

Reflexões acerca do estágio supervisionado no curso de geografia da Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR

Reflexiones sobre la pasantía supervisada en el curso de geografía de la Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR

Reflections on the Supervised Internship in the Geography Degree Program at Unioeste, Francisco Beltrão campus (PR, Brazil)

Maria Caroline Engels

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, Brasil
mariaaengels@hotmail.com

Najla da Silva Mehanna

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, Brasil
najlamehanna@gmail.com

Resumo

Este artigo desenvolve uma análise crítica das práticas de estágio supervisionado no curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, entendendo-o como etapa essencial na formação inicial de professores. O estágio é concebido como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, possibilitando ao licenciando uma aproximação concreta com o cotidiano escolar e com os desafios reais da docência. Contudo, observa-se que essa experiência, embora obrigatória, nem sempre alcança plenamente seus objetivos formativos, seja por limitações institucionais, seja por abordagens que reduzem o estágio a uma atividade burocrática. Para sustentar a reflexão, o estudo dialoga com autores como Tardif (2002), Nóvoa (1999), Alarcão (1996), Pimenta e Lima (2005) e Cury (2003), que contribuem para compreender a complexidade da formação docente. Assim, o artigo reafirma a centralidade do estágio supervisionado na construção de práticas pedagógicas críticas, conscientes e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: formação; professores; geografia.

Resumen

Este artículo desarrolla un análisis crítico de las prácticas supervisadas en la carrera de Geografía de la Universidad Estatal del Paraná Occidental (Unioeste), campus Francisco Beltrão, entendiéndolas como una etapa esencial en la formación inicial del profesorado. Las prácticas se conciben como un espacio privilegiado para la articulación entre teoría y práctica, que permite al estudiante de magisterio un acercamiento concreto a la vida cotidiana de la escuela y a los retos reales de la enseñanza. Sin embargo, se observa que esta experiencia, aunque obligatoria, no siempre alcanza plenamente sus objetivos formativos, ya sea por limitaciones institucionales o por enfoques que reducen las prácticas a una actividad burocrática. Para fundamentar esta reflexión, el estudio se basa en autores como Tardif (2002), Nóvoa (1999), Alarcão (1996), Pimenta y Lima (2005) y Cury (2003), quienes contribuyen a comprender la complejidad de la formación docente. De este modo, el artículo reafirma la centralidad de las prácticas supervisadas en la construcción de prácticas pedagógicas críticas, conscientes y socialmente comprometidas.

Palabras-clave: capacitación; maestros; geografía.

Abstract

This article develops a critical analysis of supervised internship practices in the Geography course at the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus, understanding it as an essential stage in the initial training of teachers. The internship is conceived as a privileged space for articulation between theory and practice, allowing the student teacher a concrete approach to the daily

life of the school and the real challenges of teaching. However, it is observed that this experience, although mandatory, does not always fully achieve its formative objectives, either due to institutional limitations or approaches that reduce the internship to a bureaucratic activity. To support the reflection, the study engages with authors such as Tardif (2002), Nóvoa (1999), Alarcão (1996), Pimenta and Lima (2005), and Cury (2003), who contribute to understanding the complexity of teacher training. Thus, the article reaffirms the centrality of the supervised internship in the construction of critical, conscious, and socially committed pedagogical practices.

Keywords: training; teachers; geography.

Introdução

O estágio supervisionado é um elemento curricular importante, pois oportuniza uma integração entre a realidade escolar e a prática profissional do professor. Com esta relação, ainda pode-se dizer que há uma aproximação entre as instituições de ensino da Educação Básica e o Ensino Superior. O estágio é um campo de conhecimento que “[...] se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas”, Almeida; Pimenta, 2014, p. 9). Diante da demanda educacional ressaltada acima, surge algumas indagações no que tange o real papel que o estágio tem exercido na formação dos licenciandos. A questão norteadora deste artigo é: Quais tem sido as contribuições do estágio supervisionado no curso de Geografia da Unioeste, Francisco Beltrão/PR?

É válido ressaltar que este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento a nível de mestrado, para compreender a função do estágio na formação docente de geografia. Para isso, o seguinte artigo está dividido em quatro seções, sendo a primeira dedicada a importância do estágio supervisionado na formação docente bem como, seu respaldo no que tange as leis que asseguram o estágio como etapa crucial da formação de docentes, na segunda seção irá dedicar-se a explanar as dificuldades que os professores de geografia encontram nas sociedades atuais. A terceira seção irá trazer à tona reflexões necessárias sobre as práticas de estágio e suas relações com o ensino de geografia. Na quarta e última seção irá debruçar-se sobre o objeto de pesquisa: o curso de licenciatura em Geografia, na Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR e as implicações do estágio nestes estudantes.

A importância do estágio supervisionado na formação profissional

O Estágio Curricular é concebido como um processo de experiência prática que tem como objetivo aproximar o acadêmico da realidade da sua área de formação e auxilia na compreensão de teorias que vão conduzi-lo ao exercício da docência. Alarcão (1996) afirma que é tão importante quanto qualquer outro conteúdo curricular, pois oportuniza que o graduando possa estudar in loco seu objeto de estudo: a escola. Ademais, é um elemento curricular previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 que visa o desenvolvimento dos alunos que estão na graduação e pode atuar como personagem de aproximação entre espaços e realidades distintas: a universidade e a escola.

Deste modo, o estágio curricular se constitui como processo de formação profissional que proporciona ao licenciando a oportunidade de desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades e competências na graduação. Lamentavelmente nem os próprios professores das universidades lhe dão a devida atenção. Para Bianchi *et al.* (2005) é no momento do Estágio Supervisionado que o estudante tem a chance de demonstrar suas habilidades e criatividade no processo de ensino, bem como independência e estilo de trabalho. Essa conjuntura permite ao mesmo observar se a escolha da profissão corresponde às expectativas criadas. Os estágios são importantes pois coloca a prova a efetiva aprendizagem dos discentes, além da construção de conhecimentos, habilidades e competências que são supervisionadas por professores atuantes da área. a união entre teoria e prática é um dos maiores desafios que o licenciando encontra nestes momentos e medidas devem ser tomadas para suavizar essas adversidades durante o período da graduação deve-se envolver de maneira intensa como construtor da práxis que o profissional se forma (Fávero, 1992).

Ademais, é nesta aproximação com a instituição escolar e alunos que o futuro professor entende como deve usar as ferramentas do ensino partir daquela realidade, para que as analogias façam sentido e o aprendizado seja efetivo e

significativo. O estágio supervisionado no âmbito das licenciaturas está previsto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que define:

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

Portanto o Estágio deve ser uma atividade que busque apresentar aos graduandos/futuros professores uma prática escolar que busque oportunizar um ensino de qualidade, a disposição de todos os públicos, principalmente aqueles que mais desfavorecidos socialmente. Diante disso, esta etapa deve ocorrer durante o período ou processo acadêmico, ao qual perpassa diferentes fases, como: observação, planejamento, práticas educativas e produção de materiais. Tais fases colaboram tanto na formação quanto no êxito desta etapa no currículo. Ademais, surge a questão de reflexão sobre a prática que é proporcionada durante este período e é inerente à formação docente.

Pimenta (1995) reitera que o estágio é um componente curricular que não deve ser visto meramente como uma disciplina, mas como atividade formativa.

Outrossim, se constitui além de tudo como um campo de conhecimento, o que significa que se deve atribuir seu sentido epistemológico, e não o reduzir a uma atividade prática instrumental (Pimenta; Lima, 2005). Portanto, entende-se que o estágio é uma atividade de pesquisa no campo social para desenvolver práticas educativas.

O estágio em seu cerne sempre esteve ligado a parte prática dos cursos de formação, ou seja, estava em contraponto à teoria. É comum ouvir dos discentes que concluem seus cursos que a profissão se aprende “na prática”. Essas afirmações acabam por corroborar uma ideia já definida: há carência tanto em teoria, quanto em prática nos cursos de licenciatura. (Pimenta; Lima, 2005).

Os currículos das formações de professores têm sido compostos por um conglomerado de disciplinas, que não possuem conexão entre si e muito menos com a realidade de sua ascendência. Pode-se argumentar sobre a verdadeira face destas “teorias” ou se elas poderiam ser reduzidas a meros saberes disciplinares, visto que, estão completamente dissociados do campo de atuação

dos futuros licenciados. (Pimenta; Lima, 2005). Neste sentido emergem indagações importantes a serem feitas, como:

[...] O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem.” (Pimenta; Lima, p. 2, 2005).

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

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

Pimenta e Lima (2011) afirmam que neste sistema os licenciandos acabavam apenas por: observar e imitar, ou seja, notavam como os professores regentes das turmas trabalhavam e replicavam seus comportamentos, não havia reflexão crítica das práticas muito menos inserção de identidade dos mesmos em seu período de regência. No contexto atual busca-se superar a concepção de um estágio destinado apenas para a parte prática, mas que possa haver uma conexão entre a teoria e a prática, denominada também de práxis. Para Konder, (1992) a práxis se revela como a ação que os indivíduos desenvolvem para reflexão, o

autoquestionamento da teoria, para posteriormente modificar sua realidade por meio da transformação de si mesma.

Neste sentido, no cenário atual, observa-se que a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, define o estágio supervisionado como um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Para esses cursos, o artigo 14, § 1º, inciso IV, determina uma carga horária mínima de 400 horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, as quais devem ser distribuídas ao longo de todo o curso e realizadas em instituições de Educação Básica (Brasil, 2024).

Observa-se, portanto, que o estágio constitui um elemento inerente à formação docente, cuja prática deve ser conduzida com rigor e seriedade. Para Cury (2003), o estágio possui o poder e o dever de articular teoria e prática, favorecendo nos futuros professores uma compreensão crítica e problematizado práxis. Assim, o principal propósito desse processo formativo é possibilitar a construção de um profissional capaz de refletir sobre suas ações, mantendo-se em constante avaliação do fazer pedagógico e de sua atuação enquanto educador.

Porém, existem entraves presentes no que se refere ao estágio supervisionado, como: sua efetividade e prática. É importante que a experiência do estágio como um todo seja formativa e enriquecedora, pois, por vezes a impressão que se tem é de que muitos graduandos realizam por obrigação a carga horária mínima. Contudo, surgem questões importantes como: O currículo e os professores das universidades podem corroborar para esse comportamento? De que maneira o estágio pode ser vivenciado em sua plenitude? O estágio tem sido uma atividade de pesquisa para os licenciados? O estágio de fato aproxima as realidades entre universidade e instituições escolares?

Pimenta e Lima (2008) reiteram que todo processo de aprendizagem é prático, e que o conhecimento pode ser adquirido a partir do processo de observação, assimilação e reprodução, ou seja, o educador avalia os pontos positivos e os replica. Este processo consiste em escolhas, em inserção de identidade, criatividade e experiências. Contudo, como o discente da graduação

poderá vivenciar este processo se o estágio não é formativo, mas algo burocrático no qual ele precisa “vencer” para poder se formar.

Infelizmente esta é a realidade que se vivencia em grande parte dos cursos de licenciatura por todo o território brasileiro, os alunos não se sentem preparados para lecionar após formados, pois o estágio supervisionado não atingiu seu principal objetivo: a práxis. Mas, o que se pode fazer para mudar isso? Como isso pode implicar nas práticas de ensino de geografia?

Ora, é simples: se não se tem profissionais bem formados e habilitados para o trabalho que saibam formular ideias e conceitos para que o ensino de geografia possua sentido, os alunos irão continuar vendo a ciência geográfica como “simples e enfadonha”. Portanto pode -se dizer que um professor bem qualificado pode exercer sua maior e principal função na sociedade: o de cidadão e formar pessoas que possuam senso crítico (Fernandez; Silveira, 2007).

O professor de geografia e seus embates na atualidade

Falar sobre docência e formação de professores é sempre um desafio, mas, ao mesmo tempo necessário. Parte-se do pressuposto que os discentes em geografia, ingressam na licenciatura têm interesse no exercício da docência. Deste modo, é imprescindível compreender o papel da formação do professor na atualidade.

Diante das consequências negativas do mundo globalizado no que tange a precarização do trabalho docente, as sociedades tem sido rotuladas como “sociedade da informação”, ou “era da informação”. diante disso, surgem algumas inquietações, como: De qual informações estamos falando? O que isso impacta no dia a dia da sociedade? Ademais, qual o papel do professor de geografia neste contexto?

Essas indagações são importantes para repensar a ambiguidade da situação docente no mundo atual, pois, avança-se em certos debates sobre educação e se retrocede em outros, como na desvalorização do profissional professor. O docente é parte crucial no processo educacional. Entretanto, são disseminadas informações, inclusive por parte de governantes, em que “qualquer

pessoa, baseada pelo senso comum poderia ser professor”, basta, apenas, compreender conteúdos específicos daquela área.

A obra intitulada como “Saberes docentes e formação profissional” da Tardif (2002) afirma que houve melhorias na década de 1990 até a virada do século, no que se refere a formação de professores e a visão da importância que os saberes pedagógicos exercem sobre a profissão, trazendo luz a debates acerca desta temática. As décadas que antecederam (1980) demonstram que as pesquisas deixavam de lado experiências vivenciadas em sala de aula, ao qual apresentava divergências entre o conhecimento das universidades e a educação básica.

Vale ressaltar que Tardif considera a união entre os estudos feitos nas universidades com os saberes gerados a partir das práticas em sala de aula. Para isso, Tardif (2002) elenca os saberes da formação profissional, sendo esses: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do cotidiano”.

Tais saberes listados anteriormente vão determinas como imprescindíveis à prática docente, visto que, para ser professor se necessita além de uma formação sólida, sustentada pelas vivências cotidianas, apontam aprendizagens escolar. Ademais, é na escola que se (re)conhece os saberes experienciais. Neste sentido, é importante salientar que o professor está em constante processo de formação intelectual e humana.

Para Nóvoa (1999, p. 71) a formação docente deve ter uma base sólida que conceda aos graduandos conhecimentos do currículo e os nomeados saberes didático-pedagógicos. Diante disso, menciona que, “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente”, reafirma-se, portanto, a inseparabilidade entre formação do professor é a profissão do professor.

Já Perrenoud (2000, p. 15) afirma que o professor necessita ter pleno desenvolvimento das habilidades, para ter “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Portanto, é nesse período de formação intelectual da graduação que se tem a chance de conceber o professor como ser ativo e necessita das experiências para isto.

Há uma questão importante neste contexto: ninguém nasce sabendo ser professor, torna-se, sendo um processo de construção da docência é lento e gradual. Neste sentido, é necessário pensar: A formação inicial das graduações tem sido eficiente? As expectativas têm sido alcançadas? Os alunos chegam preparados nas instituições escolares? Como o estágio supervisionado pode colaborar neste processo?

Callai (2013) ressalta que a formação de profissionais de geografia possui lacunas que necessitam ser preenchidas, de modo que a práxis possa ser efetiva, pois, a geografia é uma ciência que está presente na vida das pessoas e possibilita explicar o território e seus movimentos. Portanto, é necessário unir a função técnica e social do geógrafo, pois este é o personagem que será capaz de facilitar o aprendizado e problematizar o conteúdo.

No que tange a nossa área de conhecimento: a Geografia, é possível salientar que por meio dela pode-se compreender questões do cotidiano humano, ou seja, abarca contextos, socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais. Para Cavalcanti (1998, p. 11) “[...] o pensar geográfico contribui para contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala regional, nacional e mundial”.

No que concerne ao ensino de geografia é imprescindível que o docente possua os saberes pedagógicos para alcançar com êxito os objetivos de suas aulas. Para isso Cavalcanti (2013) destaca que existem saberes necessários à prática docente, como: saber geografia; saber ensinar; saber para quem vai ensinar; saber para que ensinar geografia; saber como ensinar geografia para sujeitos em determinados contextos. Outrossim, é relevante pensar que o professor precisa entender quais são as motivações, histórias e identidades dos seus alunos, pois é a partir deste ponto que o ensino pode ser carregado de sentido e significado.

Os saberes listados pela autora são desenvolvidos e vivenciados pelos licenciandos principalmente no período caracterizado mais “prático” da graduação, que é as atividades do estágio supervisionado em geografia. Muitas vezes, é neste momento que o aluno tem a primeira aproximação com a escola e

os alunos. É a oportunidade de vivenciar a docência com acompanhamento de profissionais habilitados.

Neste sentido, se faz necessário pontuar questões norteadoras sobre a formação de professores, pois o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, ressalta que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Nesta perspectiva, o próximo item deste capítulo irá discorrer sobre o papel do Estágio Supervisionado em Geografia.

O ensino de geografia e o estágio supervisionado

Indubitavelmente a geografia possibilita melhor compreender o mundo para transformá-lo. O ensino de geografia tem o poder de preparar os indivíduos para agir de maneira criteriosa em seu principal objeto de estudo, o espaço geográfico. O saber-pensar o espaço é uma forma de resistir à dominação. (Lacoste, 1988). Deste modo, a partir do ensino de geografia, tem-se a oportunidade de colocá-los como seres pertencentes ao espaço e que podem modificá-lo à medida que achar necessário.

Santos (2012) salienta que o espaço por muito tempo não foi o foco de estudos geográficos, mas que ele é o único à altura das discussões que possam abarcar a totalidade dos elementos, ou seja, a dinâmica entre tempo e espaço no qual convergem os modos de produção diferentes. O espaço, portanto, é o receptáculo de toda e qualquer ação social. No contexto atual das instituições de ensino, o estudo do espaço tem deixado a desejar, visto que, a visão de uma disciplina descritiva e cansativa ainda perdura nas salas de aula. Em seu livro intitulado “A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” Lacoste (1988), critica a denominada “Geografia dos professores”, pois afirma que está de forma inconsciente mascara a importância dos estudos centrados no espaço.

É lamentável que em pleno século XXI grande parte dos docentes ainda não sejam capazes de correlacionar os conteúdos geográficos com as vivências e o cotidiano dos discentes, o que reafirma uma desconexão do local ao global e corrobora para o esvaziamento das temáticas da Geografia enquanto disciplina escolar.

Outrossim, é válido ressaltar que a geografia tem o poder de capacitar os indivíduos, no sentido de despertar para o sentimento de pertencimento do espaço, bem como, o exercício da cidadania, pois através disso, se sentem parte do todo e enxergam que são capazes de modificar a realidade existente.

Existem inúmeros problemas que surgem no que tange o ensino de geografia na atualidade, um dos mais presentes é formação ineficiente dos professores. Observa-se que este fator corrobora para um movimento já percebido: mesmo após as mudanças políticas que o Brasil tem vivido nas últimas décadas sobre o pensamento geográfico, ainda há insuficiência pedagógica.

A atual conjuntura apresenta o favorecimento de disciplinas de ordem física, como: geomorfologia e mineralogia, contudo, deixa à mercê uma formação tão essencial quanto às outras: a pedagógica. Ademais, na sociedade contemporânea observa-se que a perspectiva neoliberal favorece a formação do bacharel, e coloca o licenciado em papel inferior ou secundário.

Diante da junção de fatores listados acima, como: o estágio supervisionado em geografia não tem ocorrido como atividade formativa e uma formação incompleta e incoerente com o necessário para a docência, pode-se ver que a o ensino de geografia tem deixado a desejar.

Os docentes recém formados, bem como os atuantes, há algum tempo partilham de um sentimento comum: a desmotivação com a forma que a educação tem sido rotulada. Tal sentimento é causado por diversos motivos, dos quais não iremos discutir neste capítulo, contudo, é notório que essa inexistência ou falta de estímulo acarreta em problemas em sala de aula.

Na sociedade ou “era da informação” tanto docentes quanto alunos têm livre acesso ao uso das tecnologias, dentro e fora do ambiente escolar. Sabe-se que a Geografia é uma ciência que estuda os movimentos das sociedades, por que não usar isso a nosso favor? É de suma importância que desde o período inicial, como o estágio supervisionado, o futuro e/ou atual docente busque formas de instigar os alunos as aulas de geografia.

Neste sentido é essencial que os docentes de geografia na atualidade busquem formas de preencher as lacunas existentes nas práticas de ensino, e uma das discussões desse momento, está associado a introdução de plataformas nas

escolas, como acontece aqui nas escolas básicas do estado do Paraná. As escolas receberam do governo estadual uma gama de plataformas como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Uma formação docente exige variados saberes, como o tecnológico. Freire (2000, p. 32) afirma que podemos ser “[...] atuantes, curiosos, capazes de correr riscos, transformadores”, para que estejamos “aptos a intervir no mundo, mais do que puramente a ele nos acomodar”.

Contudo, alguns professores notam barreiras para se reinventar em sala de aula, como o acesso pleno das tecnologias, algumas instituições escolares possui recursos limitados, ademais, alegam que por vezes, seu papel de mediador do conhecimento fica em papel secundário e que o tempo para planejamento de tais atividades é ineficiente. Libâneo (2008) afirma que o professor encontra a necessidade de se adaptar às novas realidades que a sociedade impõe, pois:

[...] as novas exigências educacionais pedem à universidade um novo professor capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias (2008, p. 29-30).

Há inúmeras exigências que são feitas ao profissional professor no século XXI, porém, pouco suporte lhe é dado. Os docentes vivem uma realidade pautada no sobrecarregamento de carga horária, pouco tempo disponibilizado para planejamento, como não lhes é oferecida a capacitação necessária para lidar com as novas tecnologias que são cruciais no processo de ensino e aprendizagem.

Ramos (2012) destaca que para além dos entraves já encontrados nos ambientes escolares, encontra-se um dos mais desafiadores: o desinteresse dos alunos. Outrossim, o professor necessita inovar seus métodos em sala de aula a fim de instigar os alunos. Na ciência geográfica é primordial que os docentes busquem aproximar os alunos dos conteúdos, pois é deste jeito que o olhar espacial será desenvolvido e instigado. Callai (2000) reitera que:

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam

muitas questões que, por não serem visíveis, têm de ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (Callai, 2000, p. 94).

A Geografia é uma disciplina estratégica, e que de maneira inicial é imprescindível aproximar os conteúdos da vivência dos alunos, pois através disso torna-se possível fazer as explanações adequadas em sala de aula. Cavalcanti levanta algumas indagações necessárias acerca deste tema que nos leva a refletir sobre as práticas de ensino no que tange o ensino de geografia: O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (Cavalcanti, 2006, p. 66).

Existem inúmeros fatores que fazem a profissão do professor ser difícil, contudo, Pontuschka (2000) afirma que não se pode pensar o ensino e a aprendizagem de Geografia sem entender o contexto escolar no qual ele está inserido. Kaercher (1999) diz que a ciência geográfica assim como as demais disciplinas escolares é importantíssima para o desenvolvimento da criticidade e politização dos mesmos, para atuar no seu meio.

Para que exista uma renovação na Geografia (e nas práticas de ensino) é necessário mais do que nunca para Kaercher (2009), que as relações em sala de aula mudem, e as relações de ensino e aprendizagem possam deixar de ser distantes e burocráticas. O movimento deve ser iniciado com diálogo e ajustes adequados, pois cada escola/turma é um “mundo” novo a ser descoberto.

Sabe-se que a Geografia é uma ciência que possibilita a compreensão do espaço vivido e conseqüentemente as relações que se estabelecem nele. Cavalcanti (2002, p.78) reitera que “[...] instrumentalizar o cidadão para a compreensão do espaço tal como hoje ele está produzido é o papel da escola e da Geografia no ensino”. Neste sentido, a leitura do mundo a partir da Geografia só é estabelecida através da mediação entre o conteúdo científico e as vivências dos discentes.

Morais (2013, p. 263), diz que, “para ensinar Geografia é preciso que o professor se encante e encante o aluno com uma práxis pedagógica que o faça

descobrir e compreender a Geografia como ciência, arte e vida”. Portanto, é mais que necessário uma mudança estrutural desde os cursos de formação de professores de Geografia a fim de formar professores que possam associar os conteúdos e aproximem os conteúdos da realidade dos alunos, bem como, uma reflexão contínua por parte daqueles que já são atuantes para buscar fomentar nos indivíduos o sentimento de pertencimento e de cidadania.

As implicações do estágio supervisionado em geografia na Unioeste, Francisco Beltrão/PR

É notável que este trabalho busca compreender as relações e conexões sobre a formação inicial de professores de Geografia e as implicações que o estágio supervisionado exerce sobre quais profissionais serão formados. Neste sentido, é válido ressaltar que curso de Licenciatura em Geografia está localizado no sudoeste do Paraná, no qual atende à demanda da formação de professores em Geografia do próprio município e das localidades vizinhas. Seu histórico de criação remonta ao cenário desafiador da institucionalização da Unioeste enquanto instituição de ensino superior.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, a história da criação do Curso de Geografia – que envolve tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado – remonta ao ano de 1985. Sua criação se deu, naquela oportunidade, alojada no âmbito da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (a antiga FACIBEL), a qual fora criada para atender a anseios da comunidade, que reivindicava a instalação de cursos de Graduação no Sudoeste Paranaense.

Neste sentido tem objetivado formar profissionais habilitados e capazes de ensinar as relações entre sociedade e natureza. Segundo o PPP (Unioeste, 2023, p. 19), o principal objetivo do curso é: “[...] proporcionar, ao licenciando de Geografia, uma formação voltada para a compreensão dos processos sociais (econômicos, políticos, culturais) e naturais de forma totalizante e dinâmica, preparando-o teórica e metodologicamente para sua atuação no contexto escolar”.

O estágio curricular supervisionado em Geografia da Unioeste, campus Francisco Beltrão – PR, atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2/2019 CNE/CP) Através desse documento normativo a coordenação de estágio, juntamente com colegiado do curso estabeleceram parâmetros para o desenvolvimento do estágio, deste modo ele é ofertado a partir do terceiro ano do curso, de forma sequencial, progressiva e articulada com os conteúdos e atividades pedagógicas do curso (Unioeste, 2023).

O estágio é dividido em duas partes, sendo I e II organizados de forma sequencial, o primeiro é realizado nos anos finais do ensino fundamental e o segundo no ensino médio. Ele é organizado a partir do seu próprio regulamento e também da Resolução nº 091/2020 - CEPE, da Unioeste.

Os alunos precisam estar matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e Estágio Supervisionado em Geografia II, sendo estas ofertadas de maneira anual, pela carga horária a ser cumprida, seguindo as normativas da Resolução nº 250/2021-CEPE, que prevê o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado dos Cursos de Graduação. As disciplinas que implicam nas práticas de estágio são obrigatórias e inerentes ao processo formativo. O estágio “[...] tem como objetivo oportunizar, ao licenciando, o conhecimento da realidade da escola, propiciando aquisição de saberes e práticas concernentes ao exercício da docência” (Unioeste, p. 52, 2023).

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

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

Dentre os objetivos listados, observa-se que há uma consonância com o que está previsto no PPP (2023), a união entre teoria e prática dos discentes através da experiência do estágio é o principal objetivo. Ademais, é válido ressaltar que o estágio

é uma etapa obrigatória para obtenção do título de licenciado em Geografia, e que tal processo deve formar o aluno para a futura profissão como mencionado acima.

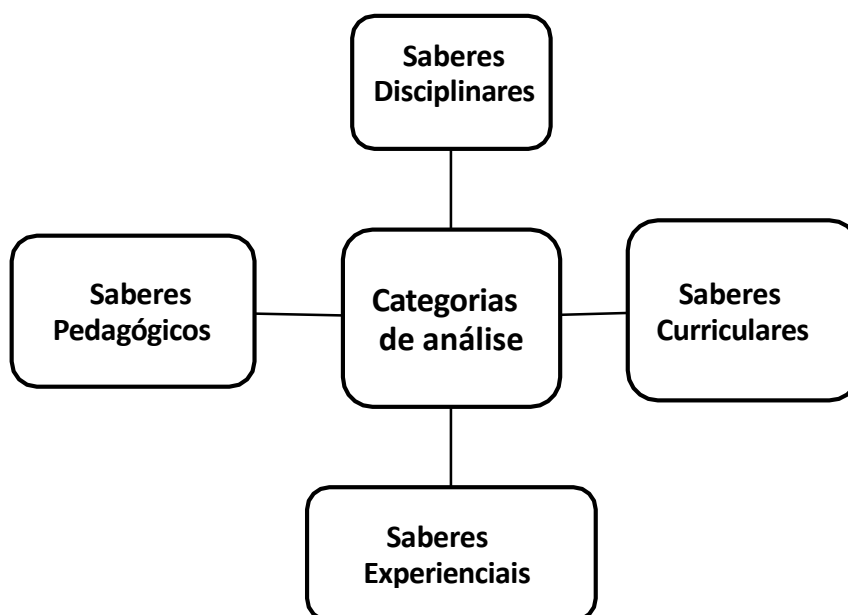
Compreende-se então que o estágio está previsto e respaldado por leis que lhe conferem a importância de um componente curricular inerente a formação docente.

Para compreender de que maneira o estágio, enquanto elemento curricular, vem sendo executado nesta instituição de ensino, a autora analisou os relatórios produzidos na última década (2014–2024) pelos alunos referentes ao Estágio Supervisionado II. Optou-se por essa etapa específica porque todos os discentes que a realizaram já haviam passado previamente pelo Estágio Supervisionado I, requisito obrigatório para matrícula no segundo componente.

Assim, a pesquisa busca identificar, a partir das narrativas presentes nesses documentos, quais são os aspectos positivos e negativos que o estágio implica na formação dos licenciandos. Para isso, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A partir do estudo da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), optou-se por articular essa metodologia ao referencial teórico de Tardif (2002), já discutido anteriormente, o qual estabelece os saberes necessários e inerentes à formação humana e docente. Dessa forma, a análise foi organizada em quatro grandes seções, que englobam os saberes curriculares, experienciais, disciplinares e pedagógicos. Essa adaptação permite uma leitura mais alinhada ao referencial teórico adotado, uma vez que desloca o foco das categorias descritivas para os tipos de saberes mobilizados pelos licenciandos durante a prática pedagógica.

Portanto, compreende-se que as categorias estabelecidas se referem a situações e condições específicas vivenciadas durante a experiência do estágio supervisionado, sendo imprescindíveis para a análise desta pesquisa. Cada categoria, por sua vez, apresenta aspectos peculiares e individuais, que contribuem para uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada

Figura 1 - Categorias de análise



Fonte: Bardin (1977) e Tardif (2002). Organização das autoras (2025).

O texto propõe a organização das análises em quatro categorias de saberes docentes. Inicialmente, destacam-se os saberes pedagógicos, relacionados aos conhecimentos provenientes das ciências da educação, abrangendo planejamento, estratégias de ensino, processos avaliativos e reflexões sobre a prática docente. Em seguida, apresentam-se os saberes disciplinares, vinculados ao domínio dos conteúdos específicos da Geografia e à sua articulação com as metodologias de ensino.

Na terceira categoria, situam-se os saberes curriculares, que dizem respeito aos documentos orientadores da prática pedagógica, como currículo, planos de ensino, carga horária e diretrizes institucionais, incluindo também as limitações impostas por esses elementos. Por fim, os saberes experienciais referem-se aos conhecimentos construídos a partir das vivências concretas no contexto escolar, envolvendo desafios cotidianos e o desenvolvimento da identidade docente.

Com base nessa categorização, fundamentada em Tardif (2002), torna-se possível uma análise mais sistemática e integrada das narrativas dos licenciandos, evidenciando a articulação entre diferentes tipos de saberes e

permitindo identificar tendências, potencialidades e fragilidades ao longo do estágio supervisionado.

Portanto, após a criação das categorias de análise utilizadas como base para a investigação do estágio que constitui o principal objetivo desta pesquisa, foi possível confirmar uma hipótese previamente levantada pela autora: a de que a verdadeira função do estágio, entendida como a articulação entre teoria e prática, acaba sendo negligenciada.

Ademais, destaca-se que o ensino de Geografia, quando reduzido a um caráter meramente “mnemônico”, dificilmente será superado se os discentes e futuros profissionais não vivenciarem essa etapa formativa de maneira plena e significativa.

Considerações finais

Neste artigo nos dispusemos a (re)pensar acerca do Estágio Supervisionado em Geografia e quais embates/entraves este componente curricular exigido aos discentes de geografia, apresenta na sociedade contemporânea. Sabe-se que tal etapa é crucial e prevista pela legislação brasileira para a formação de professores, contudo, muitas dificuldades são encontradas para seu desenvolvimento de modo pleno.

Dentre os entraves destacados pode-se citar: o papel do professor de Geografia na atualidade na “era/sociedade da informação”, o estágio que tem prosperado sob uma ótica mais burocrática que formativa, e como a junção destas situações corrobora para um ensino geográfico esvaziado de sentido, no qual ainda prevalece a ideia da geografia enquanto “enciclopédia” e não uma ciência emancipadora e politizada.

Portanto, pode-se dizer que mudanças necessitam ser feitas para que este cenário possa ter alterações positivas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Dentre estas mudanças, destaca-se a formação inicial dos professores como chave transformadora. Outrossim, quando se tem docentes

bem capacitados e articulados, haverá um olhar diferenciado à ciência geográfica, tanto discentes quanto pela sociedade.

Contudo, sabe-se que para a sociedade enxergar os docentes com outro viés, seria necessária uma modificação conjuntural, que não interessa aos “Estados maiores” como já dizia Lacoste (1988). Porém, é de interesse a toda comunidade educacional que os futuros docentes cheguem preparados às instituições de ensino, e para isso se torna imprescindível falar o Estágio Supervisionado, principalmente em Geografia.

Se nós enquanto educadores e cidadãos desejamos ver essas alterações no que tange o Estágio Supervisionado é necessário debater e levantar questões sobre o tema, bem como pensar: Quando terminei a graduação, me sentia totalmente preparado para o exercício da docência? Quais práticas de ensino auxiliaram a formação pedagógica? O Estágio Supervisionado atingiu as expectativas que se esperava?

Para finalizar este trabalho uso a frase do grande educador Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, ou seja, o processo de formação é lento, mas necessita-se repensar o estágio na perspectiva de formar profissionais bem habilitados para trabalhar nas escolas.

Referências

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019, do CNE/CP**, que dispõe sobre [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)]. Brasília, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre definição, classificação e relações de estágio Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019, do CNE/CP**, que dispõe sobre [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)]. Brasília, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica... Brasília, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2025.

CALDERANO, M. da A. **Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação no estágio curricular**. Textos FCC. São Paulo: Fundação SEP/Carlos Chagas, 2014. 101f.

Callai, H. C. (2013). **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora Unijuí.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1985.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, v. Esp., p. 74-86, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171/2611>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CASTELLAR, S. M. V.; SACRAMENTO, A. C. R.; MUNHOZ, G. B. Recursos multimídia na educação geográfica: perspectivas e possibilidades. **Ciência Geográfica**, Bauru, ano XV, v. XV, n. 1, jan./dez., p. 114-123, 2011. Disponível em: https://agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_versao_internet/AGB_dez2011_16.pdf. Acesso em: 21.nov.2025

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

FÁVERO, L. L. **A Dissertação**. São Paulo: USP/VITAE, 1992.

FREIRE, P. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p. 87-102.

FERNANDEZ, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: [S.N.], 2007. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt04-3529-int.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

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

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docentes. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542.

MORAIS, I. R. D. Diferentes linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n94/n94a07.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. G. S. **A importância dos recursos didáticos para o ensino da geografia no ensino fundamental nas séries finais**. 2012. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed., 2. reimpr. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2012.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (Unioeste). **Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia** – Licenciatura, do campus de Francisco Beltrão. Resolução nº 007/2023-cepe, de 28 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=544173>. Acesso em: 20 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (Unioeste). **Resolução nº 091/2020 – CEPE**, sobre [Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Cascavel, 2020. Disponível em: <https://dmat-unioeste.mat.br/files/250-2021%20CEPE%20-%20Diretrizes%20para%20Est%C3%A1gio.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (Unioeste). **Resolução nº 250/2021-CEPE, 30 de novembro de 2021**, sobre [Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. Cascavel, 2021. Disponível em: <https://dmat-unioeste.mat.br/files/250-2021%20CEPE%20-%20Diretrizes%20para%20Est%C3%A1gio.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2025.