de uma Escola Normal construída com o não compromisso com a formação do professor, sem comprometimento em atender realmente às necessidades da sociedade vigente, onde a teoria estava totalmente muito segregada da prática. Além disso, a necessidade de expansão na formação de professores estava relacionada à lógica de mercado - industrialização em início.

Ainda pontuando acerca das escolas novitas, segundo Luckesi (2005), pode-se observar que a ideologia a qual orientava a educação da época era a liberal, ou seja, a sua influência na educação era baseada na manutenção do capitalismo, gerando obviamente um sistema excludente e seletivo, o qual não levava em consideração o contexto social, político e econômico das pessoas.

Na década de 30, a relação formação de professores e ensino superior começa a ser entrelaçada com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que incluía, dentre as suas funções, preparar pessoas para o magistério. Posteriormente, por meio do Decreto-Lei Nº 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia incluiu o curso de Pedagogia de 3 anos que formaria o bacharel.

Bacharelados em várias áreas surgiram: Geografia, História, Matemática, Física, etc. Incluso neste decreto, há o curso de Didática com a duração de um ano, com a finalidade de

formação para o magistério nas redes de ensino. Esta estrutura deu surgimento ao esquema “3+1”, que se estendeu por muitos anos e promoveu um rompimento entre conhecimentos específicos e formação pedagógica.

O funcionamento do “3+1”, de acordo com Andrade (2021, p. 63) era basicamente da seguinte maneira:

nos 3 primeiros anos cursavam as disciplinas de conteúdo, com a preocupação de formar saberes geográficos sem relação com o exercício profissional do geógrafo, pois a principal finalidade era aprender os conteúdos de Geografia, sem se preocupar com o objetivo que eles possam ter; já no último ano de formação, cursavam as disciplinas pedagógicas, que orientava para o exercício profissional, preparando tecnicamente o professor para a aplicação prática

Saviani (2009) aborda que com essa implementação surge uma situação dualista em que os conteúdos específicos sobressaem-se ao aspecto pedagógico-didático:

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (Saviani, 2009, p.147).

Com o vislumbamento de um sistema universitário entrando em vigor e a preocupação com o ensino voltado à Educação Básica, surge a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Rocha, 2000). Conforme Andrade e Resende (2010), nos anos de 1950 e 1970, houve a fundação de várias universidades brasileiras.

Neste meio tempo, em 14 de novembro de 1962, houve o Parecer do Conselho Federal de Educação 292, que definiu, em primeira instância, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Este Parecer apresenta muita importância, pois a Prática de Ensino não era obrigatória, não era vista como uma necessidade curricular.

O Parecer 292 traz consigo uma nova perspectiva sobre a prática de ensino, posto que esses professores em formação teriam neste formato a oportunidade de pôr em ação tudo aquilo que teoricamente estavam em aprendizado. Alguns autores pode entrar em

divergências acerca deste alegando que não fez tanta diferença assim, porém Caimi (2002, p.87-88) pontuará que:

O conceito de prática era visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerado a priori como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino.

Pouco tempo depois, ainda na década de 60, a sociedade brasileira viveu o Golpe da Ditadura Militar de 64. Como já falado em alguns trechos passados, o sistema educacional acompanha os passos da sociedade e como ela se movimenta, portanto, neste momento histórico a educação moldou-se de uma forma tecnicista, adotando o ensino profissionalizante no 2º grau.

Devido a isso, entra em vigor a Lei Nº 5.692/71, que determina diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, modificando tanto na esfera estrutural quanto de conceito a Ensino Normal, estabelecendo a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus; e instituindo a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de primeiro grau. Nesta proposta, é aprovado o Parecer CFE 349/72, que registra acerca da Didática e a Prática de Ensino o seguinte:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (Brasil, Parecer Cfe nº. 349/1972).

Nos anos 80, há o surgimento de um movimento em prol da reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-79). É interessante apontar que neste período é possível observar para além da ruptura com as ideologias adotadas durante a opressão militar, influências freirianas. Candau (1986 *apud* Pimenta, 2001) retrata esse momento:

[...] os movimentos nos anos 80 não se reduzem à mera retomada do antigo curso, pois o contexto social mudou. A ampliação das ofertas de acesso trouxe para dentro da escola população menos favorecida economicamente e historicamente excluída. Isso colocou uma necessidade nova para a escola: formar professores capazes de

assegurar, de fato, o direito dessa população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, portanto, professores capazes de trabalharem a contra direção da escola que satisfaz o capitalismo.

Ou seja, neste momento, a preocupação da educação é em formar docentes que sejam capazes e preocupados em, além de ter domínio dos conteúdos específicos, apresentarem também o compromisso pelo aprendizado, a compreensão da realidade, a consciência crítica, a emancipação e “que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las (borges; aquino; puentes, 2011).

Na década de 1990, visualizamos o período do advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores, como propõe Saviani (2009). Neste momento, o Brasil esboça um novo ar de ânimo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96), almejando que as falhas na formação docente seriam solucionadas. Entretanto, a LDB não supre as demandas existentes, propondo apenas os Institutos de nível superior de segunda categoria, resultando numa formação mais rápida e barata, por meio de cursos de curta duração. (Saviani, 2009).

Gatti e Barreto (2009) indicam que apenas após 1960 é que se registra legalmente orientações sobre a formação de professores no Brasil, com relação ao currículo dos cursos de formação de professores. Por isso, ainda em tempo, comentando acerca da LDB e seu marco na formação docente, vemos que Borges; Aquino; Puentes (2011) em seus estudos acerca desta temática e sua história apontam uma perspectiva bem interessante numa análise comparativa anterior e pós LDB nº 9.394/96.

Anteriormente à LDB, segundo as exposições desses autores (Borges; Aquino; Puentes, 2011), podemos resumir que o currículo era disperso e com um tanto de desprezo no que se diz respeito aos aspectos pedagógicos do ser docente. O governo criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) em 1982, com a finalidade de atenuar os problemas quanto à carência na formação docente priorizando as práticas de ensino, apresentando uma certa melhora na qualidade oferecida (Saviani, 2009).

Neste período, o curso de Pedagogia também passará por algumas reformulações, assim como o das licenciaturas em geral - pauta que será discutida em breve. Além disso, é notório que na década de 80 houve a disseminação de ideologias contra-hegemônicas a vertentes progressistas, porém sem muito sucesso em razão da herança militar que ainda se estendia.

Em 1990, com a ascensão de governos neoliberais a partir do Consenso de Washington e as proposta de abertura de mercado, iniciativa privada, Globalização a vapor, a educação

também sofrerá impactos e, conforme a pesquisa de Borges (2009) vemos que, neste panorama,

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, às demandas do mercado de trabalho (p.31).

No cenário pós-LDB, podemos observar um aumento nas propostas voltadas para a formação de professores e conseqüentemente uma inquietação/preocupação com a qualidade desses, buscando equacionar os problemas referentes a um currículo mais robusto e qualificação e a suprir as competências e habilidades mais condizentes com a realidade encontrada no âmbito escolar.

Isso se dá, pois vê-se que essa formação inicial de professores de até então - e a continuada também - não atende às demandas, competências e habilidades exigidas numa sala de aula; o poder público, a partir dos anos 2000, inicia a exercer uma importante função para com as políticas educacionais, delineando uma política nacional de formação docente (Gatti; Barreto; André, 2011), assunto o qual, outrora, era estabelecido pelas esferas estaduais e municipais

Borges; Aquino; Puentes (2011) informam que a partir de 2002, quando foram decretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), as modificações iniciais curriculares de formação docente, visando uma apreensão maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores, são realizadas. Inclusive no tópico a seguir, destrinchamos essa mudança nas Licenciaturas e a articulação/preocupação formativa dos professores da Educação Básica.

Essas diretrizes ainda vão guiar que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Para além disso, seis eixos articuladores entram em vigor na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, os quais abordaremos a seguir.

Atrelado a esse novo momento histórico de formação docente e ensino superior, é válido mencionar também a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada com a expansão desses cursos.

Em soma, ocorreu a criação de fóruns com a finalidade de articular planos estratégicos que engloba as esferas da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, acompanhados pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é incumbido de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, garantindo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas.

Por meio desse decreto também, é possível notar o estreitamento da relação entre as Instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica, priorizando a participação e o vínculo dos estudantes com a prática de ensino diretamente nas redes de ensino básico. Calculando, chegamos ao resultado de que faz apenas 15 anos que essa medida é promulgada, ou seja, quando discutimos, muitas vezes essa relação e dizemos que ainda é distante, só basta olhar para nosso histórico formativo: ainda é um decreto recente.

Ainda em tempo quanto às transformações ocorridas pós-LDB, com o Decreto nº 6755/2009 - já mencionado - dentro da própria estrutura de organização da CAPES, cria-se a Diretoria de Educação Básica (DEB), a qual apresenta propostas e implementações que sejam voltadas à promoção da formação docente; e é neste contexto que surgem os programas institucionais Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa que engloba uma série de objetivos, atividades e fins que estão preocupados desde incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica a contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, mediante o que consta no art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010.

Já o Residência Pedagógica (RP), mais recente, proposto pelo edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consistindo-se como:

a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que de pois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente.

Os programas PIBID e RP surgem como uma implementação otimista para os desafios da formação docente, a qual pede uma reflexão constante acerca da prática de ensino docente, posto que coloca esses futuros professores frente com a realidade escolar e todas as suas possibilidades, apresentando a rotina de uma escola envolvendo desde o planejamento de plano de aula a situações que venham a conter desafios.

Porém e não obstante, como estamos a destrinchar alguns pontos históricos da formação inicial de professores no Brasil, faz-se necessário salientar que, apesar de suma importância, esses programas institucionais não devem ser igualados ao Estágio Supervisionado, tampouco colocados como superior e mais formativo, haja vista que o Estágio em seu âmago é uma fonte primária de conhecimento pedagógicos, profissionais e docentes.

Costurando o histórico da formação de professores ainda, nos pós-anos 2000, precisamente após o ano de 2006, essa formação terá uma cena muito particular e que se perdura até os dias atuais: a expansão dos cursos de formação docente em formato EaD. Como visto, a educação molda-se ao mercado de certa forma - observamos isso com a educação tecnicista, por exemplo, implementada na Ditadura Militar -, com a grande demanda estimada pela Capes de formação docente das redes públicas em nível superior, o Ministério da Educação criou, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil – UAB (Brasil, 2006).

Não obstante, realizar essa linha temporal é tão importante quanto apenas idealizar, criticar ou debater simplesmente sobre formação docente. Abordagens sobre a formação de professores e seus aspectos legais, muitas vezes são realizadas de maneira a só citar a determinada lei, decreto, etc, e sua modificação, porém, em certos estudos, a razão, o contexto histórico e os objetivos são deixados de lado.

Contudo observar esses pontos é crucial para entendermos as mudanças que ocorreram na educação e seus aparatos. Ainda hoje, a formação docente é alvo de muitas críticas, estudos, análises, e por quais motivos? Porque o tempo fluído e a sociedade dinâmica. Nós, professores, somos formadores da sociedade, porém quem nos forma? E como? Por isso é importante saber as origens de nossa formação: quais eram os métodos, as ideologias, os objetivos, a História. Esses fatores dão-nos base para entendermos muitas situações e problemáticas ainda existentes em nossa construção formativa.

Consoante Silva e Medeiros (2019, p.109) destacam que “historicamente os cursos de formação de professores(as) têm demonstrado sua falta de êxito, reforçando o seu estereótipo de cursos fracos, apesar da relevância dessa profissão”. Levam em consideração ainda que, há

uma tendência que demonstra que, a maioria dos cursos de licenciatura “ainda não assumiu de verdade o compromisso com a preparação de futuros professores(as) [...] para atuar na escola básica ou mesmo no ensino superior” (Silva e Medeiros, 2019; p.108).

Ou seja, chegando ao fim, por tempo, desta costura de linha temporal da formação docente observamos que muitos foram os processos para desenhar a matriz curricular formativa e ainda é. Saviani (2009, p.148-149) aponta dois modelos de formação de professores: a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: predominando o conhecimento específico dos conteúdos da disciplina que irá lecionar; e b) *modelo pedagógico-didático*: que leva em consideração que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Dentro dessas duas classificações, conseguimos chegar a uma conclusão em que com o passar do tempo, a depender das influências externas (sociais, econômicas, políticas), a formação foi acatando o que, no momento, atendia à demanda educacional. Em meu pouco conhecimento e experiência, julgo ainda o modelo pedagógico-didático como o mais assertivo a fim de promover uma formação mais qualificada. Obviamente, devido à omissão do Poder Público, e não interesse das IES's, houve uma banalização e precarização da formação docente.

1.2 Licenciaturas e Aspectos legais: Formação Inicial de Professores no Brasil

Colocado em evidência os aspectos legais e históricos da formação de professores, nesta seção especificamente veremos essas bases legais mais diretamente ligadas às Licenciaturas e a relação das diretrizes curriculares com a Educação Básica, enfaticamente à Licenciatura em Geografia. É importante frisar essas diretrizes, pois segundo Andrade (2021, p.67-68): “os fundamentos da formação, a titulação dos profissionais egressos, assim como a relação entre formação, formatos, duração e valorização dos professores e os estabelecimentos dessa formação” serão determinados nela.

Como apresentado na linha histórica anteriormente, a formação de professores no Brasil atravessa vários momentos e contextos históricos. Posto essas narrativas, vimos que a criação dos cursos de formação de professores, inclusive o de Geografia, é estabelecido através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, onde as primeiras universidades brasileiras são instituídas.

Neste momento, vão entrando em vigor o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, o qual definiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos

de formação de professores para as escolas secundárias; a Lei 5.692/71 que estabelece; a própria LDB/394/96; entre outros, em que sempre as Licenciaturas em geral, apresentavam um currículo mínimo, priorizando a formação na área específica e a parte pedagógica ministrada apenas no final do curso. Inclusive, essa fragmentação na licenciatura é bastante problemática e perdura até os dias atuais: especialista numa área específica ou professor, isto é, Biólogo ou professor de Biologia, Geógrafo ou professor de Geografia? (Gatti, 1992, *apud* Gatti; Barretto, 2009).

Pois bem, comentado brevemente esses decretos e leis, vamos destrinchar a partir de agora a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1995, e da Lei do Fundef (Lei nº 9424/96), alterando o sistema educacional brasileiro e a discutindo a formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, Título VI (Dos Profissionais da Educação e nos termos do art. 62), articula a atuação de professores na educação básica, exigindo-se nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena tanto nas universidades como nos Institutos Superiores de Educação (IES) (Brasil, 1996). A LDB (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Mas o que seria o curso de licenciatura, qual seu objetivo? O curso de Licenciatura tem por finalidade “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada [...]”, conforme Steinhilber (2006, p. 20). A partir deste entendimento do que se entende por licenciatura, apresentaremos as fases e progressos das Licenciaturas no Brasil.

Como exposto um pouco antes, a primeira fase da licenciatura dá-se na década de 1930 e perdura até meados de 1960. Neste período, observamos os passos iniciais na educação no âmbito acadêmico e essas licenciaturas em processo de institucionalização, com

altos e baixos voltados a questões como titulação, formação pedagógica e curricular, entre outros.

Segundo Castro (1974), a segunda fase da licenciatura ocorreu de 1961 a 1968. A partir da da de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024, promulgada a 20 de dezembro de 1961, em que acarretou na alteração do que se entendia por licenciatura e na sua organização curricular, como por exemplo: a) mudança estrutural configurando-se como "ensino médio"; b) anúncio do Parecer 292/62 e Resolução anexa, aprovados pelo Conselho Federal de Educação estabelecendo as matérias pedagógicas para a licenciatura; c) Esquema "3+1" não sendo mais admitido e cursos de licenciatura e bacharelado passam a ser obtidos paralelamente; entre outros. Neste momento, o conceito da licenciatura já vai se despreendendo aos poucos das estruturas mais tradicionais e evoluindo para a expansão em outras áreas.

Ainda conforme Castro (1974), a terceira fase das licenciaturas no Brasil ocorre a partir de 1968 com a Lei 5540 de 28 de novembro de 1968, que fará alterações no conteúdo e duração de cursos superiores. É notório que a questão de duração e conteúdos dispostos no currículo serpa uma problemática que vai se perdurar até os dias atuais. Isto é, cursos de Licenciatura idênticos ao de Bacharelado, com uma soma nem tão significativa das disciplinas pedagógicas.

Quando damos uns passos mais à frente e adentramos nas políticas educacionais para a formação docente na licenciatura mais recentes, vê-se que pairou um silêncio baseado numa precarização e superficialidade formativa muito grande outrora, sendo abordadas num caloroso debate nos tempos atuais, principalmente devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que visa uma formação a qual, de fato, atenda à carência que o sistema educacional brasileiro possui, com a finalidade de formar um profissional que entenda a realidade e vivências da escola básica.

Posteriormente, as licenciaturas adotaram por meio da Resolução CNE/CP 2/2015 que as IES devem adotar uma formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, voltada às políticas públicas de educação, ao padrão de qualidade, e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (ANDRADE, 2021).

Obviamente, como podemos ver, inúmeros são os marcos legislativos que moldaram e moldam as licenciaturas no Brasil, inclusive, ao longo da escrita desta pesquisa estamos passando pela revogação da BNC - Formação com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no primeiro ano de Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), instituindo as as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, impactando diretamente o Estágio Supervisionado de todas as licenciaturas de uma forma geral.

Contextualizando, a BNC - Formação, que foi maturada em tempos os quais as políticas públicas e principalmente educacionais atendem às demandas do capital, posto isso a BNC - Formação tem por objetivo “formar professores para ensinar a BNCC”, como diz Curado Silva (2020, p. 104), ou seja, nada mais é que uma ferramenta que torna exequível o modelo de escola atual projetado pelos interesses capitalistas, colocando como eixo central um conjunto de competências, em que “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais” (Curado Silva, 2020, p. 108).

Comentar acerca desta resolução faz-se enriquecedor neste momento, mesmo que brevemente, pois está evidenciando como, mais uma vez, a formação docente é utilizada como um instrumento de manobra fundamental. Desta vez, de modo tecnicista com uma base de conhecimentos pré-definidos e com caráter num *saber-fazer* prático e rasa, e não, de fato, como uma ferramenta que promova uma formação dos estudantes que vislumbre a cidadania, a reflexão, a criticidade. A BNC- Formação neste presente momento comporta-se como uma alteração no currículo e na formação profissional universitária pautada em interesses políticos pessoais, e não coletivos; do capital, e não público; em competências e exigências pré-determinadas, e não em demandas sociais que busquem a emancipação cidadã e a formação de sujeitos críticos.

Expor esses aspectos legais e suas modificações é bem importante, pois faz-nos refletir bastante sobre: Qual a função dos cursos de licenciaturas para a sociedade? Para quem e como essa formação docente será destinada, de fato? Esses cursos foram planejados e executados de modo eficiente? Nesta pesquisa, embora tenha como minha função expor e discutir algumas questões, faço necessário também lançar algumas indagações que nos aquietem. Afinal, pesquisar é estar numa constante busca pelo conhecimento.

Formar professores é uma incumbência bem árdua que não demanda apenas uma fórmula matemática, por exemplo, simplista que aplicada à equação chegar-se-á a um resultado, mas exige-se mudanças drásticas desde do entendimento dos conceitos e questões-base que é a formação de professores, o que são os cursos de licenciatura, reestruturação das instituições de ensino superior com uma ótica mais próxima da educação básica, entre outros.

1.2.1 Formação Inicial de Professores de Geografia no Brasil e da UFPE

A Ciência Geográfica institucionaliza-se no Brasil apenas por volta dos anos de 1930, com a fundação dos cursos universitários de geografia no Rio de Janeiro e em São Paulo (1934), com a maioria dos professores contratados na Europa. Com a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (1935), do Conselho Nacional de Geografia (1937) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1939), a comunidade geográfica vai ganhando números e formas (Moraes, 1991).

Conforme Rocha (2000) - que faz um didático resumo e vista acerca da formação de professores de Geografia no Brasil -, a partir de 1936, formam-se os primeiros professores(as) licenciados(as) qualificados institucionalmente para o ofício do ensino de geografia; posteriormente, nos anos 50, já é possível notar uma expansão dos cursos de formação de professores de Geografia. A partir da promulgação da Lei nº 4024/61, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esses cursos passam a ter uma nova regulamentação indicando um currículo mínimo nacional para todos os cursos de graduação. O primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia foi apresentado no Parecer no 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962.

Como já mencionado, fazer um recorte histórico associado ao contexto social, político, econômico e ideológico é de suma importância para entendermos os porquês da questão, esse comentário será bem apropriado para o que está por vir. Com o estabelecimento da Lei nº5692/71, há uma tentativa de substituição das licenciaturas em Geografia pelos Estudos Sociais. Segundo Conti (1976) *apud* Rocha (2000):

Essa diretriz além de conflitar com o que fora proposto pela Lei, gerou insatisfação entre os responsáveis pelo ensino da Geografia e da História, os quais, salvo raras exceções, puderam entrever, de imediato, as conseqüências que adviriam do desprestígio que atingiu as duas disciplinas, sem falar nas desvantagens de ordem pedagógica. A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º grau.” (1976, p.6)

Isto é, a aplicação dessa diretriz carrega consigo uma perceptível política de empobrecimento e precarização para a formação de professores e, mesmo com a eliminação desses cursos de Estudos Sociais, impactos ainda são sentidos.

Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, um novo marco instaura-se quanto às reformas e vão desde mudanças nos projetos pedagógicos à revisão dos currículos e visando a formação dos profissionais da educação, nos termos do art. 62, fundamenta-se a atuação de professores na educação básica, exigindo-se nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena tanto nas universidades como nos Institutos Superiores de Educação (IES) (BRASIL, 1996).

No que se refere à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), esta é considerada uma pioneira em educação superior no Brasil, posto que sua fundação é datada em 11 de agosto de 1946, quando ainda era intitulada como Universidade do Recife (UR), que surge por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, de 20 de junho de 1946 (UFPE, 2019). O curso de licenciatura em Geografia surge em 4 de dezembro de 1950, pela Lei Federal nº. 1.254.

Com o estabelecimento da LDB/96, no que concerne às reformas curriculares como meio de adequação à formação de professores de Geografia no contexto socioeconômico, uma fragmentação é adotada em 2001: Bacharelado em Geografia e Licenciatura em Geografia, dispondo um ingresso total de 120 vagas anuais no vestibular para Licenciatura, distribuídas em dois turnos (manhã e noite) e estruturado em 8 períodos (UFPE, 2019).

É válido ressaltar que essa fragmentação talvez incida, segundo Pereira (1999, p. 113) numa “licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário”. Por isso é fundamental alinhar o currículo do curso a projetos pedagógicos que tenham como alinhamento o corpo teórico em conjunto ao prático das disciplinas, articulando também o estágio e a formação pedagógica em Geografia; discussão que veremos em breve.

Posto isso sem demoras, através das leituras e buscas sobre debates que envolvam a formação inicial de professores de Geografia, e especificamente da UFPE, percebe-se que esmiuçar mais essas questões legislativas e seus impactos na prática ainda é pouco explorado. Andrade (2021, p. 72) em relação à formação de professores de Geografia afirma que essa

formação inicial deve contemplar os conhecimentos geográficos necessários, proporcionando que sejam capazes de pesquisar e dominar as áreas política, social, econômica, cultural e psicológica no processo ensino-aprendizagem conforme a realidade e o contexto em que se insere.

A partir deste trecho comento por hora essa discussão com uma contribuição de Pontuschka et al (2009, p. 99) expondo que: “um dos grandes desafios dos cursos de

formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais”. E ao indicarmos brevemente o histórico legal das licenciaturas e da licenciatura em Geografia, observamos uma fragilidade muito grande.

Além disso, em alguns contextos - senão todos - vê-se que a formação de professores de Geografia foi bombardeada por políticas de governo, e não de Estado ou pública, de fato, em conjunto aos interesses políticos de uma classe dominante, gerando uma certa mediatização e empobrecimento nos cursos que são notados até longo prazo, os quais por um tempo foram ministrados para seguir uma lógica de mercado. E talvez isso ocorra até a atualidade, em algumas instituições, infelizmente.

1.3 Das reflexões acerca da formação inicial: Trajetórias e conceituações de identidade à construção da identidade docente

Diante da linha temporal estabelecida quanto à formação docente, é preciso refletir sobre essa formação inicial compreendendo que esta trajetória é um marco importante na vida do(a) professor(a). Posta uma abordagem pela ótica do histórico legal, as modificações gerais e reformulações propostas, influências ideológicas e contextos históricos, chegamos ao ponto de debatermos acerca da identidade docente e como ela vai se manifestando nesta formação em início.

Uma vez que a identidade docente é uma categoria importantíssima, é conveniente abordá-la quando fazemos estudos relativos ao estágio, pois essa identidade docente será muito impactada e refletida nesta etapa a qual a prática e a teoria se entrelaçam. Ao analisarmos criticamente esse histórico, vemos como as falhas e interesses de outrem influenciaram a formação de professores, capacitando-os e orientando-os de modo ineficaz muitas vezes, sem preocupação com a qualidade de suas habilidades, competências e profissionalismo.

Logo, incluir essa modelagem do que é a identidade docente faz-se necessário como passo inicial a fim de obter não apenas uma formação docente inicial positiva, como também, um estágio que faça pôr em prática as práxis pedagógicas desses futuros docentes, seus saberes pedagógicos e específicos.

1.3.1 Conceituando a identidade

Libâneo (2005), em seu escrito *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*, pontuou acerca de nossa atualidade marcada por uma sociedade multifacetada impactando diretamente os sujeitos e grupos e suas relações, envolvendo pressões econômicas e sociais, incertezas, entre outros aspectos complexos; fomentando a abertura de diversas colocações e diagnósticos.

Perante isso, a contemporaneidade é de suma importância ser mencionada, pois a identidade molda-se perpassando por várias dimensões socioculturais, afetivas, cognitivas e morais que sofrem alterações, conforme o passar do tempo. Em uma visão geral, olhar para os aspectos que dinamizam a sociedade é preciso, pois como aponta Gatti *et. al* (2019, p. 16):

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa na educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas.

Com isso, nos deparamos com uma sociedade que está inserida num processo estrutural o qual exclui e inclui, delimita paradigmas tecnológicos e novas redes informacionais - talvez até o dito meio científico-técnico-informacional já debatido e destrinchado pelo grande geógrafo brasileiro, Milton Santos, no século passado.

Quando falamos acerca da identidade docente, é interessante que *a priori* detalhemos sobre o conceito de identidade em suma. Portanto, de antemão, o que é identidade? A depender do âmbito a qual esteja aplicada, a identidade pode referir-se a diversos sentidos. Do ponto de vista legal, pode ser um documento o qual contém nome, data de nascimento, foto, assinatura, dados de uma pessoa a qual garante sua individualidade nas suas ações perante a sociedade. Posto isso, podemos iniciar uma discussão sobre quais as concepções que podem ser geradas ao que se entende por identidade.

Como já mencionado sorrateiramente, a identidade é um conceito que se aplica a variados campos com significados e camadas, discussões, visões em debate; tal conceituação, dentro dos próprios círculos teóricos das Ciências Sociais ainda apresenta uma complexidade, posto que, até levando em consideração a noção de cultura em si com sua influência sobre a própria construção dessa identidade gera modificações e modelagens novas.

Anthony Giddens, por exemplo, um renomado sociólogo britânico que discorre sobre temas como modernidade alta ou tardia - termo escolhido pelo próprio para se referir à contemporaneidade - as relações sociais e a reprodução das práticas sociais, em seu escrito 'Modernidade e Identidade' (2002), aponta o conceito de identidade a partir de sua teoria da autoidentidade, que é um sentido único que dispomos a nós mesmos e à nossa relação individual que desenvolvemos com o restante da sociedade.

Ou seja, o conceito de identidade vai servindo como formulação até para perspectivas mais atuais de se entender as construções individuais do ser. Essa visão de Giddens (2002) é bem interessante, pois formula a complexidade inerente do ser humano frente ao seu projeto reflexivo individual numa sociedade que apresenta um turbilhão de informações que não estão preestabelecidas ou organizadas, onde este indivíduo irá ao longo de sua vida acatando o que parecer ser positivo e produtivo ou não para si, construindo sua narrativa de identidade.

Esse pensador expõe: "O eu é visto como um projeto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável" (Giddens, 2002, pág. 74). Isto é, o ser vai se aprimorando mediante o que faz, envolve-se e opta. Onde a identidade vai se tornando um produto das autorreflexões e formulações sobre si.

Dubar (2005, p. 136) compreende a identidade como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Stuart Hall, grande sociólogo britânico-jamaicano, aborda a identidade como um molde individual, porém transformado e lapidado a partir das experiências do indivíduo no meio social.

A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (Hall, 2004, p.12).

Isto é, o autor nos leva a refletir que a identidade é um elemento em constante construção e fluída, transitória, que vai fortalecendo-se e modificando-se e, quando pensamos na identidade docente esse pensamento aplica-se de modo cabível, haja vista que ela vai

acompanhando os passos e mudanças da sociedade. Congruente a este, Dubar aponta que (2005, p. 25):

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto de sucessivas socializações.

Consoante a esse comentários, temos Pimenta (1999, p. 18) afirmando que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Ou seja, para além da ótica da identidade refletida no *ser* docente, a identidade propriamente dita é uma categoria que atravessa diferentes cenários mesclando conceitos antigos a novos. Quando levantamos uma revisão de literatura acerca do conceito, encontramos uma série de autores que classificam a identidade de acordo ao período e ideologia filosófica, política ou econômica vigente, definindo o sujeito conforme essas influências.

Partindo disso, vamos nos deparar com diferentes conceitos e concepções sobre essa categoria, posto isso, podemos inferir que a identidade vai se modelando a partir de quem se identifica, baseando em variados elementos *a priori*. Neste sentido, no tópico seguinte, abordaremos a identidade “como uma categoria “material”, cuja materialidade se mostra e se forja nas ações do indivíduo que, ao empregar sua ação no mundo, acaba por modificá-lo ao mesmo tempo em que este o modifica” (Vallerius, 2017, p.38).

Explanado esse raciocínio, como transpassá-lo para a perspectiva da identidade docente do professor de Geografia, principalmente com uma categoria que se configura com tanta liquidez e multiplicidade? Inclusive, Vallerius (2017) aponta de modo bastante didático e esclarecedor como podemos visualizar isso por meio de autores ligados à temática e utilizando categorias-chave da própria Geografia, partindo do ponto que abordamos de uma forma mais espacial do que social, sendo (re)significada pelo individual e coletivo.

1.3.2 Problematizando a construção da identidade docente na formação inicial do professor de Geografia

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. [...] Feldmann (2009, p. 72)

A identidade docente neste processo formativo é compreendida como a construção de um sujeito o qual está situado historicamente (Pimenta, 1999) e que agrega também seus valores, experiências e vivências pessoais. Afinal, ninguém nasce com os saberes docentes e pedagógicos natos, mas é um processo de construção e identificação com a profissão docente. Complementando Obara, Broietti, Passos (2017, p. 981) reiteram que:

um acúmulo de significados e representações carregados de valores, concepções e referências, os quais estão embutidos socioculturalmente da própria vivência do licenciando em seu histórico escolar, resignificando suas raízes a partir da prática profissional.

Para além disso, é válido frisar que a profissão docente surge num panorama que visa atender às demandas da sociedade, estruturada numa base de saberes e um conjunto de normas e valores (Benites, 2007). Por isso evidenciar a identidade docente no âmbito acadêmico torna-se tão preciso, pois a presença dessa identidade voltada ao ofício da docência demonstra a função social do ser professor articulando desde sua formação pessoal, ou seja, costumes, tradições, valores, crenças à sua formação escolar, inicial, entre outros.

Corroborando, Vallerius (2017, p. 18) afirma que:

É neste contexto tão diverso e dinâmico que os novos (futuros) professores são “formados”. E este processo de “formação” não se resume à graduação, à formação dita “inicial”. Somos todos produtos vivos de nossas experimentações, ações, reações e escolhas diversas e que trazemos no âmago de nossa gênese: lembranças, frustrações, posições. Todavia, acreditamos sim que, ainda que não ocupe uma posição de exclusividade neste caminho, a formação inicial do professor oferta espaços e tempos muitíssimo relevantes na construção ou no amalgamento de uma identidade profissional.

Como Vallerius afirma, a identidade docente nesta formação do *ser* professor, embora contínua, na formação inicial é um momento de relevância, pois é onde o professor se depara com os primeiros desafios, experiências, vivências no que se refere ao âmbito escolar que serão refletidas ao longo de todo percurso de sua vida docente. É interessante quando, muitas

vezes, dizemos a nós mesmos: “Se eu tivesse mais experiência antes, teria feito diferente.” ou “O meu primeiro contato com a escola e frequentá-la na minha formação inicial, me fez ter outra perspectiva”.

Ou seja, o que estou querendo dizer com essas falas? Que a formação inicial, embora não represente toda a vida docente do professor, ela se caracteriza por ocupar um período de construção de base incomparável para sua práxis pedagógica e identidade. Por isso é tão importante olharmos para essa formação inicial de modo atento, Nóvoa (2007, p.14) também afirma que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente

A formação docente inicial é responsável por uma grande parcela da composição da identidade e saberes desse *ser* professor. Pois bem, voltando ainda à questão da identidade docente, pode-se apontar que:

A construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 39).

Isto é, a construção identitária docente é configurada através de um processo dinâmico e permeada pelas relações sociais do sujeito o qual está inserido num determinado contexto, refletindo diretamente os impactos desse. E isso é tão perceptível que

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1999, p. 19).

É interessante frisar que a identidade docente inserida no contexto de formação inicial é um lugar não de acúmulo de saberes científicos, mas sim, de reflexão sobre sua prática pedagógica (Nóvoa, 1995). Por isso a temática tanto da identidade como da formação docente inicial é tão discutida quando observamos os números de artigos, monografias, teses e dissertações, devido à implicação posterior que terá no *ser profissional* docente e na formação continuada também.

Ademais, falar sobre a construção da identidade docente, é comentar acerca de um profissional que atende à sociedade seus serviços e sofrem também com o contexto do mundo do trabalho, por isso, muitas vezes, não há uma reflexão (Moreira, 2005), de fato, sobre o preparo de professores capacitados para realidade e aptos a suprir as necessidades da sociedade.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas [...] (Iza et al., 2014, p.276).

Não obstante, ainda quando partimos para algumas discussões que giram em torno da formação docente inicial não podemos deixar de vincular ao histórico e aspectos legislativos explanados outrora e, mais uma vez mencionando, isso se dá, pois a educação irá configurar-se conforme a sociedade. Ao pontuar tal condição, chamo a atenção à massificação do ensino, assim como, da formação de professores que sofreu e sofre com a precarização de seu trabalho e fragilidade institucional também; posto isso, como está desenvolvendo-se a construção da identidade docente na formação inicial do professor de Geografia?

Richter (2013, p. 107) afirma que: “A formação do professor de Geografia não é uma tarefa fácil ou simples”. Somando a isso, Andrade (2021, p. 72) aponta:

a formação inicial deve contemplar os conhecimentos geográficos necessários, proporcionando que sejam capazes de pesquisar e dominar as áreas política, social, econômica, cultural e psicológica no processo ensino-aprendizagem conforme a realidade e o contexto em que se insere.

Posto essas concepções, como podemos pensar a formação docente inicial do professor de Geografia que consiga estabelecer os saberes necessários sejam pedagógicos, sejam específicos, de forma qualificada? Como articular o tripé pesquisa-ensino-extensão? Como obter uma construção identitária docente que consiga abranger os princípios geográficos e os saberes docentes? Embora estas não sejam as indagações-base desta pesquisa, faço-as, de antemão, como uma reflexão para mim mesma.

Inclusive, contribuindo a isto, Pontuschka et al (2009, p. 99) diz que: “um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais”. Então, se temos uma problemática quanto à própria formação docente inicial do professor de Geografia, como anda a construção da identidade docente desse profissional?

Por isso, embora se comente bastante, ainda não é suficiente. Fragilidades são percebidas nessa formação inicial as quais ainda precisam ser equacionadas, visando melhorias não apenas para a Educação Básica, mas também para o Ensino Superior, a fim de formar profissionais docentes cada vez mais qualificados e humanizados, com senso crítico e que reflitam em suas próprias práticas docentes.

Ou seja, por mais que haja políticas educacionais voltadas à formação docente inicial do professor de Geografia, são necessários mais investimentos, mais projetos, mais atenção. A identidade docente é uma categoria muito delicada, ao mesmo tempo, que é muito importante. Na formação docente inicial, por exemplo, é o espaço onde o futuro professor de Geografia, por meio do Estágio Supervisionado principalmente, possui seu primeiro contato com a realidade escolar aplicando ali, enfim, seu conhecimento teórico na prática.

Mas, se vivemos num país em que há um certo distanciamento relacional na formação dos futuros docentes, posto que as instituições formadoras não possuem um contato íntimo com as escolas de educação básica, como formamos nossa identidade docente? Como saberemos alinhar nossos valores pessoais aos saberes docentes e profissionais?

A inserção dos acadêmicos na rotina da escola-campo proporciona uma excelente oportunidade para desenvolver o processo de ensinar, aliando a teoria e a prática, pois esta experiência permite aos licenciandos vivenciarem situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os métodos de ensino-aprendizagem, além da didática. (Ferreira; Siqueira, 2020, p.12)

A realidade da formação inicial do professor de Geografia envolve uma série de problematizações de currículo, de conteúdos sem significado com a vivência real do ambiente escolar, de concepções epistemológicas, da falta de articulação teoria-prática, entre outras controvérsias, ou seja, a atual formação inicial do professor de Geografia encontra-se rasa e fragilizada, necessitando reaver vários elementos que tornem essa formação significativa e qualificada. Imbernón (2006, p. 39) frisa isso quando diz que

o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Conforme Barbosa (2018), a formação inicial do professor de Geografia carece em trazer à tona discussões e pesquisas voltadas à Geografia escolar e à construção do conhecimento geográfico, em que a base do currículo desses docentes deve ser voltado para a educação básica e suas necessidades; promovendo os conhecimentos científicos alinhados aos empíricos, só assim, teremos futuros docentes formando uma identidade articulada, de fato, com a realidade do que é estar em sala de aula. Necessita-se de uma formação inicial em Geografia que possibilite ao futuro professor exercer e refletir não apenas sua profissionalidade docente, mas também, sua identidade sem fragilidades e ausências, que não possua como prioridade atender a demanda de mercado.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: BASES LEGAIS, REFLEXÕES E DESAFIOS

O Estágio é fonte primária de valores identitários imprescindíveis na constituição do sujeito docente, o qual deverá estar em constante interação com o ambiente escolar e a aprendizagem para a socialização do conhecimento, construindo um papel social na construção da cidadania e na edificação de uma identidade docente (Santos, 2012, p. 88).

Posto alguns ensaios acerca da formação inicial de professores e suas particularidades, cabe, agora, ponderar sobre o estágio supervisionado e sua importância, a qual é intrínseca à formação docente inicial, posto que nele há um contato direto com o ambiente escolar, em que aqueles conhecimentos científicos adquiridos ao longo do curso serão transpassados em sala de aula, envolvendo toda complexidade da relação teoria e prática, assim como, as inúmeras possibilidades que se apresentam na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se o Estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (Gisi; Martins; Romanowski, 2009, p. 208).

Entretanto e partindo disto, antes de nos aprofundarmos sobre essas reflexões acerca do estágio como primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação (Passerini, 2007), iremos abordar as bases legais do estágio, costurando e relacionando com as pautas jurídicas do capítulo anterior.

2.1 Estágio Supervisionado: suas bases legais

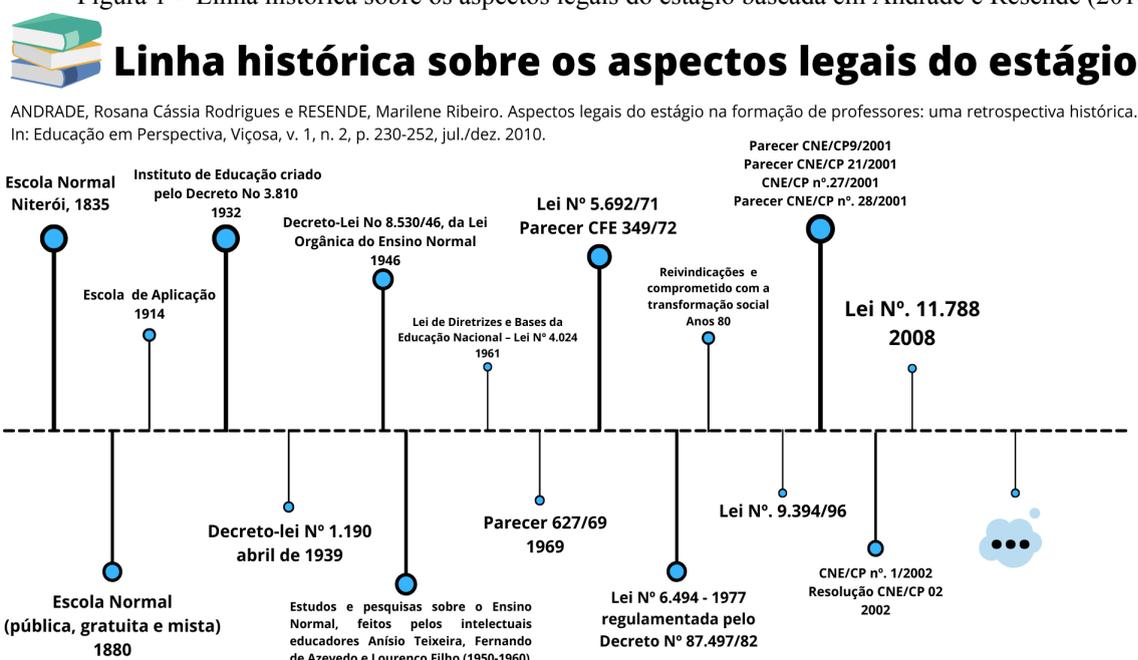
Acredito que abordar o estágio e suas bases legais é necessário, pois, como já vimos, a sociedade é dinâmica e fluída, logo o saber científico, o saber pedagógico e as práticas docentes acompanham essas tendências, apresentando novas necessidades, desafios e enfoques. Tal observação é tão pertinente que Libâneo (2010, p. 28) acata que essas mudanças “levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e na qualificação dos trabalhadores, afetando o sistema de ensino”.

É válido frisar que, no Brasil, as concepções de estágio e alterações vão acompanhando os mesmos passos da legislação educacional e, embora como tínhamos visto a

formação de professores ser bastante precarizada e fragilizada, o estágio apresenta significativa evolução, principalmente devido à sua obrigatoriedade como componente curricular.

O estágio supervisionado no sistema de ensino superior brasileiro passa por diversos momentos desde a sua inserção em disciplinas de formação pedagógica e sem obrigatoriedade; ou a estar condicionado um componente curricular mínimo até ser considerado como prática, de fato, do processo formativo (Andrade, Resende, 2010). De maneira mais ilustrativa, teremos a seguinte linha do tempo quanto às evoluções legislativas do estágio no Brasil:

Figura 1 - Linha histórica sobre os aspectos legais do estágio baseada em Andrade e Resende (2010).



Elaboração: A autora, 2023.

Trazendo à tona as legislações mais recentes, de acordo com o artigo 1º da Lei Nº 11.788/2008 determina-se que “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Ainda neste, os parágrafos 1º e 2º, respectivamente, estabelecem que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Acrescido a essas considerações, as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para formação de professores da educação básica, na resolução CNE/CP N° 1/2002, no 3º parágrafo rege que:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a).

Ainda no ano de 2002, estabeleceu-se a resolução CNE/CP N° 2/2002 a qual regulamenta a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; sendo “a carga horária [...] efetivada mediante a integralização de, **no mínimo, 2.800 horas**, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões”:

I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 II - 400 horas de estágio a partir do início da segunda metade do curso;
 III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 IV - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b)

Com a resolução CNE/CP N° 2/2015, novas DCNs para a formação inicial em nível superior, que correspondem a cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, serão determinadas. No que se refere aos cursos de licenciatura, houve uma alteração na carga horária que passou a ser de, “no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos”, compreendendo:

I - 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 II - 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos [...], conforme o projeto de curso da instituição;
 IV - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...], por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Ainda em tempo, atribui-se que o estágio “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2015). No que diz respeito

ao Estágio Curricular Supervisionado em Geografia da UFPE, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso (2014, p.36), esse “deve ocorrer a partir da metade do curso (**mais precisamente** do 5º ao 8º período) com 420 horas, de acordo com a Resolução 02/1985 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)”.

Não obstante, ainda discutindo sobre a formação inicial em nível superior, conforme a Resolução CNE/CP nº 4, DE 29 DE maio de 20204 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), apontando algumas alterações às questões de ensino à distância (EAD) e o próprio ENADE das Licenciaturas, que buscam impor um modelo de formação baseado na BNCC, estabelecendo um padrão e afinando os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Adicionado a isso, explanar um pouco sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) das Licenciaturas, que foi reformulado por meio da Portaria (nº 610/2024), e estabeleceu os cursos a serem avaliados, conforme a Portaria (nº 611/2024), acrescenta a este escrito uma reflexão muito pertinente sobre os aspectos legais do estágio. A nova configuração estabelece mudanças no exame que dizem respeito às matrizes de referência e aos objetivos das provas das licenciaturas, as quais passarão a ter maior ênfase na avaliação das competências docentes que nos conteúdos disciplinares de cada curso, ou seja, será adotado uma avaliação da prática no cenário de estágio curricular supervisionado. “O Enade das Licenciaturas será composto pelos seguintes processos avaliativos: I - Avaliação Teórica - AT; e II- Avaliação da Prática - AP.” (Brasil, 2024b, p. 152).

Com esta nova reformulação muitas dúvidas surgem e, juntamente a elas, discussões sobre qual o papel do ENADE na formação docente. A partir disso, essa avaliação irá conseguir averiguar os saberes e conhecimentos construídos pelos (as) estagiários (as) ao longo da formação? Como os resultados serão devolvidos e debatidos às instituições? Como melhorar a partir dos dados coletados? Como serão tratadas e burocratizadas as novas demandas para professores orientadores e supervisores?

De um modo geral, as demandas legislativas impactam a formação docente inicial e, em alguns contextos de forma retrógrada e negativa, a política educacional deve ser construída por sujeitos que estão envolvidos nos processos de formação, para além disso, ênfase em políticas de financiamento também devem ser discutidas e estabelecidas em prol de

benefícios as estruturas de universidades e escolas e uma melhor condição de trabalho docente.

2.2 Estágio: noções e desafios na busca do saber/fazer docente

O estágio, na visão de Pimenta e Lima (2008, p. 45), “[...] é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. Ainda em reforço, Martins e Tonini ((2016, p. 102) dizem que: “O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Ou seja, o estágio não deve ser visualizado como apenas mais componente curricular obrigatório, mas sim, como um espaço para pôr em prática a dimensão não apenas identitária, mas também, profissional do professor, onde os saberes disciplinares, curriculares e experienciais são situados e desenvolvidos. Este espaço de estágio faz-se tão necessário quando analisamos sua estruturas e objetivos que podemos atrelar uma fala de Altet (2001, p. 31), justamente a esse refletir sobre dimensão prática na carreira do professor:

(...) o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas.

O estágio também é um espaço em que o universitário inicia o processo de reflexão sobre seguir ou não a carreira docente. Antes de adentrarmos numa sala de aula, inúmeros são os sentimentos e expectativas, mas apenas idealização. Somente em sala de aula conseguimos experienciar, de fato.

Ao realizar o estágio docente surgiram as inquietações, os questionamentos, os medos. Na prática o sabor da experiência vivida, me fez perceber que era impossível saber tudo, que estou em constante processo de aprendizado e que cada experiência de sala de aula, apesar de apresentar certas regularidades, é única, é singular. Esse momento importantíssimo, mas complexo e conflituoso da minha formação, fez com que eu deixasse adormecido o sonho da docência por um período (Barbosa E Kaercher, 2015, P. 55).

Vallerius (2017, p.78) aponta o estágio “como um espaço que privilegia e propicia a

conexão entre os ambientes universitários e escolares além de contribuir para que o discente tenha uma percepção mais factível de uma futura realidade profissional”. Congruente a isso, Lima (2021) indica que a formação docente inicial serve como espaços de saber e de construção de saberes profissionais, *habitus* profissionais e identidade profissional. E ainda acrescenta:

O estágio supervisionado não pode ser negligenciado em hipótese alguma. A pesquisa mostrou claramente que é este o principal espaço formativo com o qual o(a) estudante da licenciatura integra-se inicialmente com o seu futuro trabalho. Ele é o esteio da aprendizagem da prática docente (Lima, 2021, p.158).

O estágio supervisionado é indispensável para a formação do docente, pois é nele que, consoante a Borssoi (2008, p. 9) há:

[...] momentos de investigação, e quando bem orientados, gera um processo dialético das práticas educativas, compreendendo que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num ambiente histórico, cultural e social que sofre transformações com tempo. Assim, se os cursos de formação conceberem o estágio dentro de uma postura reflexiva e dialética, possibilitarão a formação de profissional reflexivo e crítico que valoriza os saberes da prática docente, por meio da reflexão e análise do saber teórico e prático.

Trazendo à tona uma experiência pessoal, recentemente participei de um evento o qual tinha por temática maior abranger estudos voltados para a prática de ensino da Geografia, em um dos grupos de trabalho o objeto de estudo era a formação docente em Geografia, num debate bem caloroso sobre currículo, fragilidades e construção de identidade docente, surge um debate acerca do Estágio Supervisionado x Programas Institucionais, e em como esses programas institucionais, especificamente o Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, seriam fundamentais para a formação inicial.

Destarte, o que podemos pensar e refletir sobre essa problemática? E por que lançar essa reflexão agora ao longo deste escrito? A primeira pergunta é, de fato, bem particular, vai da percepção de cada acerca das contribuições destes para a formação docente, porém explanando a minha, vejo que, embora os programas institucionais sejam excelente para uma iniciação à docência e respectiva construção identitária com a profissão docente, ela não consegue se aplicar a todas as realidades vividas pelos tantos futuros professores de Geografia que há pelo Brasil.

Portanto, o Estágio Supervisionado é em primeira instância o espaço de aprendizados e saberes docentes postos em prática e deve ser cada vez mais alimentando não só em pesquisas, mas em prática, já que se caracteriza “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (Pimenta, Lima, 2013, p. 34). Ou seja, o Estágio **não** deve ser equiparado aos programas citados, tampouco menosprezado como uma disciplina dispensável, uma vez que ele possui seu valor próprio e é **imprescindível** à formação docente inicial. Estágio não é disciplina, embora, muitas vezes, seja reduzido a este papel. Estágio é **componente curricular** com especificidades e particularidades! Sendo assim, o Estágio oferece ao futuro profissional docente um lugar de vivência da materialização do conhecimento científico na realidade escolar, uma vez que:

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (Felicio e Oliveira, 2008, p. 221)

Não obstante, entende-se a partir dessas concepções que o estágio é um campo de atuação e articulação de conhecimentos, onde há a análise, as problematizações e reflexões das práticas pedagógicas, do trabalho docente e da relação teoria-prática. Nesse momento, o estágio é propício a descobertas e desafios no saber/fazer docente, posto que até podemos deter os saberes docentes e específicos, mas e o fazê-lo?

3 UMA ANÁLISE ENTRE AS ETAPAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES OBSERVADAS

Como já estamos observando ao longo deste escrito, o processo de formação de professores e das licenciaturas passaram por vários momentos e alterações. Quando nos direcionamos à licenciatura em Geografia especificamente não seria diferente, desde sua institucionalização enquanto disciplina até a perspectiva da Ciência Geográfica no âmbito escolar, o curso ainda apresenta algumas sequelas. O contorno temporal adotado está ligado às Diretrizes de 2002 e de 2015, em razão da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (DCNs).

Neste capítulo, iremos abordar algumas considerações e impressões por meio de quadros comparativos os componentes curriculares do curso de Geografia e as contribuições que o Estágio Supervisionado em Geografia proporciona segundo a perspectiva de alguns discentes, mesmo mediante a tantas problematizações que podem ser levantadas sejam legais, sejam curriculares, por exemplo. A finalidade deste capítulo é, apontar a construção docente, a relação teoria-prática e as metodologias quanto às disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE na formação inicial. Ou, pelo menos, refletir acerca, afinal, pensar sobre formação de professores, identidade e estágio é sempre constante.

3.1 A Licenciatura em Geografia e o Estágio Curricular Supervisionado na UFPE: investigando componentes curriculares do curso e correlacionando às diretrizes curriculares para a formação docente inicial

As DCNs determinaram várias mudanças nos currículos das licenciaturas, dentre elas referentes à carga horária e à exigência do Projeto Pedagógico do Curso - PPC com a proposta curricular do curso, causando significativo impacto na formação de professores e reorganização dos cursos de licenciatura. Segundo Barbosa (2018, p.36), enquanto

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 é orientada por um formato caracterizado pelo tripé de disciplinas técnico-científicas, disciplinas didático-pedagógicas e estágio supervisionado; [...] as DCNs priorizam um conjunto de competências e habilidades para compor o perfil do profissional.

Partindo disso, neste tópicos alguns quadros comparativos serão exibidos justamente devido a isso: à questão curricular refletindo no futuro professor de Geografia, desde as

disciplinas de cunho obrigatório até as ementas, objetivos e conteúdos programáticos das disciplinas de Estágio. Por isso discutir não somente o histórico e mudanças legislativas, mas também em consonância aos componentes curriculares é tão importante, porque estamos lidando com a necessidade de uma formação de um profissional reflexivo, autônomo e crítico (Brasil, 2002) que consiga articular teoria à prática.

[...] o bom profissional, de qualquer área, deve, antes de tudo, ter pleno domínio do conteúdo de sua área. Porém, é conveniente superar esse limite de concepção da formação, pois, mais que saber bem os conteúdos, ele deve ter uma visão geral dessa área e de seu “lugar” social, do papel que desempenha na sociedade. Para esse domínio, além dos conteúdos, é preciso que ele tenha adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos e suas matrizes epistemológicas, de sua lógica, do conjunto de categorias que estruturam o discurso dessa área e sua linguagem. (Cavalcanti, Moraes, 2011, p. 6).

Ao falar brevemente sobre as DCNs e suas implicações na construção dos projetos de cursos de Geografia e, conseqüentemente, na formação do professor, buscamos aqui correlacionar essas mudanças ao Estágio Supervisionado, em específico o de Geografia da UFPE e a relação teoria-prática. Porém, ainda em tempo, Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) dizem que:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor como referência para a organização curricular.

Posto esses comentários, veremos alguns quadros comparativos agora buscando articular o PCC do curso de licenciatura em Geografia ao Estágio Supervisionado da UFPE e aos conhecimentos específicos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos. De acordo com o PCC (2014, p.5) a :

reforma curricular que tem como meta a adequação da formação de professores de Geografia no contexto institucional e social contemporâneo. O curso tem como objetivo preparar profissionais docentes para atuar no mercado de trabalho, no Ensino Fundamental e Médio, com conhecimento geográfico necessário e capazes de pesquisar e dominar as dimensões política, social, econômica, cultural e psicológica no processo ensino-aprendizagem em consonância com a realidade atual.

Portanto, o seu perfil deve ser de um educador capaz de aplicar o conhecimento geográfico à realidade vivenciada pelo aluno.

O curso está integralizado em **2.900 horas**, distribuídas em oito períodos, englobando disciplinas obrigatórias de conteúdos específicos do conhecimento geográfico, disciplinas obrigatórias da formação pedagógica geral, disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular, disciplinas obrigatórias de Estágio Curricular Supervisionado, disciplinas eletivas do conhecimento geográfico e atividades acadêmico-científico-culturais complementares. De acordo com a Resolução nº 12/2008 do CCEPE, a fim de atingir os objetivos propostos são apresentadas as disciplinas consideradas necessárias ao atendimento da formação do professor de Geografia da UFPE:

Quadro 1 - Distribuição da organização curricular da Licenciatura em Geografia da UFPE, conforme PPC do curso.

<p>Disciplinas Obrigatórias de conteúdos específicos</p>	<p>Introdução à Ciência Geográfica Introdução à Geomorfologia Geomorfologia Dinâmica Fundamentos de Climatologia Hidrogeografia Biogeografia Geografia da População Geografia Agrária Geografia Urbana Geografia Industrial e dos Serviços Climatologia Dinâmica Fundamentos de Pedologia e Edafologia Cartografia Geografia Econômica do Mundo Atual Geografia Regional do Brasil Geografia Regional do Nordeste Fundamentos de Geologia e Petrografia Metodologia do Trabalho Científico Introdução e Aplicação de Geotecnologias Educação Ambiental Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</p>
<p>Disciplinas Obrigatórias da Formação Pedagógica Geral</p>	<p>Fundamentos da Educação Gestão Educacional e Gestão Escolar Fundamentos Psicológicos da Educação Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica</p>
<p>Disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular</p>	<p>Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia Metodologia do Ensino da Geografia 1 Metodologia do Ensino da Geografia 2 Avaliação da Aprendizagem Didática Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais</p>
<p>Disciplinas obrigatórias de Estágio Curricular Supervisionado</p>	<p>Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 1 Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 2 Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 3 Estágio Curricular Supervisionado de Geografia 4</p>

<p align="center">Disciplinas eletivas</p>	<p>Estatística Aplicada à Geografia Geografia Política Projeto de Iniciação à Docência Formação Econômica e Territorial do Brasil Antropologia Cultural 1 Geografia de Pernambuco Fundamentos de Ecologia Português Instrumental Geomorfologia Costeira Projeto de Extensão Projeto de Iniciação Científica Introdução à Filosofia Agroecologia Leitura de Cartas Geográficas Avaliação do Livro Didático em Geografia Geografia Cultural Introdução à Oceanografia</p>
<p align="center">Atividades acadêmico-científico-culturais complementares</p>	<p>Participação em seminários, congressos e palestras Participação na organização de eventos científicos na área de Licenciatura; Iniciação científica na área do curso; Publicação de trabalhos acadêmicos em revistas ou anais de congressos de Geografia ou áreas afins; Exposição de trabalhos em eventos na área do curso; Atividade de extensão na área do curso; Estágio voluntário extracurricular na área do curso; Monitoria na área do curso; Participação em encontros estudantis científicos; Participação em minicursos de eventos científicos da área do curso.</p>

Fonte: Pesquisa documental, PPC, UFPE (2014).

Elaboração: A autora, 2024.

O quadro acima nos fornece um panorama geral de como está estruturado o componente curricular do curso de Graduação de Licenciatura em Geografia da UFPE. Quando comparamos o quantitativo de disciplinas vemos que predominam as voltadas aos conhecimentos teóricos em detrimento das de formação pedagógica. Embora nosso foco nesta pesquisa seja Estágio Supervisionado, por qual motivo estamos destrinchando o currículo do curso? Investigando seus componentes e problematizando carga horária?

O Estágio Supervisionado é uma etapa essencial na formação docente inicial do professor de Geografia, mas até chegar nesta etapa, como esse futuro (a) docente está sendo formado(a)? Quais os conteúdos estão sendo ministrados? Quais os conhecimentos específicos? Lembrando que o estágio só é vivenciado a partir do 5º período no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, ou seja, até o futuro(a) professor(a) integralizar 50% do curso, como ele está visualizando a relação teoria-prática? Ao fazer tais indagações, podemos refletir no seguinte comentário de Candau (1999, p. 33):

[a] questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de Ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.

Observar este quadro comparativo e alinhar à fala de Candau (1999), evidenciará o quanto a formação de professores de Geografia ainda está distante da prática pedagógica, de fato, isto é, da articulação teoria-prática. Trazendo à tona uma experiência pessoal, a disciplina de Fundamentos da Geologia e Petrografia está estruturada no 1º período do curso, seu conteúdo programático é bem robusto e sua metodologia totalmente voltada para os saberes científicos, como já citamos, a proximidade com a realidade escolar possibilitada pelo estágio só ocorre a partir do 5º período.

Trago este comentário como uma forma de exemplificar o debate e pesquisa sobre Estágio Supervisionado e suas contribuições para a formação docente inicial ser tão fundamental, pois, a partir dessas observações, questões como: “A carga horária do estágio poderia ser aumentada? As disciplinas de estágio não poderiam ser realocadas e distribuídas desde o início do curso?” surgem. Apenas corroborando para o raciocínio de que o Estágio desempenha uma função ímpar nas relações, aprendizados e conhecimentos construídos pelo futuro professor de Geografia.

Quadro 2 - Quadro comparativo das **ementas** das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Relatório de Perfil Curricular do curso.

Disciplina	Carga horária	Período	Ementa
Estágio Supervisionado 1	90h	5º	Visita às escolas em diferentes modalidades de ensino. Observação do processo de organização da escola e da sala de aula enquanto espaços educativos. O docente em seu processo de formação e atuação profissional. A docência e as novas exigências educacionais. O projeto político pedagógico da escola. A participação do docente em eventos do cotidiano escolar e em atividades científicas e culturais.
Estágio Supervisionado 2	90h	6º	Diagnose-vivência da prática curricular escolar e das competências relativas ao exercício profissional. O cotidiano escolar nas séries finais do ensino fundamental e médio. a relação teórica-prática no processo ensino-aprendizagem-avaliação de geografia nos níveis fundamental e médio. Participação em atividades interdisciplinares. O projeto pedagógico escolar e o planejamento em ação. A transversalidade e o ensino de geografia.

Estágio Supervisionado 3	120h	7º	Estágio supervisionado de regência de classe na disciplina geografia de ensino fundamental, planejamento e vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividades de campo). Vivência e análise dos resultados individuais e coletivos em sala de aula e como prática coletiva no conselho de classe no ensino fundamental. A docência e as novas exigências educacionais. Participação em projetos de trabalho interdisciplinares. Estratégias e recursos didáticos no ensino de geografia.
Estágio Supervisionado 4	120h	8º	Aplicação e avaliação das propostas de ensino de geografia. A prática de ensino de geografia de ensino médio. Participação em eventos do cotidiano escolar nas séries finais do ensino básico. Participação em eventos científicos e culturais. Atividades interdisciplinares: projetos de trabalho.
Soma total da carga horário de Estágio Supervisionado	420h		

Fonte: Pesquisa documental, Relatório Perfil Curricular Geografia-Licenciatura, UFPE (2022).
Elaboração: A autora, 2024.

Neste quadro, temos uma visão geral sobre como está organizada as cargas horárias, ementas e em como as etapas do estágios estão distribuídas ao longo do semestres. Como já mencionamos as questões referentes à carga horária, neste panorama conseguimos observar que de 2.900 horas de integralização de curso, apenas 420 horas são voltadas ao Estágio Supervisionado. Ou seja, de que vale tantas horas voltadas ao conhecimento específico, se o contato com a escola e a sala de aula é mínimo?

O momento do estágio como vimos ao citar vários autores é onde o estagiário imerge no alinhamento de teoria e prática, é justamente onde ele consegue aplicar e vivenciar todas as suas expectativas superando os desafios e situações que é ser um profissional docente. Inclusive, Pinheiro (2005), já comenta sobre os cursos de formação de professores de Geografia evidenciando

[...] o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores, diversos problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, conteúdos, entre outros aspectos, revela o pouco interesse da universidade pelas licenciaturas e demais cursos de formação de professores. (Pinheiro, 2005, p. 7).

E como aproximar tal articulação? Justamente por meio do estágio. O estágio contribui não só para a formação docente inicial em questão de relação teoria-prática, mas também, constrói a identidade docente, afinal como saber e refletir minha práxis docente, se eu nunca

estive em contato, até então, o de modo mínimo com o meu ambiente de trabalho futuro que é a escola, a sala de aula?

Como saber aplicar os princípios básicos da Geografia, conceitos como lugar, território, espaço à realidade escolar, se eu nunca experienciei isso em minha formação? O Estágio Supervisionado em Geografia não é apenas um mero componente curricular obrigatório, ele é um divisor de águas na formação do professor de Geografia.

Quadro 3 - Quadro comparativo dos **objetivos** das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Programa de Componente Curricular do curso.

Disciplina	Objetivos
Estágio Supervisionado 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e aplicar os principais métodos e princípios da pesquisa educacional; ● Conhecer os diversos espaços e dimensões da prática escolar e educativa; ● Elaborar diagnósticos da escola e do grupo-classe; ● Interpretar indicadores acadêmicos da unidade escolar; ● Conhecer os diferentes mecanismos de gestão escolar; ● Conhecer e apreciar o projeto político-pedagógico da escola; ● Identificar práticas docentes e metodologias de ensino facilitadoras da aprendizagem; ● Refletir sobre as relações simbólicas e de poder na sala de aula; ● Pesquisar e refletir sobre diferentes aspectos da docência: identidade profissional, condições do exercício da profissão, posição do professor no conjunto das ações da escola etc.
Estágio Supervisionado 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e analisar criticamente diferentes processos e modelos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Geografia; ● Participar de atividades escolares interdisciplinares; ● Analisar o projeto político pedagógico e sua prática no cotidiano escolar.
Estágio Supervisionado 3 ³	Não consta.
Estágio Supervisionado 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Propiciar reflexões a partir da vivência no campo de estágio para que o licenciando desenvolva capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os usos, possibilidades, estratégias e conteúdos do estágio supervisionado de geografia. - Discussão e aproximação.

Fonte: Pesquisa documental, Programa de Componente Curricular Geografia-Licenciatura, UFPE (2021).
Elaboração: A autora, 2024.

O estágio pode ser compreendido como um processo de vivência prático-pedagógica que liga o futuro professor de Geografia à realidade do seu exercício profissional, oportunizando a aplicação da teoria. Desse ponto de vista, os objetivos do estágio devem

³ Como observado, os objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado 3 não estão dispostos no documento de ementa da disciplina disponibilizado no Programa de Componente Curricular Geografia-Licenciatura, UFPE (2021).

fomentar um processo que forme profissionais a partir da construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades.

Neste quadro comparativo quanto aos objetivos de cada fase da disciplina de Estágio, conseguimos observar o quanto o Estágio Supervisionado é significativo no sentido de tentar aproximar justamente essa realidade da prática pedagógica aos componentes curriculares acadêmicos de modo que a cada semestre os objetivos vão aprofundando-se e atendendo às demandas na construção de conhecimentos pedagógicos, de competências e habilidades docentes por exemplo.

Historicamente, como evidenciado nas linhas iniciais deste escrito, a formação de professores no Brasil passou por várias alterações. Esses diversos modelos formativos devem ser pensados e elaborados a partir das demandas sociais e os desafios encontrados na educação básica, portanto propor objetivos em que o estágio se atente à relação discente-docente-vivência escolar é imprescindível. Os objetivos do Estágio Supervisionado em Geografia devem possibilitar que o estagiário consiga enxergar e compreender o debate contemporâneo da complexidade dos arranjos espaciais, identificando sujeitos e objetos de pesquisa que contribuam para o ensino aspectos profissional e cidadão.

Acredito que a partir dos objetivos expostos, os estágios relacionam-se progressivamente entre si de modo que cada disciplina vivenciada é aproveitada significativamente para a próxima etapa.

Quadro 4 - Quadro comparativo das **metodologias** utilizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Programa de Componente Curricular do curso.

Disciplina	Metodologias
Estágio Supervisionado 1	Exposição dialogada; Seminário; Leitura e discussão de textos; Debate / discussão dirigida; Apresentação e discussão de filmes; Análise de situações pedagógicas vivenciadas no campo de estágio; Palestras; Visitas orientadas; Relatos de experiência; Outras.
Estágio Supervisionado 2	Exposição dialogada; Seminário; Leitura e discussão de textos; Debate / discussão dirigida; Apresentação e discussão de filmes; Análise de situações pedagógicas vivenciadas no estágio; Palestras; Visitas orientadas; Relatos de experiência;

	Outras.
Estágio Supervisionado 3	O princípio da articulação entre teoria e prática estruturará a metodologia adotada por esse componente curricular. Ela contemplará a realização de atividades de caracterização de grupo-classe, planejamento de ensino, gestão de situações de ensino, preparação de materiais didáticos, elaboração de instrumentos de avaliação, correção de tarefas escolares e de testes, entre outras importantes, de modo a tornar possível a regência de classe em situação de ensino de Geografia na escola campo de estágio. Contemplará ainda a realização de sessões semanais de orientação das atividades de campo, bem como de discussão sobre temáticas que orientam o trabalho na escola campo de estágio, subsidiado pela literatura especializada, a realização de seminários, o debate livre e a elaboração de sínteses. Será solicitada ainda a elaboração de relatórios de campo, observadas as normas da ABNT.
Estágio Supervisionado 4	Exposição dialogada; Seminários; Leitura e discussão de textos; Debate/discussão dirigida; Apresentação e discussão de filmes; Análise de situações pedagógicas vivenciadas no campo de estágio; Análise de produções dos alunos; Entrevistas; Relatos de experiência; Análise documental; Visitas orientadas.

Fonte: Pesquisa documental, Programa de Componente Curricular Geografia-Licenciatura, UFPE (2021).
Elaboração: A autora, 2024.

Analisar e comparar as metodologias aplicadas às disciplinas de estágio é também uma forma interessante de observar de que maneira o futuro professor de Geografia está sendo formado ao longo de cada disciplina. Metodologia, segundo Zanella (2011), significa estudo do método, entretanto pode variar a depender do sentido que pode ser: a) ramo da pedagogia, cuja preocupação é o estudo dos métodos mais adequados para a transmissão do conhecimento; b) ramo da metodologia científica e da pesquisa, que se ocupa do estudo analítico e crítico dos métodos de investigação.

Expondo isso, a escolha das metodologias que serão aplicadas nas disciplinas de Estágio também é um fator de suma importância a ser analisado, afinal a metodologia serve para estudar, descrever os métodos, explicar, interpretar, compreender e avaliar. Será que as metodologias propostas nas disciplinas de estágio atendem às necessidades encontradas na educação básica? Será que esses futuros profissionais estão formando-se de modo qualificado? A metodologia é um caminho para a construção do aprendizado e da formação docente e profissional do professor de Geografia, logo essas exposições dialogadas, leitura e discussão de textos e debates estão fundamentados em aportes teóricos que irão fundamentar uma formação sólida ou é apenas o cumprimento de uma mera burocracia?

Quadro 5 - Quadro comparativo dos **conteúdos programáticos** das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE, conforme Programa de Componente Curricular do curso.

Disciplina	Conteúdo Programático
Estágio Supervisionado 1	<ul style="list-style-type: none"> ● A escola e as diversas dimensões da prática escolar e educativa: função social e finalidades educativas da escola; estrutura física e administrativa da escola; perfil do professorado; perfil do alunado; indicadores acadêmicos; mecanismos de gestão escolar; relações escola x família e escola x comunidade; projeto político-pedagógico; cotidiano, rotina e cultura escolar; ● Interações sociais em situação de ensino-aprendizagem (relações professor-aluno); práticas facilitadoras e dificultadoras da aprendizagem; disciplina, autoridade e relações simbólicas e de poder na sala de aula; ● Formação e profissionalização docente; aspectos identitários da profissão docente; condições do exercício profissional do professor de Geografia nos estabelecimentos de ensino; inserção do professor no conjunto das atividades da escola e da rede de ensino; papel e responsabilidades do professor de Geografia; problemáticas contemporâneas do trabalho docente;
Estágio Supervisionado 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise crítico-reflexiva de processos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Geografia: <ol style="list-style-type: none"> a) condições de produção do conhecimento na escola fundamental e média e seus equivalentes; b) o grupo classe e seu perfil cultural, afetivo-cognitivo, socioeconômico e comportamental; habilidades, competências, experiências e saberes prévios; c) concepções teórico-metodológicas e pedagógicas subjacentes à prática do professor; d) propostas curriculares e programas de ensino; e) planos e projetos didáticos; f) procedimentos metodológicos utilizados; g) seleção, preparação e utilização de materiais didáticos na aula de Geografia; h) práticas avaliativas.
Estágio Supervisionado 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise e discussão de metodologias para a prática pedagógica; ● Planejamento e vivência da docência em situação de aula: caracterização do grupo-classe, planejamento de ensino (plano de unidade didática e plano de aula); ● Regência de grupo-classe para o ensino de Geografia: objetivos gerais e específicos de ensino e aprendizagem, seleção de conteúdos de ensino, estratégias de ensino; ● Avaliação do ensino-aprendizagem: funções, objetivos, instrumentos de avaliação, recuperação da aprendizagem, conselho de classe no processo do ensino e da aprendizagem.
Estágio Supervisionado 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Sequências didáticas para o ensino de Geografia no Ensino Médio; ● Aplicação e avaliação de recursos e estratégias didáticas para o ensino de Geografia no Ensino Médio nas escolas-campo de estágio.

Fonte: Pesquisa documental, Programa de Componente Curricular Geografia-Licenciatura, UFPE (2021).
Elaboração: A autora, 2024.

Evidenciar e tecer algumas considerações acerca dos conteúdos programáticos presentes nas disciplinas de estágio é importante, afinal estamos buscando não apenas ofertar subsídios para qualificar ainda mais o Estágio Supervisionado através dos olhares dos discentes do curso, mas também, observar as metodologias aplicadas quanto às disciplinas de Estágio Supervisionado do ponto de vista dos documentos oficiais do curso. Ao desembarcamos nas análises finais destes quadros comparativos, pode-se verificar que cada etapa da disciplina demanda do estagiário uma imersão e grau de comprometimento maior seja com o planejamento de ensino ou a própria regência em si.

3.2 Costurando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Neste tópico, algumas informações referentes a quem são os (as) estagiários (as) envolvidos (as) na pesquisa serão analisados, assim como, algumas impressões e comentários tecidos por eles referentes a Estágio. Para apresentar os dados coletados, tratados e analisados, dividiremos em partes: 1ª Parte) Voltada à análise dos perfis dos sujeitos participantes por meio dos gráficos; 2ª Parte) Exposição das perspectivas dos discentes acerca do Estágio Supervisionado a partir da prática, das vivências e da construção identitária; e 3ª Parte) Relato e análise das percepções dos discentes por meio da roda de diálogo.

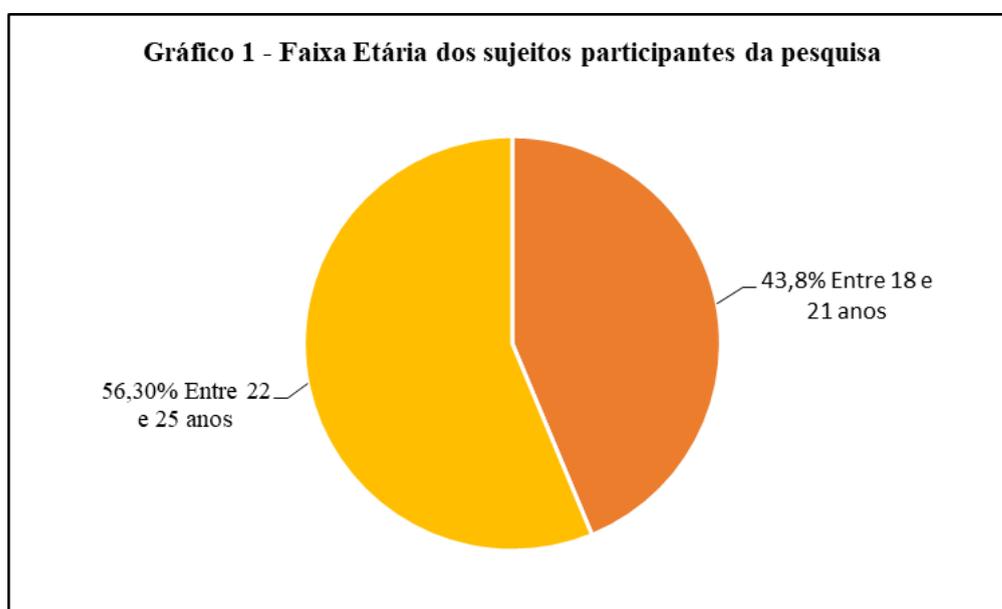
Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa foi criado um código considerando: E = estagiários(as), com a numeração de 1 a 16. Assim como, cabe ressaltar que foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com o consentimento da participação, autorizando a realização da investigação, presente no Anexo A e B. Todos os participantes autorizaram a coleta, tratamento e análise de seus dados.

Com a finalidade de conhecer quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa, a primeira parte do questionário é voltada a perguntas relacionadas ao perfil acadêmico e pessoal. A coleta de dados foi possível em detrimento da elaboração do questionário a partir da plataforma *Google Forms*, que é bastante prática e de fácil manuseio, possibilitando um ágil e sólido contato com os participantes. Como já mencionado, a pesquisa totalizou a obtenção de respostas de 16 estagiários vinculados ao curso de Licenciatura em Geografia do turno matutino da Universidade Federal de Pernambuco, sendo 10 matriculados em Estágio Supervisionado 2, e 6 em Estágio Supervisionado 4 durante o semestre letivo de 2023.2.

3.2.1 Delineamento dos sujeitos matriculados nas disciplinas de Estágio 2 e 4 do curso de Lic. em Geografia da UFPE

É válido ressaltar que esses gráficos não apresentam sujeitos-padrão que estão matriculados nas disciplinas de estágio, mas sim, apenas um recorte dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa vigente com o intuito de termos um referencial para suceder os apontamentos evidenciados aqui.

A primeira pergunta do questionário teve por finalidade saber a idade dos sujeitos entrevistados, sendo a questão a seguinte: Quantos anos você tem?. A questão dava como resposta: Entre 18 e 21 anos; Entre 22 e 25 anos; Entre 26 e 29 anos; Acima de 30 anos.



Fonte: SANTOS, 2024.

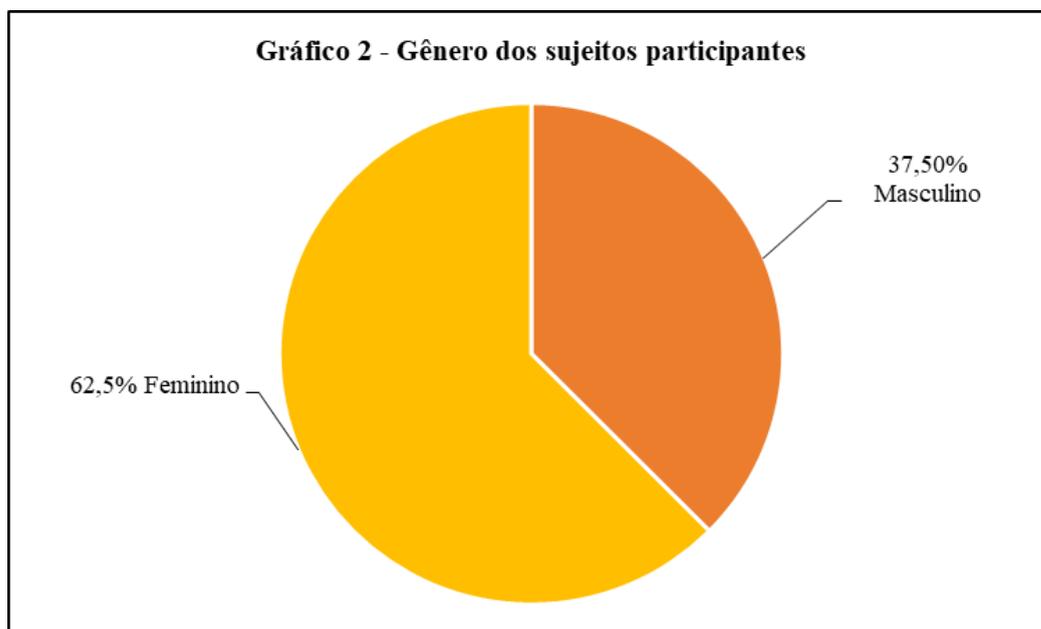
Com base neste gráfico, dos dezesseis entrevistados, a maior concentração encontra-se na faixa etária dos 22 e 25 anos representando 56,30% com 9 dos entrevistados; seguindo a faixa entre 18 e 21 anos com 43,8%, representando 7 sujeitos. Ao analisarmos no quadro geral, vê-se que sujeitos de faixa etária acima dos 26 anos não compõem o quadro de participantes. Desta forma, chega-se à conclusão de que as turmas de Estágio são formadas por muitos jovens. Este dado em específico é bastante interessante de ser avaliado, posto que, na atualidade, a profissão docente é bastante desvalorizada, precarizada e secundarizada dentre as opções profissionais dos jovens.

Grabowski (2013) aponta que alguns fatores como as más condições de trabalho, baixos salários e a pressão social perante a grande relevância da profissão influenciam o não interesse de jovens para com os cursos de Licenciatura. Ainda analisando um perfil etário tão jovem nas turmas de Estágio, Mayer, Silva e Araújo (2015) explicitam que a opção pela

Licenciatura dá-se pelo fato de, às vezes, os sujeitos não obtiveram pontuação suficiente para ingressar no curso desejado devido à alta concorrência, migrando para as Licenciaturas como segunda opção.

Inclusive, segundo dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) de 2021, cerca de 19% dos estudantes de licenciatura no Brasil não têm interesse em trabalhar como professores. Embora não seja um dado tão alarmante quando analisado de um quadro geral, melhorias voltadas às políticas públicas educacionais que propõem mudanças curriculares nas licenciaturas e que incentivam os jovens a seguir na carreira docente são precisas. Ademais, observar este grupo optando pela Licenciatura é muito animador e que esses futuros professores de Geografia sejam profissionais motivados e preparados para a educação básica, contribuindo para um ensino de qualidade, demonstrando toda uma potencialidade e esperança na Educação.

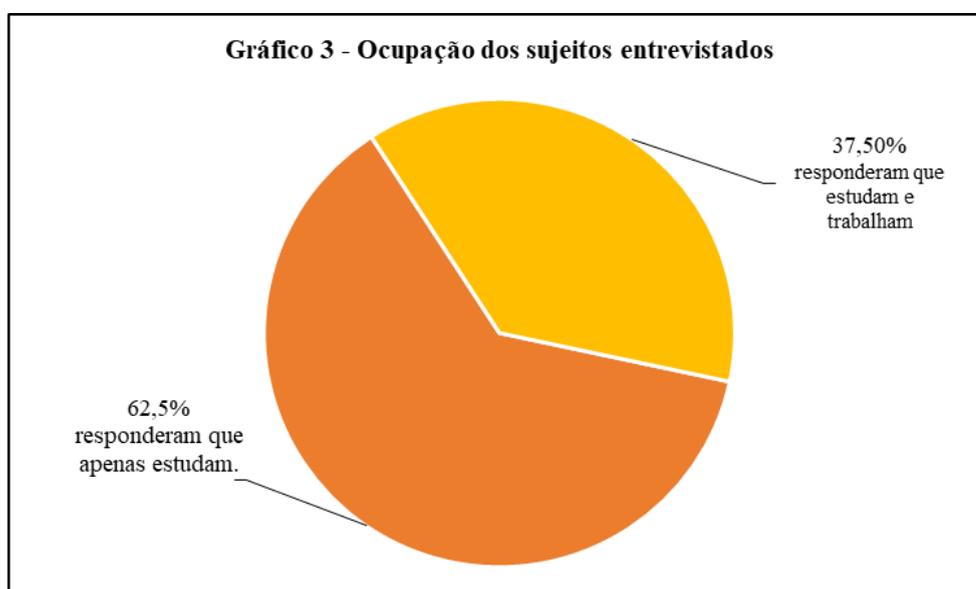
O segundo gráfico teve por objetivo saber o gênero dos sujeitos que participaram da pesquisa, deste modo, a pergunta lançada foi: Qual seu gênero?



Fonte: SANTOS, 2024.

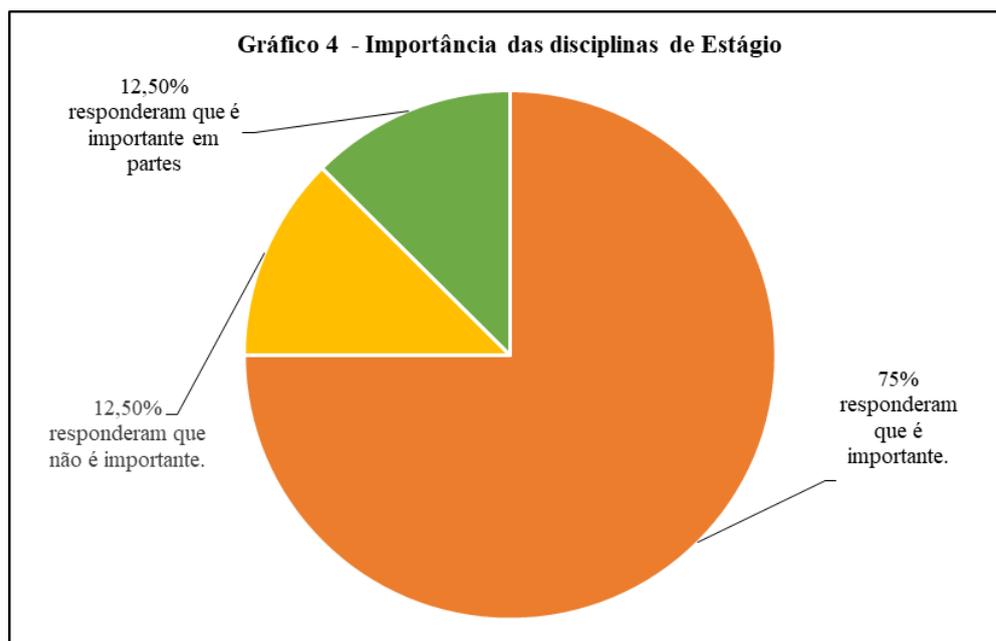
As opções dispostas foram: a) Feminino; b) Masculino; e c) Prefiro não dizer. A cor laranja representou o gênero masculino e a cor amarelo o sexo feminino. Sendo 37,50% do sexo masculino, representando 6 sujeito e 62,5% do sexo feminino, totalizando 10 sujeitos participantes. Mediante os resultados obtidos, pode-se averiguar que a maioria dos entrevistados pertence ao sexo feminino.

O terceiro gráfico é referente à educação e trabalho. É interessante observar esses dados, pois sabe-se que historicamente falando as instituições de ensino superior públicas são identificadas como elitistas (Prates & Barbosa, 2015) e, embora haja várias medidas de democratização de acesso ao ensino superior tais como ampliação do número de vagas e cursos, aumento do número de universidades, alteração do perfil de alunos ingressantes em relação à raça, sujeitos oriundos de escolas públicas ou referentes à renda mais baixas (Andifes, 2016, 2019), alguns obstáculos ainda são presentes que, muitas vezes, resultam na não permanência desses sujeitos no ensino superior público.



Fonte: SANTOS, 2024.

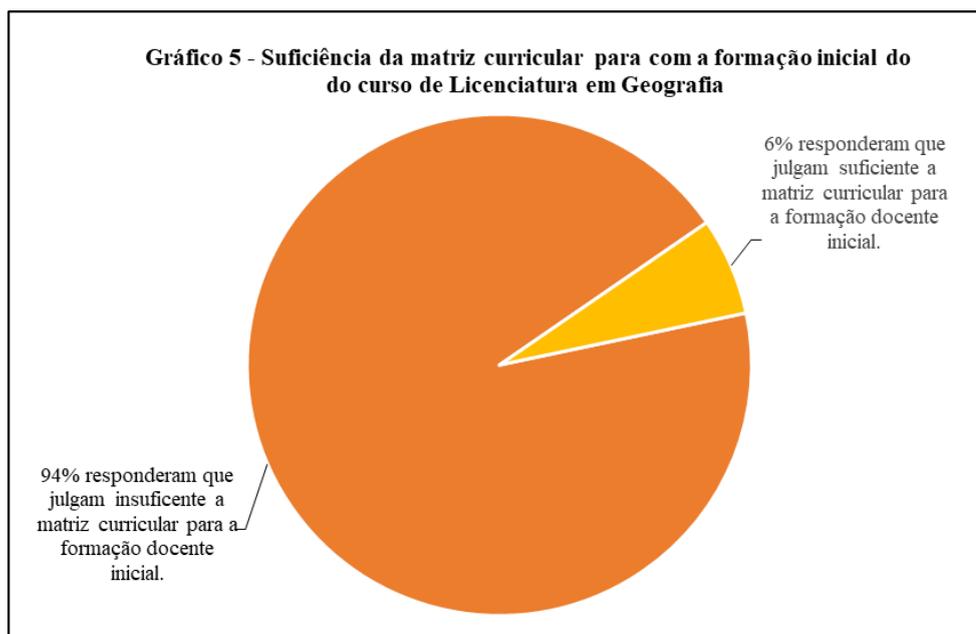
O quarto gráfico buscou saber dos (as) estagiários (as) qual a importância das etapas das disciplinas de Estágio para eles. A partir deste momento do questionário, as respostas começam a ser mais expressivas e significativas para a nossa investigação. Como um discente que está num curso de formação para professor de geografia não julga relevantes as etapas das disciplinas de estágio para seu percurso formativo? Como? Como este discente chega ao 5º ou 8º período sem compreender o impacto e necessidade que o estágio possui? Será que ao ver deste sujeito o estágio deveria ser apenas uma única disciplina? Se sim, seria em qual período?



Fonte: SANTOS, 2024.

Inúmeros pensamentos surgiram com os dados obtidos... Porém, é válido ressaltar que o questionamento trará respostas de cunho pessoal a partir das vivências e experiências múltiplas ao longo da formação de professores de geografia da UFPE. Ainda assim, a pergunta é válida, pois faz-nos refletir, uma vez que é por meio dos estágios que esses sujeitos possuem contato com a educação básica. Destacando que, mesmo com as disciplinas de estágio vigentes nos cursos de formação de professores, ainda deparamos-nos com docentes despreparados e com muitos déficits de ensino em sala de aula ao passar pelas disciplinas de estágio, imagina se não existirem ou se forem reduzidas as cargas no componente curricular? É inimaginável formar profissionais da educação sem pensar em estágio!

Já o gráfico 5, exhibe a percepção dos sujeitos quanto à matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco e se essa é suficiente para proporcionar uma formação docente inicial qualificada, que fomente o desenvolvimento de competências e habilidades não apenas específicas, mas também, pedagógicas, formando um profissional apto para ingressar na educação básica. Como visto, de forma esmagadora, a maioria afirma que a matriz curricular não é suficiente e isso é muito preocupante, afinal qual a qualidade dos professores de geografia que a UFPE está formando, haja vista que os mesmos não julgam considerável os componentes curriculares os quais estão matriculados? De que maneira este déficit curricular pode ser sanado?



Fonte: SANTOS, 2024.

Esta pesquisa faz-se necessária e relevante justamente pela busca em evidenciar tal cenário e entrar em contato direto com esses estagiários lendo seus relatos, ouvindo seus anseios, percepções e incertezas frente à formação docente inicial. Creio que este dado deve ser apresentado ao departamento, à coordenação, ao corpo docente do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE na tentativa de trazer melhorias e diálogo entre as partes, posto que como trazer progresso ao curso, se não escutamos e damos oportunidade de voz a quem o cursa?

3.2.2 As perspectivas dos discentes acerca do Estágio Supervisionado a partir da prática, das vivências e da construção identitária: o que os dados apontam?

Apresentados alguns resultados dos dados obtidos pelo questionário representado por meios gráficos, nesta seção, teremos uma exposição de comentários tecidos pelos próprios (as) estagiários (as) a partir de alguns questionamentos feitos. Acredito que neste momento estamos frente à frente com o objetivo e inquietação principal da pesquisa: compreender como o Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPE é visto e/ou qualificado pelos estudantes com vistas a refletir sobre sua relevância, trazendo à tona as reflexões e percepções dos futuros professores de Geografia.

Deste modo, tendo em vista o estágio supervisionado sendo de suma importância para a formação inicial, o questionamento que dá abertura a esta etapa é: Qual sua percepção sobre

Estágio? A partir desta indagação, algumas respostas foram selecionadas para serem expostas no material nesta pesquisa, divididas em duas percepções: a) referentes às questões burocráticas para realização do Estágio e impressões diferentes no que é vivenciado no curso de formação de professores e na realidade escolar; b) a visualização do Estágio como um campo de aprendizagem e oportunidade de aplicação dos conteúdos teóricos e práticos que irão exercer ao longo de sua carreira profissional. Logo, inicialmente podemos destacar os seguintes trechos:

Experiência necessária para graduação, mas um inferno de burocracia. (E₂)

É um choque de realidade. (E₃)

Minha percepção é que o estágio não abrange, de fato, o conhecimento total de ser professora. (E₁₁)

O estágio é uma cadeira, com a finalidade e objetivo de levar os saberes aprendidos na academia para a prática do mundo. Todavia também encontramos dificuldades e defasagem em estágio, como a burocracia na UFPE quanto aos documentos e a distribuição dos estágios, que poderiam ser distribuídos periodicamente ao longo da formação. (E₁₂)

Ambígua, sabia que não seria só pontos positivos, mas a realidade é complexa. (E₁₅)

Ao ler e processar as respostas selecionadas, observamos percepções e vivências que corroboram para os dados do Gráfico 6 referente à suficiência ou não da matriz curricular para a percurso formativo, afinal, nos trechos lidos, percebemos um certo grau de descontamento com o curso de formação de professores em Geografia, *a priori* relacionado a questões burocráticas como entrega de termos de compromisso, declarações, por exemplo. Diante disso, o que seria essa burocracia dificultosa quanto aos documentos? Como estão sendo feitas as orientações? É uniforme em relação a todos os professores e disciplinas de Estágio ou cada um leva conforme sua dinâmica de ministração da disciplina?

Procurar por tais respostas posteriormente pode ser interessante, haja vista que isso pode trazer agilidade e praticidade neste momento, causando menos desconfortos e estresse até para todas as partes envolvidas. Como podemos visualizar uma sistemática uniforme e de fácil acesso para todos? Esses (as) estagiários (as) estão sendo devidamente assistidos (as) e orientados (as) mediante a organização desses documentos?

Adicionado a isso, temos outro olhar a ser comentado: o choque de realidade que os (as) estagiários se deparam ao comparar o que vivenciam na universidade e em sala de aula. Posto isso, voltamos a citar o gráfico 6, será que esta problemática na não assimilação da

relação teoria-prática dá-se por conta de uma matriz curricular mal estruturada e desalinhada às reais necessidades da sala de aula? Estamos estruturando currículos para conforto e facilidade burocrática das exigências mínimas obrigatórias estipuladas à universidade ou para termos uma educação básica de qualidade a qual se preocupe com a construção do conhecimento, fomento ao exercício do senso crítico e formação cidadã dos (as) estudantes com professores formados numa matriz sólida e coerente à realidade?

Chegamos às análises finais desta indagação com muita apreensão. De fato, a realidade é muito mais complexa do que relatado dentro das paredes da universidade, além disso, o estágio não é responsável pelo conhecimento do que é ser professor de geografia em sua totalidade, ele é pode ser relacionado como fator preponderante na formação docente inicial e, sendo bem sincera, vejo que a totalidade do que é ser e viver a docência é constante sendo presente até a jornada final de qualquer professor, ou seja, em suma, ser docente é estar sempre em busca de conhecimento.

Já as outras percepções estão ligadas à visualização do Estágio como um campo de aprendizagem:

O estágio visa promover aos estagiários condições para a reflexão do seu fazer pedagógico e para construção da sua identidade profissional. (E₁)

É uma disciplina importante para a prática docente, ainda mais, por reforçar a prática do ensino para turmas do ensino médio, isso traz experiências essenciais para o fazer docente, o desenvolvimento das novas adaptações dos conteúdos e linguagem ao qual será trabalhado, uma vez que somente nesse estágio muitos alunos da graduação possuem esse contato com o ensino médio enquanto professor. (E₃)

Estágio pra mim é uma experiência com diversas explorações de metodologias, onde eu posso explorar as diferentes aplicações da minha futura didática em sala de aula. (E₈)

Acredito que o estágio seja uma experiência de aprendizagem e ambientação escolar, onde passamos de fato a conhecer o que de fato é ser um professor e as dificuldades de uma sala de aula. (E₉)

O estágio é uma vivência que os graduandos adquirirão experiência prática e passam a aplicar o conhecimento teórico adquirido na sala de aula em um ambiente de trabalho real. Sendo uma etapa importante para o desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo aos alunos explorarem diferentes áreas, aprenderem com profissionais experientes e construirão uma rede de contatos. (E₁₄)

Confesso que, desde o início da pesquisa, essas respostas já eram esperadas quanto ao que se pode refletir sobre o estágio e visualizar uma parcela dos estagiários manifestarem esta percepção é positivo, pois demonstra que, mesmo perante alguns pontos negativos,

problemáticas e falta de qualidade e organização na matriz curricular, o estágio ainda alcança sua finalidade em partes: a oportunidade de relacionar teoria e prática, compreender as dinâmicas do mercado profissional da docência e desenvolver habilidades e competências pedagógicas.

O outro questionamento feito foi: O que é formação docente inicial para você? Acredito que entender como esses discentes se enxergam ao longo de sua própria formação inicial é muito importante também para como visualizam a importância do estágio, em síntese, podemos inferir que o discente que se preocupa com seu percurso formativo compreende o impacto que o estágio possui para sua construção como futuro professor de Geografia. Posto isso, as respostas obtidas foram:

O momento de preparação e capacitação teórica e prática da licenciatura escolhida. Na geografia, a formação docente inicial consiste no aprender dos conteúdos da ciência geográfica, aprender a partir de metodologias a transposição didática e vivenciar o estágio permite aprender de forma supervisionada, a fazer essa transposição didática dos conteúdos aprendidos e aperfeiçoar-se para a prática. (E₁)

Faz com que eu me habitue a minha futura formação, me aproxima, traz realidade de ensino, uma vivência nova que futuramente será uma realidade. (E₇)

Acredito que seja não o conhecimento que adquirimos na universidade, mas o contato de fato com a sala de aula. (E₁₁)

Para mim é a formação teórica e de saberes que são considerados importantes e necessários à formação. (E₁₂)

Defino a formação docente inicial como um processo pelo qual nós como futuros professores passamos a adquirir as habilidades, os conhecimentos e as competências necessárias para exercer a profissão docente. (E₁₄)

É uma etapa importante na formação do profissional, pois dá a oportunidade ao licenciando de vivenciar experiências no ambiente escolar, onde ele pode vivenciar situações que mostram um pouco da realidade do ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar mesmo ainda estando no processo de formação docente. (E₁₆)

Segundo Vallerius (2017, p. 58) na formação inicial “o futuro professor será instigado a refletir sobre os conteúdos e saberes de sua respectiva ciência, os saberes da docência e será apresentado a novas ideias, temáticas, anseios e utopias”. Por isso, lançar um questionamento sobre o que se entende por formação docente inicial aos (às) estagiários (as) é considerável, pois esse processo irá contribuir para as primeiras reflexões sobre práticas pedagógicas, construção da identidade docente e relação teoria-prática. Vê-se, a partir dos trechos expostos,

que os discentes possuem um entendimento bastante razoável da magnitude e relevância da formação docente inicial.

A formação docente inicial não é apenas prática ou teoria; não é apenas saberes pedagógicos e específicos, mas a junção de todos esses elementos alinhados e vivenciados na realidade escolar, fomentando a construção profissional do docente.

Ao perguntar no questionário se a matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco é suficiente para a formação docente inicial, em caso de negação, o motivo deveria ser comentado. Como vimos anteriormente no gráfico 5, 94% julgaram insuficiente e obtivemos algumas das fundamentações para embasar tal opinião. Neste momento, iremos dividir as respostas a partir de duas perspectivas: a) voltada à organização curricular de todas as disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE; e b) voltada especificamente à estruturação das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Acredito que a grade curricular precisa ser atualizada indo ao encontro com a tecnologia da informação, assim como, inserir a geografia no processo de ênfase dos estudos do graduando. Entre outros, o corpo docente do curso são pessoas com atitudes e comportamentos “exaustos de carreira”, outrossim, não efetivam um processo de formação aos alunos. (E₂)

Não é condizente com a realidade muitas vezes. (E₄)

Pois ela não abrange tudo, deixa uma formação muito vaga na questão de formar um professor qualificado, não no sentido para ser um excelente professor em questão de ter metodologias, mas sim, colocar em sua formação a realidade vigente em nossos ensinamentos. (E₆)

Deveria ter mais cadeiras de inclusão, pois quando estamos no estágio encontramos pessoas com deficiência não só no estágio, mas futuramente podemos encontrar, e não temos uma boa base. (E₇)

Existem muitos problemas, mas o maior deles na minha opinião são os professores que muitas vezes não têm uma didática eficiente. (E₈)

A sensação que eu tenho referente a matriz curricular, é que o curso de Geografia não prepara o graduando para ser um docente do ensino básico, mas sim, um pesquisador para fazer pesquisa referente a disciplina que foi aplicada. Sinto que a experiência do estágio é a maior e melhor oportunidade para me aperfeiçoar na minha formação docente inicial. (E₁₀)

Por causa da ausência do conhecimento prévio da sala de aula e como esse contato acontece tardiamente na graduação. (E₁₁)

Não digo que seja feita na ausência de cadeiras, mas sim em como o assunto é abordado sua finalidade não está de acordo com a prática docente, muitas cadeiras se voltam principalmente as físicas para a pesquisa e bacharel, deixando de lado a geografia escolar. (E₁₂)

Falta de sincronia com a realidade. Utopia científica que fica restrita a universidade. (E₁₅)

Nem tudo que aprendemos ao decorrer do curso contribui para nossa formação. Falta uma nova atualização do currículo do curso de licenciatura de geografia. Pois temos que saber que além de geógrafos também seremos professores e precisamos de mudanças que enxerguem essa realidade. (E₁₆)

Observemos que nos comentários tecidos muitas problemáticas são postas à mesa como impasses que impactam de modo significativo o aproveitamento deste curso de formação de professores de geografia. É oportuno ressaltar que analisar a matriz curricular é intrínseco ao estágio, visto que os futuros docentes terão de transpassar didaticamente esses conhecimentos científicos para a Geografia Escolar, portanto evidenciar, mesmo que brevemente, a perspectiva dos discentes acerca disso é válido também, visando ofertar subsídios para qualificar ainda mais o Estágio Supervisionado englobando os conhecimentos geográficos de um modo geral.

Outrossim, pelas respostas podemos apontar que um diálogo entre departamento, coordenação, corpo docente e discente deve ser urgentemente feito, dado que não apenas críticas quanto à falta de alinhamento da teoria à realidade na matriz curricular foi comentada, como também, observações relacionadas aos professores do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE quanto às suas metodologias, as didáticas e a marginalização da Geografia Escolar. Inclusive, ainda em tempo, podemos fazer uma ligação entre o Quadro comparativo 1 e retomar a discussão posta por Candau (1999) acerca da desarticulação na formação dos conteúdos específicos e pedagógicos limitando o trajeto formativo do professor de geografia.

Já nas respostas voltadas à estruturação das disciplinas de Estágio, temos:

Por alguma razão percebo que o período dos estágios é insuficiente para uma boa bagagem de aprendizado prático. Há mais burocracias que tempo no chão da escola. (E₁)

Acho que o estágio aparenta estar desorganizado, e tem muitas burocracias que dificultam a vida dos alunos que estão matriculados nessa disciplina. (E₉)

O estágio serve basicamente para dar uma experiência inicial, como um choque de realidade e inserir o aluno na prática, mas isso não é o suficiente pois o tempo é curto. (E₁₃)

Defini de maneira negativa, tendo em vista que em nosso curso estamos em um desmonte curricular principalmente em cadeiras práticas de ensino (estágio), limitando o desenvolvimento de práticas mais eficazes, abolindo em redução brusca de práticas pedagógicas, o que reflete na formação docente. (E₁₄)

Acredito que essas respostas alinham-se com as dadas anteriormente em relação à pergunta “Qual sua percepção sobre Estágio?”, a qual a burocracia também foi mencionada

como um entrave para o desenvolvimento das disciplinas de estágio. Pode-se dizer que a resposta da E₁ resume de forma direta o que acontece, isto é, devido à falta de praticidade quanto à burocracia, o tempo de vivência no âmbito escolar é curto, posto que só é autorizada a ida às escolas mediante a apresentação destes documentos, resultando num estágio muito mais voltado a preenchimento de papeladas do que à vivência escolar.

O questionamento “Qual a diferença que você observa entre as disciplinas de Estágio?” trouxe vários olhares a partir das experiências vivenciadas desde descrever as particularidades de alguma fase do estágio a compartilhar a falta de preparo dos docentes das disciplinas de estágio.

O estágio 1 traz mais essa questão de conhecer o ambiente escolar através da observação, e interligar o que é trabalhado na universidade, com os textos que falam sobre gestão, sobre metodologia, sobre o ensino de geografia, permitindo que o licenciando possa fazer essa conexão e comparação com o que ele observar. Já no estágio 4 existe a experiência de fato, da aula e no ensino médio, no qual precisamos adequar nossas abordagens, e ser o professor, ainda que guiado pelo professor orientador, você tem de certa forma uma autonomia, é o momento de você protagonizar o que você observava, e essa inversão de papel nos faz entender de fato o fazer docente. (E₃)

Depende primordialmente do professor, e não sei se há uma necessidade de 2 estágios de observação, já que no próprio estágio 1 observamos a escola e acompanhamos as aulas dos professores, se talvez esse estágio de observação estivesse diluído nos períodos iniciais, fosse até mais significativo. (E₁₂)

Cada disciplina de estágio oferece experiências únicas e oportunidades de aprendizado para os futuros professores, adaptando-se às necessidades específicas do campo de atuação. E friso a importância dessas fases, que para a formação docente é essencial a observação do campo escolar e sucessivamente a regência para aplicabilidade em sala de aula. (E₁₅)

Tive péssimas experiências em relação aos estágios, principalmente por causa dos professores que lecionaram as disciplinas de estágio 1,2 e 3. Ao chegar no estágio 4, pude ver como um professor realmente preparado para a matéria, que tenha compromisso e saiba o que está aplicando em sala de aula faz uma grande diferença. (E₁₆)

Com o intuito de finalizar esta parte de delineamento das perspectivas dos discentes acerca do Estágio Supervisionado a partir da prática, das vivências e da construção identitária, duas perguntas foram lançadas. O primeiro lançamento foi “O que seria um (a) bom (a) professor (a) de Geografia? O que ele (a) deve carregar consigo?” e as algumas respostas obtida foram:

Experiência e vivência do espaço geográfico que o rodeia e como todo professor, deve ministrar com afeto e articulação. (E₅)

Um bom professor de geografia acho que seria um professor com uma base educacional bem formada, um professor que consiga entender a realidade dos alunos e por meio disso consiga adaptar suas aulas para a realidade dos alunos. (E₉)

Um professor que se preocupa com a formação dos alunos, e se compromete em ajudar seus discentes a ter a melhor formação possível dentre as dificuldades. Trazer a realidade dos alunos para dentro da sala de aula é primordial também. (E₁₀)

É um professor como qualquer outro, ele usa dos atributos da vida e da realidade que se insere para desenvolver saberes significativos. Portanto ele carrega consigo os enfrentamentos da vida profissional docente num país que não nos valoriza e dificulta nosso trabalho, por isso digo que o professor de geografia carrega consigo a vontade de fazer diferente, a partir dos erros e acertos de seus métodos. (E₁₂)

Um bom professor seria aquele que sabe reconhecer a realidade dos alunos, aquele que está preparado para abordar e abranger diferentes visões. (E₁₃)

Acredito que um bom docente de Geografia deve carregar consigo não apenas um profundo conhecimento da disciplina, mas também empatia e sensibilidade para compreender as diversas realidades socioeconômicas, culturais e ambientais dos alunos. Além de transmitir conceitos geográficos de forma clara e envolvente, um professor empático busca criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, ouvindo atentamente as experiências e perspectivas dos estudantes, adaptando as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais e promovendo uma aprendizagem significativa que vá além dos conteúdos curriculares, estimulando o pensamento crítico. (E₁₄)

Percebe-se que as respostas culminaram entre si para perspectivas bem próximas do que se entende sobre o que é ser um bom professor de geografia priorizando compreender e levar em consideração a realidade dos estudantes, assim como, ter um olhar empático e sensível; além, obviamente de deter de forma segura os conhecimentos geográficos. E, em tempo, acato o raciocínio de que para ser um bom professor de Geografia é necessário saber Geografia!

A pergunta que finaliza o questionário é: Como você observa a transposição dos saberes teóricos para a prática no Estágio Supervisionado na sala de aula?. A indagação faz-se muito pertinente, haja vista que ela pode explicar e gerar em síntese, a partir das perspectivas dos discentes, sugestões que futuramente podem vir a contribuir para melhor qualificar o curso de Licenciatura em Geografia da UFPE. Contudo dos 16 sujeitos participantes, 12 não souberam responder, trazendo à tona uma necessidade de reflexão: Será que esses (as) estagiários compreendem o significado de transposição didática? Já ouviram falar sobre o conceito? Posto isso, as respostas coletadas mostraram que nem todo o conhecimento científico adquirido na universidade será transferido para a realidade escolar.

Acredito que nem tudo que a gente aprende consegue realizar no estágio, a realidade acaba não permitindo a utilização das metodologias que nos são ensinadas, as vezes por falta de recursos da escola e muitas vezes por déficits da turma, que não permite que se trabalhe com que se havia planejado anteriormente, a prática do estágio me permitiu então enxergar isso e pensar que sempre tem que se ter um plano A,B,C..., para conseguir realmente dar conta. (E₉)

Infelizmente a formação proporcionada pela graduação pouco ajudou durante o estágio. Pelo contrário, os conhecimentos adquiridos durante o estágio foram mais importantes para minha graduação, do que a graduação influenciando o estágio. (E₁₀)

É um pouco difícil pois os saberes teóricos dentro da vida acadêmica estão totalmente distantes da realidade dos alunos, sendo totalmente diferentes e dentro do estágio precisamos nos aproximar dos perfis dos alunos. (E₁₃)

Durante o Estágio Supervisionado, nós como futuros docentes aplicamos os conceitos teóricos da formação acadêmica nas práticas da sala de aula. Isso inclui adaptação das técnicas pedagógicas e a partir disso refletir criticamente sobre sua eficácia. Assim, o estágio proporciona experiências variadas, permitindo ajustes e desenvolvimento de habilidades de planejamento e avaliação de aulas. A supervisão e o feedback são essenciais para integrar teoria e prática de forma eficaz, preparando os estagiários para formação docente. (E₁₄)

Até o presente momento deste capítulo dialogamos a partir da apresentação das DCNs estabelecendo várias mudanças nos currículos das licenciaturas, buscando articular o PCC do curso de Licenciatura em Geografia ao Estágio Supervisionado da UFPE, resultando na elaboração dos quadros comparativos de distribuição da organização curricular do curso, ementas, objetivos, metodologias e conteúdos programáticos das disciplinas de estágio os quais fomentou várias reflexões sobre como estruturar o Estágio de forma que venha a contribuir nas relações, aprendizados e conhecimentos construídos pelo futuro professor de Geografia.

Em conjunto a esses resultados de análise comparativa dos quadros, o questionário possibilitou justamente a busca pela compreensão do Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPE está sendo visto/qualificado pelos estudantes, trazendo à tona as reflexões e percepções dos futuros professores de Geografia. A partir dos dados coletados e analisados, poderemos chegar a conclusões significativas baseadas nesses olhares e vivências, acarretando uma contribuição ímpar para este trabalho.

3.3 Analisando as percepções dos discentes: a escuta por meio da roda de diálogo

Figura 2 - Mapa Mental Estágio⁴



Elaboração: SANTOS, 2024.

A figura 2 apresenta um mapa mental elaborado com palavras-chave que poderiam definir o que seria Estágio a partir das perspectivas dos discentes da turma de Estágio 2. Acredito que seja a melhor forma de iniciar este tópico e evidenciar/discutir os dados que foram colhidos, ou melhor, ouvidos e analisados nesta pesquisa. E afirmo isso, pois, de certa maneira, essas palavras definem e resumem significativamente este trabalho; afinal, o Estágio é um campo de aprendizagem, de prática, de vivência da realidade de ensino, de experiência, um lugar de explorar metodologias, de esboçar uma noção de ensino, assim como, uma fase de desafios que podem gerar ansiedade ou desconforto, porém que nos molda e constroi, forjando nossa IDENTIDADE e FORMAÇÃO.

Visualiza-se que a roda de diálogo foi um momento ímpar e extremamente produtivo de construção desta pesquisa, posto que o encontro possibilitou a escuta de relatos pessoais que compartilharam suas dificuldades, construção docente e críticas à organização curricular e pedagógica do curso de Lic. em Geografia. E, como já dito por Moura e Lima (2014), a roda de diálogo possibilita partilhas singulares e significativas. Perante isso, a conversa foi realizada no último dia de aula da turma de Estágio que tinha como próprio planejamento da disciplina a exposição dos relatos dos estágios. O momento de atuação como mediadora durou cerca de 1 hora em que questionamentos foram feitos e os discentes foram respondendo

⁴ Mapa mental elaborado durante a roda de diálogo no encontro com a turma de Estágio 2. Foto original no Apêndice B.

coletivamente em cima de suas perspectivas pessoais. Todos os presentes na sala foram participativos e contribuíram para a construção desta pesquisa.

A roda de diálogo iniciou através do enunciado “Em uma palavra, defina ou resuma o que é Estágio para você?”, a indagação trouxe à tona as palavras vistas na Figura 2 e, junto consigo, uma conversa muito calorosa e participativa sobre viver o Estágio em sua totalidade instaurou-se. Inicialmente o diálogo ficou pautado nos desafios encontrados na sala de aula como recursos, déficit de aprendizagem dos alunos, por exemplo; posteriormente os relatos foram tomando espaço e os discentes compartilharam sobre dificuldades burocráticas e adaptação dos conteúdos aprendidos na universidade na sala de aula.

A roda de diálogo serviu como um pontapé inicial no que se refere à tentativa de compreender as perspectivas desses discentes em relação ao Estágio. Este momento proporcionou uma escuta sincera e altruísta sobre formação de professores de Geografia e como esses se enxergam nesse processo.

3.4 Analisando as percepções dos discentes: análise da vivência de Estágio a partir da escrita de relatório

O relatório do Estágio Supervisionado é a culminância das vivências, dos aprendizados e o relato pessoal que o sujeito desenvolve ao longo deste processo. Neste documento, teremos desde informações acerca da escola-campo até impressões e críticas que o (a) estagiário(a) tece quanto à disciplina em si. Posto isso, este tópico apresenta alguns olhares de 16 discentes em seus respectivos estágios, compartilhando suas experiências. Os relatórios analisados são especificamente da turma de Estágio Supervisionado em Geografia 4 e foram escolhidos de forma intencional, a partir do critério de que o Estágio 4 é a última etapa das disciplinas, concretizando, assim, este ciclo formativo.

Os relatórios são consentidos e foram enviados com o intuito de que, através das informações coletadas, esses olhares discentes sirvam como dados para, além do ato de fazer pesquisa, visualizar sugestões e subsídios que tragam melhorias às disciplinas de um marco tão importante na formação docente inicial, que é o Estágio. Antes de apresentar alguns versos explorados nos relatórios, é importante informar que sua organização e escrita deu-se por meio de critérios que levassem em consideração: a) o desempenho pessoal ao longo do estágio; b) as dificuldades encontradas na realidade e escolar; e c) o que foi mais significativo e formativo do ponto de vista acadêmico e profissional.

A fim de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa foi criado um código considerando: Er = estagiários (as) dos relatórios, com a numeração de 1 a 16. Externado isso, alguns trechos foram selecionados partindo dos parâmetros de relatarem acerca da relevância do estágio em suas respectivas formações ou tecimento de críticas relacionadas ao tempo de estágio e relação teoria-prática:

O estágio curricular obrigatório é fundamental para a consolidação da formação docente, pois permite a introdução do futuro professor no espaço de trabalho, criando oportunidade de contato com os alunos, enquanto compreende a realidade local e as dificuldades inerentes à carreira do magistério. (Er1)

A experiência do estágio para formação docente é uma oportunidade de compreender a lógica e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem diretamente ao ter o contato direto com os desafios e problemas apresentados em escolas e nas salas de aula. É notório a relevância do Estágio em promover a conexão entre teoria e prática durante a formação inicial de professores, permitindo a reflexão crítica sobre as experiências na escola e sua análise à luz dos referenciais teóricos estudados ao longo do curso universitário. (Er13)

Diante disso, mesmo com as dificuldades enfrentadas, reconheço a importância do estágio como um momento crucial para a minha formação docente. Ele me permitiu adquirir experiência prática, desenvolver habilidades essenciais e me preparar para os desafios futuros da carreira. Estou grato por essa oportunidade e pelas lições valiosas que levei desse período de estágio. (Er14)

Acredito que pela primeira vez eu entendi verdadeiramente como o trabalho docente é desafiador, uma desafio no qual sua capacidade é testada a todo instante, muitos dias estudando para as aulas eu me sentia incapaz e cheguei a duvidar se seria realmente a profissão que escolheria para minha vida. (Er15)

O estágio foi de extrema importância para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois além de atuar como futura professora, também desenvolveu o lado humanizado da educação, como uma conversa, um abraço, um diálogo. (Er16)

Diante do exposto, conseguimos notar e concluir que os discentes do curso de Lic. em Geografia da UFPE possuem ciência da incontestável importância que o estágio detém para sua formação docente, corroborando a isso e fazendo um vínculo ao que foi fundamentado anteriormente, podemos trazer à tona Pimenta (2008, p. 61) para confirmar o relato dos (as) estagiários (as):

o estágio um campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilitando que seja trabalhado aspecto indispensável às construções da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Outrossim, fazendo jus a isso Santos (2012) já enfatiza o quanto o Estágio é fonte primária e imprescindível para a constituição do docente, uma vez proporciona uma interação com o ambiente escolar e aprendizagem para socialização dos conhecimentos. É muito rico e

produtivo enxergar que o estágio não propicia apenas este desenvolvimento profissional, mas também gera uma sensibilização de enxergar a profissão docente para além dos saberes acadêmicos. Contudo, embora muitos discentes tenham manifestado em seus relatórios perspectivas positivas e frutíferas acerca do Estágio, outros se voltaram para alguns desafios que observaram ao longo do processo que impactaram esse trajeto formativo.

A presença e teste de metodologias em sala de aula são muito importantes para formação e definição da identidade do professor, por isso acho o estágio de extrema importância. As disciplinas da graduação, no entanto, não se preparam para sala de aula por não serem pensadas para fazer essa intermediação. (Er2)

Um dos motivos para tais reflexões refere-se ao fato de que o estágio não tem correspondido a uma formação docente que contemple, mais amplamente, os desafios contemporâneos enfrentados na sala de aula. [...] algumas questões na disciplina de estágio da UFPE fogem da realidade dos licenciandos, Percebe-se que o currículo do estágio de geografia na nossa universidade precisa ser reformulado e voltado para o licenciando de geografia e deve levar em consideração as novas reformas que ocorreram no ensino do nosso país nos últimos anos. Quando o licenciando chega em uma sala de aula através do estágio supervisionado obrigatório, percebe que a realidade é diferente do esperado, pois o que você aprende na universidade é totalmente divergente do que é aplicado nas escolas. Durante o estágio obrigatório, oferecido para os cursos de licenciatura, é perceptível essa diferença. Pois durante todo planejamento, construção do seu plano de aula, pesquisa sobre o currículo de educação do estado, o licenciado vê a necessidade de pesquisar e aprender novos caminhos, novas temáticas que se apliquem ao ensino básico de educação. (Er4)

As disciplinas cursadas durante a graduação não me ajudaram tanto assim no estágio, pois cursei metade do curso de geografia de forma online e isso prejudicou bastante a minha parte teórica como futura geógrafa, por isso sempre tenho que voltar a conceitos básicos do primeiro semestre do curso, pois existia muita insegurança em relação a aprendizagem dos conteúdos da graduação. (Er5)

Um fator desagradável foi em relação ao calendário acadêmico da própria faculdade, pois começou as aulas no final do ano letivo das escolas, e retomando com um prazo curto para as 10 horas de regência. Assim não gerando um aproveitamento pleno do estágio, justamente por sempre estar sendo cobrado por prazos quase impossíveis de serem cumpridos, numa pressão psicológica que adiciona mais tensão para o estudante que está prestes a experienciar o ápice da graduação em licenciatura. (Er7)

Inicialmente, o tempo do estágio foi muito apertado, o que dificultou muito em todos os pontos possíveis, sendo isso totalmente culpa da instituição acadêmica por ainda não ter superado o calendário pandêmico, prejudicando inúmeros estudantes nessa questão. (Er8)

Minhas maiores dificuldades durante o estágio foi na elaboração de metodologias na aplicação das aulas para tornar as aulas mais dinâmicas e facilitar a compreensão dos conteúdos. Durante as aulas na faculdade não nos é ensinado a elaborar formas de repassar os conteúdos aprendidos. (Er11)

Problemáticas quanto à organização da grade curricular pós-pandemia, à reformulação do perfil curricular do curso que atenda às demandas da educação básica, ao distanciamento

teoria-prática, a não consideração da Geografia Escolar no conteúdo programático das disciplinas obrigatórias e ao curto tempo de estágio foram evidenciados como entraves para uma formação docente inicial mais qualificada. À face do exposto, vemos que o grupo que compreende da relevância do estágio, é também o mesmo que traz à tona déficits que precisam ser sanados, posto isso, como podemos reformular este currículo? Qual seria uma carga horária ideal para as disciplinas de estágio de modo que essas venham a viabilizar um melhor aproveitamento possível dessa vivência em sala de aula? Seria suficiente ampliar apenas a carga horária para melhorar a formação docente inicial de professores de Geografia da UFPE?

Nota-se que, desde o início deste escrito, muitas indagações são lançadas e mais uma vez digo que nem todas serão solucionadas, contudo este momento de reflexão a partir das perspectivas desses discentes é indispensável para num futuro próximo favorecer a resolução de, pelo menos, uma parte considerável desses embaraços. Sabe-se que com esses resultados colhidos muito trabalho há de ser feito, uma vez que são questões delicadas as quais necessitam de diálogo, atenção, cooperação, altruísmo e, acima de tudo, vontade de aprimorar o curso de Lic. em Geografia da UFPE entre todas as partes. Ainda que leve tempo, é necessário e acredito que o passo inicial já foi dado aqui, nesta presente pesquisa, dando voz e considerando que faz o curso existir e ocupar espaços na Universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU NÃO...

Ao findar a produção desta dissertação, enxergo que não se atingiu uma conclusão, de fato. Infere-se que, trazendo os objetivos à tona, esses foram alcançados, entretanto muitas hipóteses e problemáticas foram supracitadas, abrindo caminhos para novas explorações. É notório que, ao chegar nos momentos finais da pesquisa, muitas incertezas ainda encontram-se inerentes quando falamos sobre Estágio e muitos dos resultados alcançados podem propiciar mais ponderações.

Muitos questionamentos foram levantados ao longo da pesquisa com o intuito de fazermos-nos refletir e pensar Estágio, Geografia, Identidade e Formação Docente Inicial como um conjunto que deve estar alinhado aos interesses e objetivos um do outro e, embora gostaria de encontrar resposta para todas essas questões, apenas com o fato de ligar esses elementos como problemáticas existentes e trazer as perspectivas desses discentes enquanto foco principal da pesquisa, já é um grande avanço.

À face do evidenciado, podemos chegar, pelo menos, a uma parcela do que pode ser considerado conclusões nem tão finais assim, as quais trouxeram uma visão sensível diretamente daqueles que vivenciam o Estágio Supervisionado. Tanto o questionário, como a roda de diálogo e a análise dos relatórios serviram como subsídios para que, mesmo que singelo, um debate seja iniciado com foco na qualidade e rendimento que o curso deve apresentar ao processo de formação de professor(a) de Geografia.

Ademais, apontaremos a seguir algumas ponderações realizadas conforme os resultados colhidos:

a) Falta de diálogo entre os sujeitos que constituem o curso

Quando analisamos os comentários tecidos, vê-se que há uma falta de diálogo muito latente entre o Departamento de Ciências Geográficas, a coordenação de curso, corpo docente e discente. Como sanar problemas referentes ao currículo e déficit de aprendizagem dos estudantes do curso de Lic. em Geografia, se a hierarquia no topo não busca o exercício da escuta, assim como, os discentes não buscam explicitar enfaticamente a situação formativa? Vê-se que uma barreira entre esses atores está instaurada e uma forma de derrubá-la em prol do progresso do curso urge, visando trazer não apenas para o mercado de trabalho do estado de Pernambuco professores qualificados e aptos para lidar com os desafios vigentes na

educação básica de ensino, como também, geógrafos (as) que se preocupam com uma formação de estudantes cidadã e crítica.

b) Carga horária mínima exigida de Estágio

Mediante a resolução CNE/CP N° 2/2002, que regulamenta a carga horária dos cursos de licenciatura, estabelece-se que a carga horária mínima exigida de Estágio para os cursos de licenciatura em todo o país são de 400h, mas julgando-se baseado no que foi coletado, será que isso é suficiente? Ou mais, ele será ofertado apenas a partir da metade do curso, na UFPE, a partir do 5° período é o bastante? Ao levantar tais indagações, partindo do que já foi construído, pode-se concluir que seria interessante analisar medidas de reorganizar a oferta do Estágio tanto no quesito de antecipar sua oferta nos períodos iniciais do processo formativo, como em relação à quantidade de sua carga horária. Na atualidade, como observado no Quadro comparativo 2, a soma total da carga horária de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFPE é de 420h, aumentar essa carga poderia trazer impactos significativos, contudo esta é uma discussão que irá englobar outros fatores também... Afinal apenas ampliar a carga é suficiente?

c) Falta de articulação da teoria à prática

Ao analisar as respostas de todos os discentes, grande parcela em momento ou outro citavam o choque entre a teoria e a prática que se depararam, pois nem sempre os conteúdos estudados durante as disciplinas estavam alinhadas às precisões do Ensino Fundamental e Médio. Portanto, sugere-se uma reestruturação dos conteúdos programáticos, como forma de promover uma melhor comunicação do estudante em formação acadêmica quanto à sua futura profissão de professor(a).

d) Alinhamento da Geografia Escolar no conteúdo programático das disciplinas

Ao mencionar a questão da articulação entre teoria e prática, o alinhamento da Geografia Escolar no conteúdo programático das disciplinas mostra-se também como um empecilho consoante a essa, como também as metodologias aplicadas nessas, as quais não propiciam uma contribuição significativa ao Estágio, já que não priorizam o panorama da vivência escolar e dos saberes pedagógicos.

e) Processo burocrático como entrave

Pudemos em vários trechos observar considerações acerca do processo burocrático ser visto muito mais como um entrave no desenvolvimento da disciplina, ainda que seja uma necessidade documental, logo surge uma precisão em buscar formas de deixar mais prático este processo, visando economizar o máximo de tempo possível para que este seja vivenciado dentro das paredes da escola.

f) Construção participativa dos discentes no PPC

Não obstante, ao apontar tais análises, visualiza-se que, se a construção do PCC levasse em consideração o olhar daqueles que o vivenciam de maneira formativa, certos pontos acima poderiam ser reduzidos ou elucidados. Construir um Projeto Pedagógico do Curso que desse abertura de escuta e voz aos discentes, talvez, trouxesse reformulações que chegassem mais próximo à realidade de ensino-aprendizagem e vivências do Estágio.

Por meio da pesquisa apresentada nesta dissertação, busquei compreender como o Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPE é visto e/ou qualificado pelos estudantes com vistas a refletir sobre sua relevância, trazendo à tona as reflexões e percepções dos futuros professores de Geografia. Por este objetivo-guia todas as discussões e os instrumentos foram pensados de modo que realmente traga algo significativo. No início da pesquisa, já tinha-se uma noção da relevância do estágio e algumas de suas implicações na relação teoria e prática, na construção da identidade docente que é um objeto de estudo discutido e que, inclusive, foi bem abordado aqui, entretanto, ao longo da jornada de escrita, novos debates tomaram forma, trazendo outra direção.

Exposto este comentário, acrescenta-se ainda em tempo, a partir das exposições orais dos sujeitos participantes desta pesquisa, que a realidade do corpo docente do curso de Geografia da UFPE é preenchido com muitos professores substitutos e bachareis, sendo esses que, muitas vezes, irão ministrar os componentes curriculares de Estágio. O perfil desses profissionais irá revelar muito como veem a licenciatura e, com isso, influenciar na dinâmica e percurso da disciplina.. Ou, ainda, professores que são bachareis e nunca tiveram contato com a Educação Básica e com a realidade escolar.

Diante deste cenário, a pesquisa presente, embora tenha seu objetivo geral e objetos em específico, trazendo à tona o estágio e os(as) estagiários (as), abre possibilidades para

outras discussões também sobre quem são os professores de estágio, como estes pensam a categoria estágio e como e ministram e organizam o plano de ensino destas disciplinas. O Estágio serve como uma ponte entre todos os atores que o compõem (professor universitário-estagiário-professor do estágio) e o alinhamento desses é primordial na busca por uma Educação Básica de qualidade. Em planos futuros, quem sabe não nos vemos neste debate? De antemão, vale a reflexão.

Ademais, foi observado que a matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco está atrasada, uma vez que atende ainda à Resolução de 2015, deste modo, novos recortes e implementações devem ser realizados, posto que a sociedade é dinâmica e o processo formativo docente também, necessitando adaptar-se e atender às demandas que surgem.

Por hora, encerra-se este ensaio com algumas certezas, contribuições e certa satisfação em saber que se estabeleceu um diálogo movido pela inquietação, por um olhar sensível e pela vontade de contribuir significativamente, porém muitas incertezas ainda pairam à espera de retornarmos na possibilidade de termos um novo cenário de mudança ou investigar baseado nessas inquietudes outras considerações.

Nota-se que curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco está marcado no pioneirismo universitário no Brasil, esperemos que este marco temporal possa ser celebrado não apenas com vistas ao passado, mas, sobretudo, ao futuro, preocupando-se com uma formação de professores e professoras de Geografia que possuem em suas práticas pedagógicas alinhamento dos conhecimentos teóricos aos práticos; consciência identitária e profissional; e, acima de tudo, que sejam sujeitos pensantes e atuantes em prol de uma sociedade que priorize uma educação cidadã e progressista.

No mais, sabe-se que o Estágio envolve vários agentes que o fazem acontecer, sentimos-nos felizes em, apesar de tudo, apresentar uma pesquisa que aborda o Estágio do ponto de vista daqueles que o protagonizam: os (as) estagiários (as).

REFERÊNCIAS

- ACCACIO, L. O. **Formando o professor primário**: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.his-tedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ANDRADE, Valdemira Pereira Canêjo de. A relação entre ensino e pesquisa no curso de licenciatura em geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). **Dissertação** (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Geografia, Recife, 2021.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. **Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica**. In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n.2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior. (2016). IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, 2016. Disponível em:<<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BARBOSA, Maria Betanha Cardoso. A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre cidade na formação inicial do professor de geografia em Santarém-PA. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.
- BARBOSA, Carla Melissa; KAERCHER, Nestor André. Diálogo entre quem gosta de educar e uma educadora deseducada. In: Tonini, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino da Geografia e da História**: saberes e fazeres na contemporaneidade. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2015, v. 2, p. 55-67.
- BATISTA NETO, J. Formação de professor no contexto das reformas educacionais e do estado. In: SANTIAGO, E. M.; BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 53-71.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENITES, Larissa C. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades. **Tese** (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente**: da teoria à prática, ação-reflexão. Simpósio Nacional de Educação, v. 20, 2008.

BRASIL. **Editais CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

_____. L. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002c**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2025.

_____. **Decreto nº 5.800, 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Acesso em: 09 de abr. 2024. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 jan. 2024.
 BRASIL. (2024). Ministério da Educação. **Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024.** Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de licenciatura - Enade das Licenciaturas, altera a Portaria Normativa nº 840. Disponível em:
 <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-610-de-27-de-junho-de-2024-569033072>>.
 Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. (2024). Ministério da Educação. **Portaria nº 611.** Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade. Brasília: MEC. Disponível em:
 <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-611-de-27-de-junho-de-2024-569019655>>.
 Acesso em: 28 mar. 2025.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática.** Passo Fundo: Editora Universitária - UPF, 2002. p.83-96.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. A Licenciatura no Brasil. In: **Questões Pedagógicas. Revista de História,** 1974. Disponível

em:<<https://revhistoria2.webhostusp.sti.usp.br/wp-content/uploads/revistas/100v2/a09v100n2.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Ensino da Geografia**: práticas e textualizações do cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-79.

CAVALCANTI, L.S; MORAES, E. M. B. A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. In: CAVALCANTI, L. S.; MORAES, E. M. B. (Org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Ed. Vieira, 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DIDONE, A. M. **Estágio**: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FELDMANN, G. (org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, v. 24, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva . RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM INSTRUMENTO ENRIQUECEDOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Práticas de Linguagem**, v.10, n.1, p. 7-19, 2020

GRABOWSKI, Gabriel. As crises das licenciaturas e a perspectiva da falta de professores. Editoria O professor e o mundo da escola - **Revista Textual**. Porto Alegre-RS, v.2, n.18,, out. 2013, p 17- 21.

GATTI, *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / . – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade** (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lucia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura. In: Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP (2021). **Resultados**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>>. Acesso em: 26 nov. 2024.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto, *et al.*. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014

LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

_____; PIMENTA, S. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MAYER, Kellen Cristina Martins; SILVA, Erica Santana Viana da. Motivos que levaram os acadêmicos em Licenciatura Plena em Ciências Naturais- Química e Biologia a optarem pelo seu curso. **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, Ago./Dez., 2015, p. 65-75.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8. 1991, p. 166-176.

MOREIRA, Antonio F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005, p.1-24.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um

instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O Estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em formação).

PINHEIRO, A. C. FONSECA, R. A. **Dissertações e teses sobre o ensino de Geografia elaboradas por pesquisadores de Goiás (1985-2004)**. Pôster. II Fórum Goiano de Formação de Professores de Geografia. Caldas Novas/GO, 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Prates, A. A. P., & Barbosa, M. L. O. A expansão e a possibilidade de democratização do Ensino Superior no Brasil. **Cadernos CRH**, 28(74), 2015, p.327-339.

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I.; PIRES, L.M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

ROCHA, G. O. R. Um breve histórico da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. In: **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

SANTOS, M. F. P. dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. S. S. e MEDEIROS, A. S. Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de geografia. In: PINHEIRO, A. C. e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores: Metodologias e ensino de geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

STEINHILBER, Jorge. **Licenciatura e/ou Bacharelado, opções de graduação para intervenção profissional**. E.F., ano VI, nº 19, março de 2006.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - LICENCIATURA**. Recife, PE, 2014. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39419/0/PPC+Licenciatura/06fbc2c5-8b1b-4815-93d2-619fe69ab0e5>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

_____. **Relatório Perfil Curricular Geografia - Licenciatura**. Recife, PE, 2022. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39419/0/Perfil+2202+per%C3%ADodo/a0117e9a-8667-4a1c-a697-b9fba5a9a695>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

_____. **Programa de Componente Curricular**. Diretoria de Desenvolvimento Do Ensino, Recife, 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1I8OfIjeBKlmCeTsoRbYsVppqC4nKvL6R>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. Disponível em: <<https://www.atfcursosjuridicos.com.br/repositorio/material/3-leitura-extra-02.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2024.

APÊNDICE A**Questionário elaborado para os discentes envolvidos na pesquisa****QUESTIONÁRIO ABERTO E FECHADO**

Aceita participar da pesquisa?

Sim, li o TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido) e aceito participar da pesquisa.

Não aceito participar da pesquisa.

1) Quantos anos você tem?

Entre 18 e 21 anos

Entre 22 e 25 anos

Entre 26 e 29 anos

Acima de 30 anos

2) Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer.

Outros

3) Em qual disciplina de Estágio você está matriculado (a) atualmente?

Estágio Supervisionado 1

Estágio Supervisionado 2

Estágio Supervisionado 3

Estágio Supervisionado 4

4) Qual sua percepção sobre Estágio?

5) Você considera importante todas as etapas do Estágio?

Sim

Não

Em partes

6) O que é formação docente inicial para você?

7) Na sua opinião, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco é suficiente para a formação docente inicial?

Não

Sim

* Caso a questão anterior tenha sido negativa, por qual motivo?

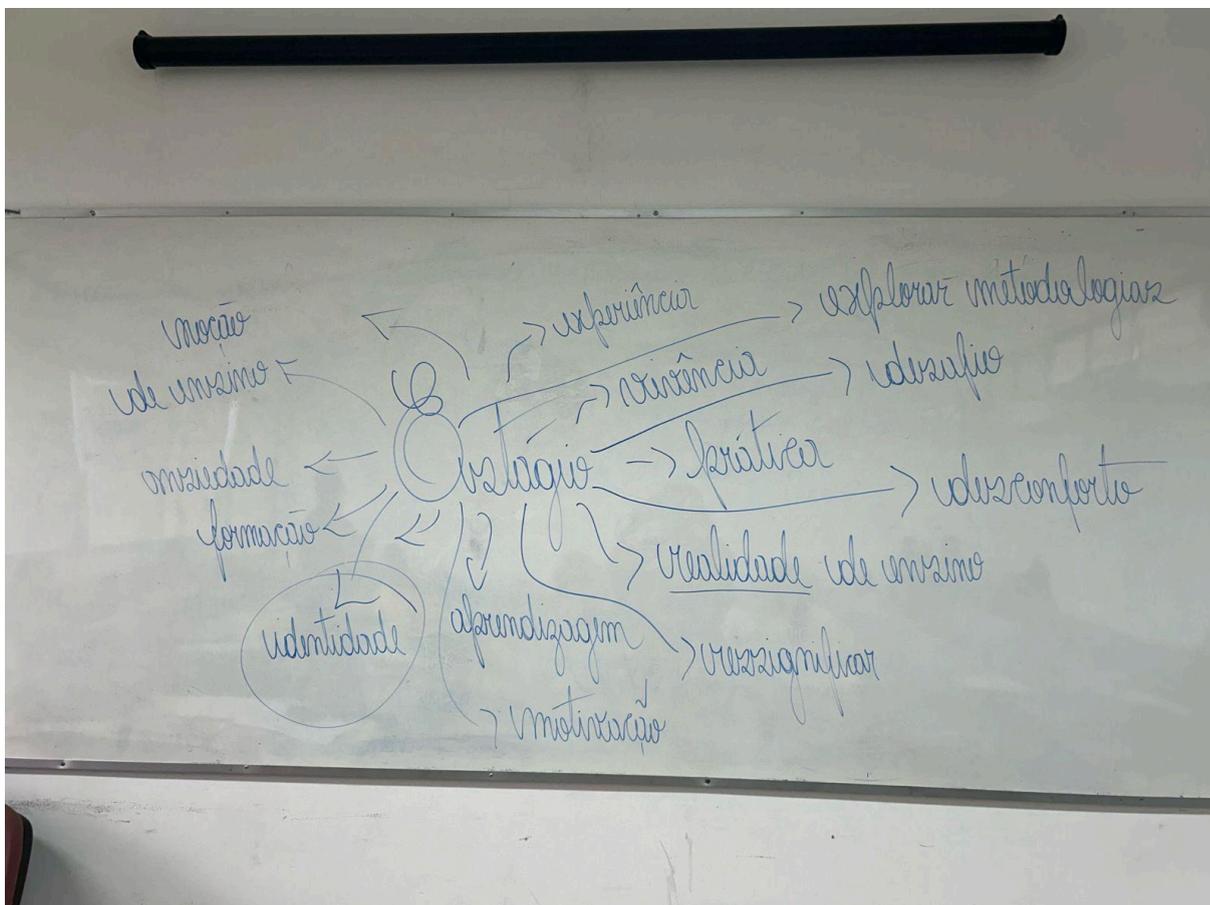
8) Qual a diferença que você observa entre as disciplinas de Estágio?

9) O que seria um bom professor (a) de Geografia? O que ele (a) deve carregar consigo?

10) Como você observa a transposição dos saberes teóricos para a prática no Estágio Supervisionado na sala de aula?

APÊNDICE B

Imagem do Mapa Mental realizado com a turma de Estágio 2



ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Além disso, você não precisa me explicar o(s) motivo(s) e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPE: algumas perspectivas dos discentes ”, cujo objetivo é “compreender como o Estágio Supervisionado do curso de Geografia da UFPE é visto e/ou qualificado pelos estudantes com vistas a refletir sobre sua relevância no passado e futuro, trazendo à tona as reflexões e percepções dos futuros professores de Geografia.". Ao participar da pesquisa, o ato de envio das respostas irá gerar uma cópia da mesma que será enviada de modo automático para o seu e-mail.

Reitera-se que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Asseguramos que todas as informações registradas neste formulário serão armazenadas de maneira segura e acessada unicamente pela pesquisadora. Além disso, será mantido o anonimato acerca dos dados coletados, não sendo divulgado, em nenhuma hipótese, informações pessoais sobre os participantes.

Ademais, ressalta-se que todas as informações captadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, não sendo, portanto, utilizadas para outras finalidades e nem por terceiros. Para a segurança das informações, será solicitado o seu contato de e-mail para que seja possível enviar uma cópia das respostas para o endereço automaticamente após a finalização do questionário.

Salienta-se a garantia e o compromisso com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Para contato com a pesquisadora responsável:

rebeka.viana@ufpe.br

Rebeka Viana,

Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UFPE).

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

1. Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante.
2. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, através dos objetivos do estudo, o que terei que fazer, inclusive sobre as medidas de segurança tomadas e asseguradas e benefícios envolvidos na minha participação.
3. A pesquisadora me garantiu que poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.
4. Fui informado também que receberei uma cópia das respostas registradas via e-mail e que poderia tratar diretamente com o pesquisador através do contato de e-mail disponibilizado acima.

ANEXO B - Consentimento de participação na roda de diálogo**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, _____, de CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em autorizar o estudo **“O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPE: algumas perspectivas dos discentes ”**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como, os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do sujeito participante