

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Ivanalda Dantas da Nóbrega ¹
 Josefa Ilza Lopes da Silva ²
 Júlio Cesar Alexandre de Lima ³
 Alípio Hortins Dias Júnior ⁴

RESUMO

A formação acadêmica e continuada de professores se constitui como instrumento essencial para a atuação docente em sala de aula, ao passo em que consolida a formação da identidade profissional docente em Geografia. Apresentamos experiências acerca do Estágio Supervisionado em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito da Graduação em Geografia e do Mestrado Nacional em Rede em Geografia PROFGEO, ambos executados no Centro de Humanidades (CH), na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba, Brasil. Apresentamos experiências tanto de estagiários em escolas, como de Supervisores, enquanto Orientadores de Estágios, aspectos estes evidenciados pelo olhar do discente em Geografia que realiza o estágio. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica, documental e de campo, levantamento fotográfico, registros de observações em cadernetas de campo. O recorte temporal remete aos anos de 2022 até o momento atual. Os resultados indicam a necessidade de fortalecimento da relação universidade-escola, sobretudo, de que haja maior reconhecimento da Educação Básica como espaço formativo corresponsável pela formação acadêmica docente, assim como a demonstração de que tal formação somente se concretiza com a abertura das portas da escola para os estudantes estagiários. Por outro lado, enfatiza-se que a chegada do estagiário na escola fortalece nos docentes supervisores o desejo pelo ingresso em Programas de Pós-Graduação, o que demonstra a importância do estágio como espaço que colabora também, na formação continuada docente e, na transformação do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Formação Continuada de Professores de Geografia, Relação Universidade-Escola, Educação Básica, Formação Acadêmica Docente.

ABSTRACT

¹ Autora e Orientadora neste Trabalho; Professora Adjunta IV do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do PROFGEO, Mestrado Profissional em Geografia da UFCG. Professora Credenciada do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia (UFCG). E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br.

² Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal - UFCG, E-mail: josefa.ilza@estudante.ufcg.edu.br.

³ Mestrando pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br.

⁴ Mestrando pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: alipiojornalista@yahoo.com.br.



Continuing academic teacher education is an essential tool for classroom teaching, while also consolidating the development of a professional identity as a Geography teacher. We present experiences with the Supervised Internship in Geography at the Federal University of Campina Grande (UFCG), as part of the Undergraduate Program in Geography, and the National Master's Program in Geography Network (PROFGEO), both carried out at the Center for Humanities (CH) in Campina Grande, Paraíba State, Brazil. We present the experiences of both interns in schools and supervisors as internship advisors, as evidenced by the perspective of the Geography student conducting the internship. The methodology involves bibliographical, documentary, and field research, photographic surveys, and observation records in field notebooks. The time frame covers the years 2022 to the present. The results indicate the need to strengthen the university-school relationship, especially for greater recognition of Basic Education as a formative space co-responsible for academic teacher development, as well as demonstrating that such development only materializes when schools open their doors to student interns. On the other hand, it is emphasized that the intern's arrival at the school strengthens the supervising teachers' desire to enroll in graduate programs, demonstrating the importance of internships as a space that also contributes to continuing teacher education and the transformation of daily school life.

Keywords: Supervised Curricular Internship, Continuing Education for Geography Teachers, University-School Relationship, Basic Education, Academic Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento de distintas realidades educacionais é um fator essencial na formação acadêmica docente, uma vez que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciaturas preconizam essa formação a partir da experiência de duas instituições coformadoras, o que se consolida por meio de experiências como o Estágio Curricular Supervisionado.

Para consolidar a formação em licenciaturas os cursos necessitam de outra instituição para além das Instituições de Ensino Superior (IES). São as escolas da Educação Básica que abrem as portas, por meio de convênios celebrados entre as Secretarias de Educação de Estados, Municípios ou Administração Federal, no sentido de consolidar essa formação. Nesse momento, o estudante retorna ao espaço escolar, pois antes a sua experiência como Educação Básica o permitiu experienciar essa realidade como estudante. No momento da licenciatura, ele como estudante de Ensino Superior, passa a vivenciar outra experiência, onde exercitará a práxis docente junto aos discentes da escola, aprendendo com alunos e professores supervisores.

Essa convivência entre distintos sujeitos, com experiências e funções diferenciadas no espaço escolar vai colaborar na formação acadêmica e continuada de professores, colocando o Estágio como instrumento essencial para a aprendizagem acerca da atuação docente na escola e,



por conseguinte, em sala de aula, ao passo em que consolida a formação da identidade profissional docente em Geografia.

Apresentamos neste texto, experiências acerca do Estágio Supervisionado em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito da Graduação em Geografia e do Mestrado Nacional em Rede em Geografia PROFGEO, ambos executados no Centro de Humanidades (CH), na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba, Brasil. Trata-se de experiências tanto de estagiários em escolas, como de Supervisores, enquanto Orientadores de Estágios, aspectos estes, evidenciados pelo olhar do discente em Geografia que realiza o estágio e do Professor Orientador do Estágio, no Ensino Superior. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica, documental e de campo, levantamento fotográfico, registros de observações em cadernetas de campo e a confecção de Portfólios.

O recorte temporal remete aos anos de 2022 até o momento atual. Os resultados indicam a necessidade de fortalecimento da relação universidade-escola, sobretudo, de que haja maior reconhecimento da Educação Básica como espaço formativo corresponsável pela formação acadêmica docente, no Ensino Superior, assim como a demonstração de que tal formação somente se concretiza com a abertura das portas da escola para os estudantes estagiários.

Por outro lado, enfatiza-se que a chegada do estagiário na escola fortalece nos docentes supervisores o desejo pelo ingresso em Programas de Pós-Graduação, o que demonstra a importância do estágio como espaço que colabora também, na formação continuada docente e, na transformação do cotidiano escolar.

2. A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NO BRASIL

A geografia da educação na formação acadêmica de professores no Brasil demonstra um exercício importante que ocorre na formação em cursos de licenciaturas, que envolve a articulação na relação universidade-escola, assim como o exercício da práxis, por meio da articulação entre a teoria e a prática didático-pedagógica, com ênfase na construção do conhecimento geográfico crítico, a fim de que o educando consiga realizar a leitura de mundo na interpretação do espaço geográfico, considerando a multidimensionalidade e a relação multiescalar.

A compreensão do mundo dos sujeitos da escola e da universidade, para além de seus muros exige a necessidade de políticas de formação acadêmica discente e continuada

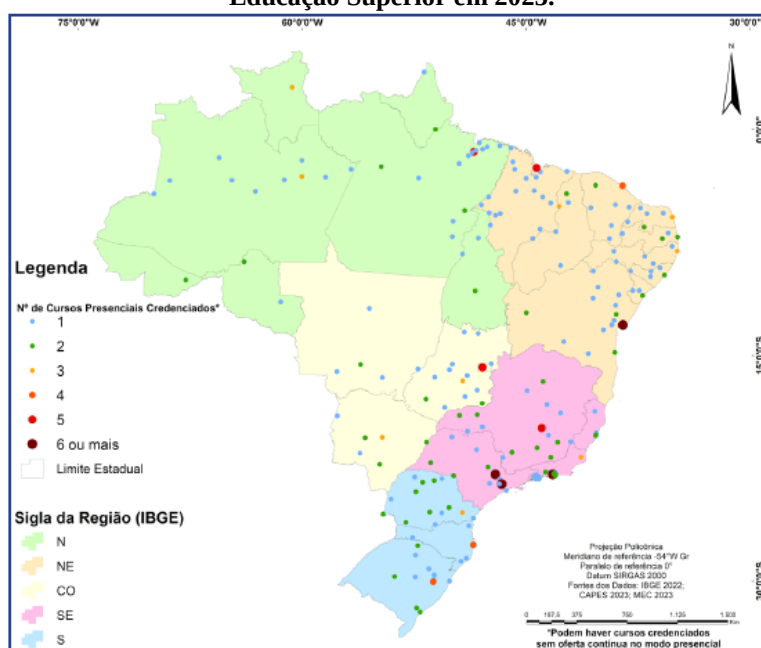


docente, a fim de que seja compreendida a macro estrutura das políticas neoliberais e dos organismos multilaterais e sua influência na construção e execução de políticas públicas educacionais no Brasil, o que tem repercutido em profundas transformações nos ambientes formais de educação, no Ensino Superior e na Educação Básica, a exemplo das novas demandas do Plano Nacional de Educação (PNE), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores, além da necessidade de ampliar o debate acerca dos modelos tradicionais de ensino e da promoção de uma educação cidadã crítica e reflexiva.

É por meio da relação dialética entre ensino e aprendizagem, da convivência mútua entre educandos e educadores que ensinam e aprendem mutuamente, por ocasião da educação promovida na execução de currículos oficiais para a construção da cidadania e da compreensão do mundo dos sujeitos.

Cabe entendermos como se dá a formação acadêmica em Geografia a qual está presente nas cinco regiões brasileiras, embora apresente dispersão entre as regiões e intrarregionalmente, especialmente se considerarmos as regiões Norte e Centro-Oeste.

Figura 01: Número de Cursos de Graduação presenciais credenciados de acordo com o Censo da Educação Superior em 2023.



Fonte: INEP (2024). In.: STEINKE et. all. (2025, p. 17).

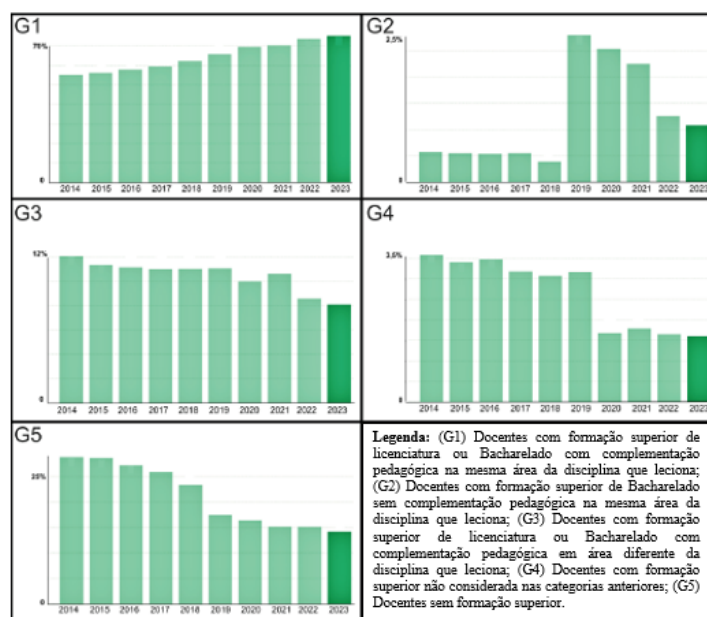
Por outro lado, é importante que hajam estudos e pesquisas quanto às situações de acesso e permanência nos cursos de Geografia, no País, considerando a necessidade de



políticas de valorização e reconhecimento da formação acadêmica docente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Residência Pedagógica, este último, extinto em 2024.

O período de 2014 a 2023, de acordo com Steinke *et. all.* (2025, p. 9), apresenta um quadro de crescente número de docentes que lecionam Geografia no Brasil, os quais são licenciados ou bacharelados na área da disciplina que ministram (Figura 02, G1). Quanto ao período 2014-2018, para os docentes em atuação nesta mesma área há menores índices de docentes com formação superior de Bacharelado sem formação complementar na área, ao passo em que no ano de 2019 (Figura 02, G2) ocorre um aumento destes, voltando a ter decréscimo nos anos seguintes. Conforme a mesma figura (G3) ocorre diminuição na atuação de docentes com formação diferenciada da área, os quais possuem atuação na disciplina de Geografia. Nos Grupos G4 e G5 prevalece a diminuição de docentes com formação em Ensino Superior e sem formação em Ensino Superior, respectivamente.

Figura 02 - Dinâmica da evolução dos professores que lecionam Geografia.



Fonte: INEP (2024). In.: STEINKE *et. all.* (2025, p. 9).

A atenção a essas demandas exige que o Estado cumpra o direito dos professores, a partir do cumprimento do dever de realizar a formação inicial e continuada docente, no caso específico, em Geografia, como o cumprimento pela concessão do direito humano à educação a toda a sociedade.



3. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM GEOGRAFIA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA

A docência exige a profissionalidade e a formação da identidade do licenciando que irá atuar com pessoas diferentes e diversas, as quais possuem suas histórias de vida, as quais não se descolam do ambiente escolar, e que devem ser contextualizadas na ação e atuação docente. Assim, haverá situações que podem ser consideradas como ‘problemas’, as quais deverão ser consideradas em sua individualidade, mas na compreensão do coletivo que representa a comunidade escolar, o que exige formação, competência e habilidade profissional e emocional.

Compreender as desigualdades que caracterizam o espaço geográfico e, que vivemos em um mundo globalizado, caracterizado pela presença do meio técnico-científico-informacional, o qual influencia diretamente no modo de vida das populações, é uma tarefa indispensável à formação da profissionalidade docente e, por conseguinte, na exigência de um licenciando que, ao formar-se, esteja preparado para lidar diretamente com as adversidades que vai encontrar no espaço escolar, o qual é prenhe de múltiplos valores e representações sociais. De acordo com Giroux (1995, p. 101),

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído ‘de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores’ (No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído ‘de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores’.

A formação da profissionalidade docente exige um olhar introspectivo para o sujeito que se forma, para os que o formaram – os professores - mas também, para os sujeitos do presente – da escola -, os quais possuem distintas formas de comportamento, ação, vivência em tempos distintos, pois na atualidade, esse meio técnico afeta,



diretamente, as formas e relações sociais, pela compressão espaço-tempo, exigindo discursos e práticas compatíveis com a realidade, na qual ele vai atuar nos ambientes escolares.

Para Garcia *et all.* (2005), a identidade profissional docente é compreendida a partir das posições e representações concedidas aos docentes mediante os discursos e dos que se fazem presentes nos que fazer escolar, enquanto atuam nas escolas. Para esses autores (ibidem) na formação da identidade profissional docente há o ponto diacrítico – o ato e a ação de ensinar – e, há aspectos heterogêneos a serem considerados, a exemplo de gênero, classe social, origem e histórias de vida, formação profissional, assim como há distintos tipos de profissionalismo, como o profissionalismo clássico, de trabalho flexível, de trabalho prático, de trabalho extensivo, e de trabalho complexo, os quais demandam diferentes formas de ação e atuação dos docentes.

Ao nos reportarmos à BNCC, à BNC da Formação de Professores e a Reforma do Novo Ensino Médio, por meio da Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), podemos afirmar, assim como Garcia *et all* (2005), que a identidade profissional docente perpassa por intensas transformações relativas ao mundo do trabalho, com implicações diretas na precarização do trabalho docente, com aumento da sobrecarga de trabalho e de descaracterização da atuação docente na área de formação, com reflexos na autonomia, ênfase na meritocracia e desvalorização da carreira docente, o que repercute diretamente, na qualidade do ensino e na formação e consolidação da identidade profissional docente, podendo gerar instabilidade na profissionalização docente.

Como dito anteriormente, a escola, na formação na Educação Básica, é onde inicia a formação docente, quando se vê institucionalizada por meio da licenciatura e concretizada, no momento em que ocorre o exercício profissional docente. Nesse sentido, a história particular de cada indivíduo, a sua personalidade, vai interferir, diretamente, em sua profissionalidade, e guarda peculiaridades, na medida em que o sujeito que se forma participa de experiências peculiares com distintos sujeitos, os quais ocupam distintas funções. Assim, cabe ao docente ensinar para que os outros aprendam, construam saberes a partir de suas realidades, de seus mundos.

Nesse sentido, cada sujeito se identifica com aspectos particulares da realidade, os quais, podemos chamar de conhecimentos específicos, o que pode influenciar na profissionalização docente em determinada área específica. Segundo Roldão (2007, p.



98),

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’.

É a partir daí que surgem os profissionais dedicados aos conhecimentos por áreas específicas e, no caso específico, daqueles que se dedicam à interpretação do espaço geográfico, surge o profissional docente em Geografia. Assim, na compreensão e no exercício da práxis durante a atuação docente no ensino e na aprendizagem, o docente reflete acerca de como se ensina, como se aprende, o que importa ensinar como conteúdo, quais metodologias e recursos se deve usar e quem são os sujeitos presentes na sala de aula, portanto, é momento em que a atividade docente se exercita como prática transformadora – do sujeito e do espaço geográfico, pois conforme afirma Pimenta (1994, p. 93), “teoria e prática são indissociáveis como práxis”.

Conforme Nóvoa (2009), a formação docente envolve a profissão docente, e ela contempla outras dimensões como a pesquisa, as questões relativas à gestão, ao currículo, às linguagens, ao planejamento, aos recursos e às tecnologias, dentre outros, mas o essencial é a formação do professor de excelência. Dessa forma, envolve múltiplas aprendizagens, a multidimensionalidade da educação e da formação humana, os diferentes sujeitos da educação, a diversidade de situações presentes nos ambientes escolares, o meio técnico-científico-informacional, a inclusão, interseccionalidade e interdisciplinaridade, situações estas que permeiam o cotidiano docente e que caminham rumo à profissionalidade docente, a qual se reporta aos princípios de uma educação em e para os direitos humanos, pressupondo à formação cidadã humanizante e, uma educação para todos, considerando igualdade e equidade.

Consideradas essas múltiplas dimensões na formação docente, afirmamos a necessidade de reflexão acerca de qual professor estamos formando e quais alunos queremos formar, o que exige saber sobre qual curso está formando, qual escola se quer construir e qual educação para os sujeitos da escola. Tais preocupações remontam aos princípios ideológicos, conforme preconiza Perrenoud (2002).

Nas experiências vivenciadas nos Estágios junto aos educandos orientados pela



primeira autora deste texto, pudemos constatar os três modelos de racionalidade indicados por Pereira (2008), quais sejam: técnica, prática e crítica. Isso foi observado considerando as experiências realizadas em escolas com modalidades de ensino diversificadas, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Escola Cidadã Integral (ECI), às escolas regulares e, à escola em contexto de prisão.

A depender do docente supervisor observado se pode constatar diferentes formas de atuação, a partir dos quais se pode presenciar os três modelos de racionalidade, indicados por Pereira (2008). Desse modo, presenciamos docentes com atuação desde a manutenção de um comportamento passivo, até a reflexão na ação, e, finalmente, atuação docente reflexiva com vistas à transformação do sujeitos pela promoção da igualdade, equidade, formação cidadã e justiça social.

A formação da identidade profissional docente como um construção social envolve subjetividades e implica na necessária relação universidade-escola, na medida em que esses espaços são coformadores nos cursos de licenciaturas, bem como, com interferência direta na profissionalidade docente.

4. APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA POR MEIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

As experiências formativas em estágios, nos períodos letivos que compreenderam os anos de 2022 a 2024 se deram mediante orientações em salas de aula, na Universidade, momentos em que procuramos experienciar a Pedagogia da Alternância, com a discussão teórica a partir das experiências práticas e, a consequente atuação por meio da ação-reflexão-ação. Assim, semanalmente se exercitou a práxis em ambos os espaços – universidade e escola –, e, ao final, os estudantes licenciandos registraram em Portfólios e Relatórios de Campo, as suas vivências e experiências formativas desenvolvidas na escola. Dentre as experiências podemos destacar as mencionadas por seis Educandos:

Nas turmas de segundo ano, ministrei aulas sobre o capitalismo, suas principais características e impactos. A atividade proposta utilizou a canção "Construção", de Chico Buarque, e histórias em quadrinhos para explorar conceitos como "exército industrial de reserva", "mais-valia" e "sociedade de classes". A resposta dos estudantes variou entre as turmas, sendo perceptível que alguns se apropriaram bem dos conceitos, conseguindo explicá-los sem consulta, o que evidenciou a eficácia da abordagem. (Educando 1, 2024, p. 4).

O Estágio Supervisionado para ser aproveitado tem que ser vivido além



da prática em sala de aula, é necessário entender o contexto da escola, a comunidade escolar e todo o seu espaço, logo, é necessário viver a escola. Esse viver a escola pode se dar de diversas maneiras, entre elas observar o espaço escolar, perceber problemáticas na escola e se apropriar realmente da escola. Penso que o Portfólio é importante para justamente mostrar essa vivência na escola. Pelo que apresentei neste portfólio considero que posso considerar que vivi a escola, seus espaços, conheci os funcionários que compõem a escola e os alunos. (Educando 2, 2024, p. 6).

A experiência do estágio no IFPB campus Esperança foi essencial para minha formação como professor de Geografia. A participação no Conselho de Classe, na Semana Pedagógica e a elaboração de atividades para os diferentes conteúdos permitiram que eu aprimorasse minha compreensão sobre o papel docente e os desafios do ensino. Além disso, a interação com os estudantes e suas diferentes formas de aprendizagem reforçaram a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, tornando o ensino de Geografia mais dinâmico, crítico e significativo. (Educando 1, 2024, p. 4).

A palestra foi ministrada na tarde do dia 11 de dezembro de 2024. Os Palestrantes apresentavam os resultados de suas pesquisas sobre o público que é atendido pelo Ensino para Jovens e Adultos (EJA), bem como as condições infraestruturais engendradas nesta modalidade de ensino. Tomamos conhecimento de que a maioria dos alunos da EJA pertencem ao grupo étnico-racial negro e, que não tiveram a oportunidade de concluir, regularmente os seus estudos. Este fato mostra que o racismo existente no Brasil o coloca em uma situação de vulnerabilidade e desigualdade social, sobretudo, no que tange ao acesso à educação. Afirmamos isto, porque ao ingressar na EJA esses sujeitos, que já tiveram uma falha na primeira educação, permanecem em um cenário de desvantagem, visto que o Estado pouco tem investido na formação de professores e compra de materiais didáticos específicos a essa modalidade de ensino. Por isso, precisam discutir o tema nos cursos de formação inicial para fazer enfrentamentos e exigir que o ensino, enquanto direito social, seja efetivado com a criação e fiscalização de políticas públicas educacionais específicas. (Educando 3, 2024, p. 1-2).

Ao decorrer do curso de Licenciatura em Geografia encontrei muitas disciplinas que tratavam sobre a profissão docente com o intuito de preparar alunos do curso para a profissão de professor, para a qual estão sendo formados os alunos. Uma dessas disciplinas é Tecnologias e Educação Geográfica. Essa disciplina prioriza a formação do estudante com a tecnologia, proporcionando ao aluno um maior contato com a tecnologia para que futuro professor saiba utilizar a tecnologia como aliada no processo de ensino em aula. Essa preocupação com a formação tecnológica dos alunos é um movimento recente. Professores com formações antigas, normalmente, não têm essa facilidade com a tecnologia por falta de formação continuada que deve ser fornecida pelo Estado. Penso que é justamente esse o caso com a minha professora supervisora. Não sabia que a escola tinha esse espaço disponível. A professora supervisora não havia comentado comigo sobre, porque não



sabia e não precisava utilizar a sala de informática no processo de aula e pensou que o mesmo ocorreria comigo. Porém, com uma formação diferenciada penso que seria uma grande valia saber que a escola tem a disposição esses computadores. (Educando 2, 2024, p. 3).

Nos segundos anos do Ensino Médio o conteúdo da turma foi trabalho. Percebi que os alunos se sentiram representados ao abordar trabalho. Descobri que muitos alunos trabalham e penso que isso ocorre por conta do horário da escola que já foi mencionado anteriormente. Conversando com a professora e observando outras turmas percebi que esse movimento ocorre desde de turmas do nono ano. Fiquei pensativo sobre como o processo de aprendizado é dificultado para esses alunos que estudam desde que saem da infância. Penso que é possível ainda, atrelar o baixo rendimento escolar geral com essa dupla rotina, uma vez que são atividades difíceis de conciliar. (Educando 2, 2024, p. 4-5).

Como em alguns dias da semana ficava toda a manhã na escola havia momentos sem aula em que eu ia para a sala dos professores. Por lá, percebi um momento por trás da aula que é muito importante para a profissão docente, que é a interação entre professores. Na sala dos professores, vi professores discutindo horários, o livro didático que a escola escolherá, a abordagem com os alunos, receitas de comidas, discussões sobre vidas pessoais e, como o Estado atua na educação. Foram momentos enriquecedores. Ali percebi que os professores na escola dão aula e vão além disso, criam vínculos e vivem, não somente trabalham. (Educando 2, 2024, p. 5).

Em uma das aulas ocorreu a eleição de presidente de turma. As duas chapas concorrentes apresentaram suas propostas e os alunos decidiram a chapa vencedora. Logo após a eleição, a chapa vencedora fez uma provocação sobre a eleição para a chapa perdedora, instalou-se um caos dentro da sala com duas alunas xingando, uma à outra, dentro da sala, até o ponto em que uma das alunas ameaçou matar a outra aluna. Logo após a discussão, as alunas foram conduzidas para a direção. Esse momento foi mais um momento de violência que presenciei dentro da escola. A escola, historicamente, tem a fama de violenta, e penso que isso se dá por diversos motivos. Um deles é pela história do bairro em que a escola está localizada. O bairro, historicamente, sofre com problemas de violência, a escola é uma extensão da comunidade que a compõe e, infelizmente, não está alheia a essa violência. Outro momento em que ficou perceptível como a violência é normalizada no ambiente escolar, quando estava conversando com alunos fora da sala de aula sobre futebol, na conversa com dois alunos do 2º Ano, que são adolescentes. Os adolescentes me mostraram que eram de torcidas organizadas rivais, com um aluno chegando a falar “eu só não bato nele aqui porque a gente é amigo”. Infelizmente, essa violência envolvendo futebol é algo normalizado com a juventude nordestina. Segundo o Atlas da Violência, o Nordeste é a região em que ocorrem mais homicídios de jovens de 15 a 29 anos em todo o país. É uma juventude que normaliza a violência e o futebol é só um instrumento utilizado para justificar a violência que está presente nas relações da juventude. (Educando 2, 2024, p. 5-6).



Na aula sobre o capítulo 15, exploramos os conflitos, o desmatamento e a biodiversidade da Amazônia. Discutir esses temas é crucial, especialmente considerando os muitos conflitos territoriais na Região Norte, que refletem situações similares em outras partes do Brasil, incluindo o Nordeste. Para enriquecer a discussão, incentivei os alunos a se apresentarem como "mini-professores", explicando para os colegas as consequências desses conflitos, do desmatamento e das agressões à fauna e flora. Essa abordagem permitiu que eles se engajassem ativamente, considerando não apenas a realidade da Região Norte, mas também o contexto geral. Após essa discussão, onde os alunos mostraram preocupação e interesse pelos temas abordados, propus uma atividade sobre animais em extinção. O objetivo era despertar neles uma consciência crítica sobre a importância da proteção à vida selvagem. (Educando 3, 2024, p. 5-6).

No meu último dia na escola, tive a surpresa de uma confraternização, onde pude perceber minha influência positiva nos alunos, tanto em seus aprendizados quanto em seu desenvolvimento pessoal. Eles expressaram o desejo de frequentar uma universidade como eu e ficaram encantados ao ouvir que eu teria aulas logo após a saída da escola ao longo dos dias que estivemos juntos. Além disso, ressaltaram que eu explicava Geografia de uma forma que nunca tinham aprendido antes. Essa experiência foi profundamente gratificante e reforçou o impacto que a educação pode ter na vida dos jovens. (Educando 3, 2024, p. 6).

Nos objetivos do Estágio pude: Proporcionar que os estudantes da EJA tenham as capacidades necessárias para a identificar-se como sujeito de sua realidade e agentes transformadores do espaço que ocupam. Compreender o mundo que vive suas transformações espaciais ao decorrer do tempo. Entender as transformações físicas do planeta Terra e sua dinâmica. Ter senso crítico com relação às transformações políticas e culturais da atualidade. (Educando 4, 2024, p. 3).

Nesses dois meses de Estágio pude obter uma experiência bastante gratificante e enriquecedora no quesito regência em sala de aula. Alguns momentos das aulas foram bastante tensos no começo por conta da pouca experiência na dinâmica de sala de aula, onde os estudantes, por algumas vezes, ficavam sem prestar atenção nas explanações ou com conversas paralelas, mas esses pequenos detalhes foram superados com muita paciência e “jogo de cintura”. No contexto geral, foi muito gratificante poder estar em sala de aula. Tive apoio do educador de Geografia que me passava algumas dicas de como poder agir em turma e auxiliando na apresentação dos temas, quando julgava necessário. (Educando 5, 2024, p. 5).

Dos objetivos alcançados em meu Estágio, destaco que durante o período de estágio na ECIT, contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico:

- Compreensão da dinâmica escolar: A vivência no ambiente escolar permitiu uma compreensão mais ampla da dinâmica e organização de uma escola de ensino integral, incluindo aspectos administrativos, pedagógicos e de convivência.



- Aplicação de conhecimentos teóricos: Foi possível aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito aos conteúdos de Geografia.
- Observação de práticas pedagógicas: Acompanhar as aulas de Geografia como estagiário proporcionou a observação direta de práticas pedagógicas diversas, enriquecendo meu repertório profissional e ampliando minha visão sobre estratégias de ensino-aprendizagem.
- Integração com a equipe escolar: A interação com os professores, coordenadores e demais membros da equipe escolar favoreceu a integração no ambiente de trabalho e o estabelecimento de relações profissionais construtivas.
- Desenvolvimento de habilidades de comunicação: O contato direto com os alunos e a mediação em atividades educativas contribuíram para o aprimoramento das minhas habilidades de comunicação e relação interpessoal.
- Reflexão sobre práticas educativas: O estágio proporcionou momentos de reflexão sobre minhas próprias práticas educativas, incentivando uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios e possibilidades da educação. (Educando 6, 2023, p. 4-5).

CONSIDERAÇÕES

O Estágio Curricular Supervisionado se constitui como elemento indispensável na formação da identidade profissional docente. É principalmente, por meio dele, que se conhecem alguns dos fatores que influenciam a formação da identidade docente, a exemplo das experiências pessoais e profissionais, a coexistência de experiências simultâneas de formação inicial e continuada, por meio das políticas de formação docente, a exemplo do PIBID e da Residência Pedagógica, a construção dos diferentes saberes acadêmicos e experienciais, o contexto social e cultural, a partir do qual a identidade é influenciada por múltiplos aspectos como cultura, gênero, classe social, o mundo do trabalho, dentre outros.

Igualmente, a compreensão de como a profissionalidade docente é construída como processo contínuo, que envolve a reflexão-ação, que possui significados pessoais e exige interação pessoal entre diferentes sujeitos da escola, bem como é, diretamente afetada pela estrutura que regula as políticas públicas educacionais, e dos seus reflexos nas condições de trabalho, como interferências na autonomia docente e, na precarização do trabalho docente.



Quanto às experiências dos licenciandos nos estágios, observamos a ampliação dessas experiências, nas quais, ocorreram interação entre distintos sujeitos e instituições, a compreensão das variadas modalidades de ensino, educação e escolas, à diversidade de sujeitos e ações pautadas em metodologias, linguagens, recursos e as atuações dos discentes licenciandos, na medida em que se depararam com situações que exigiam postura decisiva e enérgica junto ao estudante e ao professor supervisor, mas sobretudo, a formação de vínculos e afetividades, o que é próprio do ato de educar. Tais experiências suscitam para a formação de novos professores.

REFERÊNCIAS

STEINKE, V. A.; DAVID, Cesar de; RIBEIRO, E. A. W.; CALANDRO, T. L.; SILVA, Cecília Félix Andrade; SALGADO, P. H. C. Formação de professores de Geografia no Brasil e expansão da Rede PROF GEO. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 29, e91098, 2025. Disponível em: 10.5902/2236499491098. Acesso em: 10/08/2025.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.



PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In:
PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento
profissional. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103,
jan./abr. 2007.

