




O estágio à docência como componente curricular na pós-graduação: da articulação entre teoria e prática à formação do professor de Geografia

The teaching internship as a curricular component in postgraduate studies in Geography: from the articulation between theory and practice to the training of Geography teachers.
Title

1. Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior  <https://orcid.org/0000-0003-1766-7672>

1. Universidade Estadual Vale do Acaraú  Sobral, Ceará, Brasil

2. Glauciana Alves Teles  <https://orcid.org/0000-0002-6952-8837>

2. Universidade Estadual Vale do Acaraú  Sobral, Ceará, Brasil

Autor de correspondência: arnobiojr07@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa o papel do Estágio à Docência na formação do professor pesquisador no âmbito do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós Graduação em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, tendo a pesquisa de natureza qualitativa como metodologia para a esquematização de perspectivas discursivas críticas. As discussões apresentadas no texto revelam várias nuances a respeito da formação em Geografia, seus desafios, contribuições e dissabores do ofício, expressando ser uma ferramenta pedagógica imprescindível de aproximação do lócus de atuação docente, composição científica de saberes além dos muros da universidade e para o amadurecimento profissional. Além disso, os resultados denotam que o estágio na pós-graduação e graduação reverbera na construção de afetividade, partilha de desejos e anseios vinculados aos interesses profissionais e de pesquisa. Contudo, o estágio também revela ser uma zona que camufla opressões e desigualdades na medida em que não acolhe as dores, angústias e interesses de estudantes que fogem a regra da heteronormatividade e de outros padrões hegemônicos da sociedade ocidental.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Professor de Geografia, Identidade Profissional, Ensino Superior.

ABSTRACT (a tradução principal deve ser na língua inglesa)

This article analyzes the role of the Teaching Internship in the training of teacher-researchers within the academic master's program in Geography at the Vale do Acaraú State University. This text is the result of experiences in the postgraduate curricular component, using qualitative and bibliographical research as methodological support for the schematization of critical discursive perspectives. The discussions presented in the text reveal various nuances regarding training in Geography, its challenges, contributions, and drawbacks of the profession, expressing it as an essential pedagogical tool for approaching the locus of teaching practice, scientific composition of knowledge beyond the walls of the university, and for professional maturation. Furthermore, the results indicate that the internship in postgraduate and undergraduate studies reverberates in the

construction of affectivity, sharing of desires and aspirations linked to professional and research interests. However, the internship also reveals itself to be an area that camouflages oppression and inequality, insofar as it does not accommodate the pain, anguish, and interests of students who deviate from the rules of heteronormativity and other hegemonic patterns of Western society.

Keywords: Geography teaching, Geography teacher, Professional identity, Higher education.

Introdução

Diante das demandas curriculares e exigências contemporâneas na pós-graduação, o estágio à docência desempenha papel fundamental para a qualificação profissional, inserção no ambiente de trabalho e engajamento com as funções do ofício. Isto posto, tem se constituído como um campo disciplinar e epistemológico capaz de auxiliar professores de Geografia no amadurecimento intelectual e aproximação com as experiências docente no ensino superior.

Este artigo analisa o papel do Estágio à Docência na formação do professor pesquisador no âmbito do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós Graduação em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, realizado no ano/semestre 2025/1. O Estágio à Docência foi realizado no componente curricular Estágio Supervisionado I com uma turma do quarto semestre do curso de licenciatura em Geografia da UVA durante 4 meses, nas terças-feiras pela manhã, totalizando 60h, conforme currículo do curso. O diálogo com os autores da área de ensino de Geografia e da educação durante esse processo formativo, balizam as discussões sobre o ensino de Geografia na escola e na universidade, haja vista a necessidade da articulação entre teoria e prática para a sistematização do conhecimento geográfico e didático em consonância com os saberes escolares.

A metodologia utilizou a pesquisa de natureza qualitativa em conversação com conceitos, temas e abordagens de alguns autores, a exemplo de Pimenta e Lima (2006), Joaquim *et al* (2013), Santos (2024), Straforini e Santos (2018), Giroto (2021), Cavalcante (2019), dentre outros. A pesquisa empírica constitui-se a partir da análise da orientação da professora da disciplina na graduação, do acompanhamento teórico-prático dos discentes da licenciatura, da apresentação das experiências de estágio dos

licenciandos no âmbito de seus estágios nas escolas campo e a apresentação dos relatórios finais de estágio.

As discussões e resultados presentes no texto foram estruturados a partir da atuação no Estágio à Docência na Pós-Graduação no semestre 2025.1, sendo realizado entre maio e agosto de 2025, obedecendo as diretrizes da Resolução nº 071/2010 da Pós-Graduação na UVA. Esta resolução atende aos critérios exigidos pelos órgãos de fomento, sendo o estágio docente obrigatório para os estudantes bolsistas da pós-graduação na instituição, cabendo ao colegiado do programa decidir sobre a obrigatoriedade para os demais discentes. As determinações desta resolução estão de acordo com as portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alteradas ao longo dos anos e atualizadas pela atual portaria nº 221 de 19 de agosto de 2025.

Com vistas à cumprir com o objetivo geral, este artigo está assim organizado: além desta introdução, o texto está estruturado em três seções temáticas e as considerações finais. A primeira seção intitulada “marcos legais e o papel do estágio à docência no contexto da pós-graduação”, apresenta alguns marcos institucionais do estágio docente no Brasil, assim como reflexões sobre sua pertinência para o ensino de Geografia. Na segunda seção intitulada “a formação de professores de Geografia: reflexões a partir do estágio docente”, aborda a formação inicial docente a partir da atuação dos licenciandos e o estágio supervisionado como etapa de construção e articulação do conhecimento acadêmico e escolar. Na seção intitulada “estágio, construção de identidades e formação profissional”, as análises incidem sobre as experiências vivenciadas no âmbito do componente curricular estágio à docência no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROPGEO/UVA). Por fim, as considerações finais apresenta algumas conclusões.

Marcos legais e o papel do estágio à docência no contexto da pós-graduação

O estágio à docência no âmbito da pós-graduação, carrega uma série de especificidades, as quais repercutem na atuação do pós-graduando. A institucionalização de alguns marcos legais e constitucionais (Constituição Federal e Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em decorrência do avanço das políticas de inclusão social no período de redemocratização e ascensão de governos pós constituição de 1988, garantiu que as instituições educacionais, incluindo o ensino superior, pudessem ter maior autonomia para realização de planejamento e organização curricular institucional.

Nesse contexto político e social, o estágio à docência na pós-graduação é instituído em 1999 com o objetivo de auxiliar os estudantes bolsistas dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, regulamentado por resolução instituída pelo Ministério da Educação (JOAQUIM *et al.*, 2013). Este aparato educacional é fruto, a princípio, da existência, influência e consolidação do estágio supervisionado nos cursos de graduação, já que era uma necessidade formativa dos primeiros cursos de nível superior, fundados pela chegada da família real no território brasileiro.

A criação dos primeiros cursos, processos de formação e a construção das primeiras instituições de nível superior, repercutiu posteriormente na institucionalização do estágio docente como componente curricular e campo discursivo para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pós-graduação. Tornou-se obrigatório que bolsistas da pós-graduação tivessem acesso a esta experiência formativa visando minimizar lacunas e/ou possíveis impactos de formação durante o processo formativo no ensino superior, com ênfase para os processos pedagógicos que são imprescindíveis para que estes sujeitos possam lecionar e articular teoria e prática como pares dialéticos.

A exigência do estágio docente expressa a necessidade de formação pedagógica, em que o interesse pelo ensino seja desenvolvido em profundo diálogo entre os saberes práticos e teóricos, de modo que a prática não prevaleça em detrimento de temas, conteúdos e saberes teóricos. Conforme destaca Joaquim *et al.*, (2013, p. 354) “não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática”. Assim, a aparição do estágio docente na pós-graduação tensiona modelos de formação tradicionais, onde teoria e prática docente são compreendidos como elementos dissociáveis. Esta compreensão prejudica a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e

extensão, tripé essencial para uma formação crítica e qualificação que atenda as exigências sociais e epistêmicas do mundo contemporâneo.

A inserção do estágio docente pela CAPES sinaliza a preocupação não somente com a formação específica, mas também com a formação pedagógica no sentido de tornar estes sujeitos profissionais reflexivos. Acreditamos que tal inquietude reforça o papel do estágio à docência na pós-graduação, buscando superar uma visão pragmática e simplista de formação. Corroborando com os mesmos autores, o período de realização do estágio docente não pode ser compreendido como uma preparação, mas deve ser considerado um processo formativo sendo complementar a formação acadêmica (JOAQUIM *et al*, 2013).

Trata-se de experiências orientadas na pós-graduação que constroem trajetórias, vivências e outros conhecimentos pertinentes ao campo de atuação, assim como expressam incertezas e dificuldades, afinal, como já dizia Freire (2003) ensinar exige consciência do inacabamento. “Vale destacar, todavia, que, no período de 1960 até o final dos anos 1990, nenhum tipo de estágio na formação do professor/pesquisador era exigido” (LIMA e CÂMARA, 2021, p. 04).

Nesse sentido, é por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), especialmente através da inserção da Lei Federal nº 6.497/77 em seu artigo nº 82 (BRASIL, 1977), que houve a ampliação do escopo de abrangência do estágio supervisionado, repercutindo em mudanças no estágio no ensino superior, de modo que suas atividades buscasse contemplar não somente os aspectos profissionais e do trabalho, mas também outras áreas de formação, sendo oportuno para a formação de professores.

Embora a LDB não faça menção direta ao estágio na pós-graduação *stricto sensu*, este marco legal contribuiu indiretamente para a consolidação do estágio docente na medida em que trata de questões relacionadas a educação brasileira, principalmente ao desassociar a educação básica da educação profissional. Sendo o estágio docente uma obrigatoriedade da CAPES, destaca-se que a portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, complementa a obrigatoriedade do estágio à docência ao ampliar os critérios para a concessão de bolsas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Fica estabelecido a

obrigatoriedade do estágio à docência para estudantes bolsistas, acrescentando-se nesta portaria, o objetivo de preparação para a docência e ensino na graduação.

No entanto, partilhamos novamente da interpretação de Joaquim *et al.*, (2013) ao entender que “mais uma vez, nota-se que a docência não se trata de mera preparação, mas sim de um processo de formação no qual o sujeito precisa vivenciar a prática de modo crítico-reflexivo para se constituir professor” (p. 360). Também acreditamos que há uma diferença relevante entre ambas as expressões, sendo a preparação algo restrito a uma concepção e instrumental tradicional de cunho tecnicista, enquanto o processo formativo significa ser uma formação contínua, crítica e reflexiva do saber fazer docente.

De acordo com Brasil (2025), a portaria nº 221/25 de 19 de agosto de 2025, instituída pela CAPES, atualiza e amplia o escopo do estágio em docência obrigatório no ensino superior. Conforme a finalidade da ementa da portaria, os estágios já regulamentados por programas institucionais, além de contemplar à docência passarão a incorporar outras atividades que estão vinculadas a extensão, inovação tecnológica, produção e comunicação científica e atuação em organizações intrínsecas ao setor produtivo não acadêmico, desde que obedeça a área de formação e pesquisa.

Essas outras experiências, de alguma forma, contribuirão para a inserção dos professores em outros campos de conhecimentos que não seja à docência. Espera-se que a essência do estágio não seja diluída, já que para Brasil (2008) o estágio deve ser uma atividade educativa supervisionada em seu futuro ambiente de trabalho visando a preparação para a inserção na educação. Ao mesmo tempo, compreendemos que a formação em Geografia possibilita atuar em outras áreas de conhecimentos, por isso acreditamos que estas novas regulamentações de estágio também possam contribuir para a construção da identidade do profissional, conforme o lócus que atuará em seus estágios.

No entanto, fica sob responsabilidade dos cursos de pós-graduação reforçar a importância de conectar o discente com a diversidade de experiências e conhecimentos que a sala de aula oportuniza para a formação e qualificação profissional. Essa nova portaria e regulamentações, de algum modo, disputa concepções e interpretações com

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (resolução CNE/CP nº 1/2002); 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 (resolução CNE/CP nº 2/2015) e 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 (resolução CNE/CP nº 2/2019).

Estas resoluções dialogam entre si e apresentam em comum o entendimento de que o estágio é um componente essencial e obrigatório para a formação do professor, vinculando-o a prática docente, garantindo carga horária para a realização das atividades teóricas e práticas e exigindo a supervisão docente (BRASIL, 2002, 2015, 2019). No entanto, se distanciam na medida em que Brasil (2025) apresenta outras possibilidades de campo de aplicação do conhecimento, tendo outras finalidades de atuação e requisitos operacionais.

Embora sejam resoluções com diretrizes pedagógicas de aplicação na formação inicial e na pós-graduação, estas se conectam ao organizar princípios formativos, por isso é oportuno refletir sobre seus pontos centrais quanto a formação de professores. Portanto, a atual portaria da CAPES que se encontra em vigor dispõe de regras para o estágio à docência, sendo importante destacar a intenção de respeitar as diversas trajetórias e formações acadêmicas no contexto da pós-graduação, de maneira que estes sujeitos visualizem outros interesses, possibilidades de carreira e/ou pesquisa.

O estágio docente continua como obrigatório para os estudantes bolsistas, podendo vivenciar outras experiências além das tradicionais que já eram previstas anteriormente. Para tanto, cabe ao programa de pós-graduação sistematizar critérios, detalhes e demais condicionantes para a realização do estágio docente em outros espaços que não seja a sala de aula, a exemplo de empresas, instituições da sociedade civil, órgãos do poder público, dentre outros. Além disso, a CAPES exige por meio da portaria a necessidade de convergência entre a área de estudo/pesquisa e o desenvolvimento das atividades em lócus.

Entendemos que a realidade da sala de aula continua sendo um excelente espaço de formação docente, talvez insubstituível, pois apresenta ao professor condições materiais de vivenciar a docência em suas dinâmicas e complexidades. Nesse sentido, Santos *et al.*, (2023, p. 54) é bastante assertivo ao afirmar que:

Entende-se que o estágio docência no ensino superior, conforme inserido nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, é uma maneira de possibilitar aos discentes de tais programas uma experiência efetiva de regência de sala de aula em um ambiente similar ao campo profissional, constituindo uma forma de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos de modo a contribuir com o compartilhamento de conhecimento, o que evidencia a pertinência dos conteúdos da disciplina escolhida com a área de pesquisa do pós-graduando.

O estágio em docência é uma etapa de complementação de formação que coloca o professor diante de uma realidade antes não vivenciada ou oportuniza que este tenha a capacidade de refletir sobre suas práticas docentes ao longo de sua trajetória profissional, caso já tenha atuação no magistério, de modo que o intuito não seja reproduzir práticas ou saberes, que acabam se apresentando de forma hegemônica. “Essa modalidade de estágio tem sido estimulada para os alunos que desejam viver a experiência docente no ensino superior [...]” (JOAQUIM *et al.*, 2013, p. 353). Percebe-se que este modelo de estágio cumpre papel essencial para que o professor continue em processo formativo, visando romper fronteiras e paradigmas impostos socialmente.

Assim, o estágio à docência é um mecanismo de qualificação profissional em que pós-graduandos buscam alinhar teoria e prática. Isso se configura como um dos mais importantes aspectos a ser destacados durante esse processo formativo, que incide em outras exigências de formação contínua e qualificação para a docência, seja visando inserção na educação básica ou no ensino superior, a exemplo da necessidade de aprofundamento em outros repertórios teóricos, interesse em pesquisas e extensão.

Estas peculiaridades se tornam demandas para alguns estagiários na pós-graduação, que entendem romper com bases tradicionais e tecnicistas que não nos servem mais. Considerando as experiências vivenciadas neste contexto, acreditamos que este componente curricular oferece muitas leituras críticas, sendo parte da etapa de profissionalização docente. Este processo formativo nos ajuda a refletir constantemente sobre uma gama de temas e conteúdos numa dimensão crítica, nos

desafiando ao ensino, pesquisa e extensão, sendo fulcral para o aprimoramento de uso de linguagem crítica e desenvolvimento de uma escrita reflexiva, uma vez que a partir da sala de aula surgem questões de/para pesquisa.

Destaca-se também a possibilidade de questionar o papel social da Geografia, considerando as vivências e o convívio com a docência no ensino superior, sobretudo em tempos de dilaceração de saberes sobre o espaço, onde se manifestam fenômenos e fatos sociais. Através da aproximação com a docência nesta realidade de ensino, é necessário (re)ver metodologias de ensino, base teórico-conceitual, concepções sobre o ensino de Geografia, dentre outros pontos que matizam o percurso de ensino.

Além disso, o estágio docente oportuniza que as diferenças teóricas e práticas entre Geografia escolar e acadêmica sejam percebidas, e que estas duas realidades se complementem para uma efetivação formação profissional. Estes saberes compõe a docência em Geografia, por isso é necessário ter “[...] clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode-se oportunizar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente” (CALLAI, 2013, p. 418). Assim, a formação docente, que também perpassa a pós-graduação, exige uma séria articulação da teoria com a prática no ensino, onde as ações, metodologias e epistemologias estejam intrínsecas no processo educativo.

Desta forma, o processo de formação e construção enquanto professores e professoras estão alicerçados em um trajeto decorrente da contínua reflexão, troca de experiências, onde, de certa maneira, nunca se chega a um ponto final. Estas experiências que nos tornam educadores para além da sala de aula são tão importantes para nossa trajetória quanto a nossa formação acadêmica e profissional. Assim, o processo de Estágio de Docência Orientada se torna um importante caminho de formação, experiência e prática em sala de aula e no ambiente escolar/acadêmico (SOCOLOSKI; CARDOSO, 2023, p. 507).

Infere-se, portanto, que o estágio à docência na pós-graduação é um rico instrumento de formação docente e contínua qualificação profissional, tendo como diferencial a possibilidade de aprofundamento teórico em diversas temporalidades e diálogos com os atores e autores da Geografia brasileira. O intuito do estágio docente não é ensinar a ser/constituir-se professor, mas fazer com que o estudante reflita sobre a importância de porque está realizando este tipo de proposta formativa no programa. Espera-se que o estágio na pós-graduação também contribua para formar bons teóricos

e bons professores, pois as vivências e experiências práticas em conformidade com a teoria constroem habilidades e competências humanas de valorização do ensino.

A formação de professores de Geografia: reflexões a partir do estágio docente

O estágio é uma das etapas fundamentais para a formação do professor de Geografia (SANTOS; STRAFORINI, 2018). Por esta razão, a importância do estágio supervisionado ultrapassa as formalidades burocráticas presentes na legislação brasileira. Corroboramos com Santos (2024) ao elucidar o estágio supervisionado como percurso que viabiliza “discussões, reflexões, preocupações e diálogos acerca dos desafios e caminhos que perpassam a docência” (p. 126). O entrelace entre teoria e prática por meio deste componente curricular conduz o licenciando e o profissional que já exerce o magistério para adquirir novas concepções conteudistas e de ressignificação das práticas pedagógicas, abdicando de abordagens educacionais tradicionais e tecnicistas ainda muito presentes na realidade brasileira, mesmo havendo avanços significativos no ensino de Geografia.

Desse modo, o estágio proporciona para os licenciandos o início da profissionalidade docente (SANTOS, 2024), assim como oportuniza desenvolver atividades relativas à aquisição de saberes intrínsecos ao curso, aos processos pedagógicos e o mundo do trabalho. Esse movimento formativo nos ajuda a entender que o estágio “deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. (PIMENTA; LIMA, 2006b, p. 20). Para quem já exerce o magistério, as autoras enfatizam que a atuação no estágio se estabelece como uma proposta de formação contínua, tendo a possibilidade de tensionar as próprias práticas e ressignificar a identidade profissional docente permeada pelas demandas da sociedade (Pimenta; Lima, 2006a).

Durante os encontros com os licenciandos na disciplina de Estágio Supervisionado I, refletimos a partir de Maturana (2002) sobre qual projeto de sociedade, educação e país desejamos. As discussões apontaram para uma perspectiva democrática de valorização da educação pública brasileira, democratização das

instituições de ensino e construção de uma educação cidadã, onde prevaleça o respeito pelas diferenças em suas múltiplas existências e o direito de acesso ao conhecimento, independente de qualquer posição político-partidária.

Estas reflexões através do estágio fortalecem a construção da identidade docente, a qual entendemos ser constituída por um processo cíclico de aprendizagens, as quais revelam os dissabores do ofício, os desafios e obstáculos da/na educação, os conflitos de interesses político-pedagógicos e epistêmicos da disciplina, as conquistas individuais e coletivas e a constante reflexão no cotidiano escolar. Castro e Belém (2022, p. 23) entendem que:

A formação da identidade docente – que, por sua vez, é compreendida como um processo mutável – congrega, dentre outros aspectos, conhecimentos apreendidos na trajetória de vida, com foco em experiências que envolvem, por exemplo, a memória de ex-professores da escola e outras trajetórias formativas, que envolvem aspectos de suas experiências de trabalho, relacionadas com o(s) campo(s) de conhecimento(s) em que esse profissional atuou ou atua, pois essa constituição é contínua. A constituição da identidade docente é bastante relevante para o exercício da docência, por envolver um sentimento de pertencimento, de reconhecimento e de identificação com a sua categoria profissional, reconhecendo seus desafios, suas conquistas e sua função na sociedade.

Os autores destacam que a construção da identidade profissional docente perpassa o campo das experiências adquiridas durante as vivências no trabalho, além dos aspectos que marcam a familiaridade com a profissão. Assim, entende-se que o estágio é um elemento de ponto de partida para a construção da identidade profissional dos licenciandos. Por esta razão, este componente curricular foi capaz de fortalecer a autonomia docente e contribuir com uma visão crítico-social sobre a educação brasileira, repercutindo para a construção de professores-pesquisadores.

Conforme Giroto e Mormul (2019) a formação de professores de Geografia é predominante em instituições públicas na região Nordeste, isso em virtude da interiorização das universidades públicas nos governos Lula e Dilma. No entanto, apesar dos avanços substanciais, ainda predomina uma formação de professores com inúmeras lacunas. A partir desta concepção, orientamos os licenciandos estagiários a entender este processo formativo como elemento de cunho pedagógico e geográfico, visando

explorar aportes teóricos e práticas pedagógicas por meio da observação em sala de aula.

Objetivou-se superar as dicotomias presentes na Geografia e dialogar de forma interdisciplinar. Partilhar esse olhar holístico talvez seja fundamental para a elaboração de uma Geografia cidadã. A interdisciplinaridade se institui como uma estratégia que contribui para a desconstrução de estigmas sobre a Geografia, entendida historicamente como uma disciplina enfadonha e de memorização. Para os licenciandos, o estágio supervisionado marcou o início de um novo ciclo, sendo um verdadeiro “divisor de águas” para a tomada de decisões, sobretudo por ser o primeiro contato com o lócus de atuação profissional, assim como revelou a existência de diferentes identidades e saberes historicamente acumulados, que hoje ocupam em grande demasia o espaço escolar.

A princípio, na formação inicial docente costuma-se construir de forma abstrata um perfil ideal de aluno. A partir das dinâmicas por meio do estágio supervisionado, há a percepção do perfil real de aluno, em alguns momentos causando os primeiros dissabores da profissão. Estas impressões tornam o estágio único e extremamente necessário, auxiliando na tomada de decisões que contribuem para o exercício da profissão e para que estes indivíduos “não caiam de paraquedas” no ambiente de trabalho, e se sintam desavisados sobre suas tarefas profissionais, o que não foi diferente para a turma de licenciandos da graduação em Geografia.

Nessa perspectiva, educar pela pesquisa foi umas das premissas frisadas para o estágio supervisionado, de modo que os licenciandos tivessem disposição e interesse em desenvolver textos e questões problemas, que notoriamente surgem no contexto de sala de aula, das convivências no território e lugar. Esta estratégia de ensino contribui para desmistificar a ideia de que na educação básica não se faz pesquisa. Conforme Cavalcanti (2019) educar pela pesquisa oportuniza aos estudantes se tornarem protagonistas sobre os problemas que os cercam e que estão presentes em seus espaços de vida e de convívio social. Essa proposta metodológica é uma alternativa crítica de ensino que desconstrói estigmas sobre a Geografia escolar e estimula o

pensamento crítico a partir de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003), de modo a superar o senso comum.

A defesa desse pressuposto para o estágio supervisionado sensibiliza os licenciandos em relação as funções e responsabilidades do ofício numa perspectiva de professores pesquisadores. É válido lembrar que durante os dois últimos governos brasileiros, entre setembro de 2016 e dezembro de 2022, o sucateamento da educação brasileira foi utilizado enquanto política pública, assim como as práticas conservadoras foram alimentadas como políticas de governo. A tendência era fragilizar a educação pública, bem como diluir a relevância social da Geografia brasileira e das demais Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Tratava-se de uma articulação política fomentada por atores empresariais que disputam o currículo, ideólogos defensores do estado mínimo e de uma educação que mantenha o Status Quo. Em contraponto, é essencial frisar que o ensino da Geografia escolar deve ser “[...] pautada em formar cidadãos que possam raciocinar sobre o espaço geográfico e desenvolver sua cidadania de modo a operar nas transformações da sociedade” (CUNHA; GONÇALVES, p. 353, 2023). Isso se dar através da pesquisa, ensino e extensão como pilar de formação docente. Atuar nesse sentido só foi possível em razão da supervisão docente, que coadunou com as ideias e pressupostos acadêmicos, garantindo um acompanhamento crítico, reflexivo e de orientações didáticas necessárias para o processo formativo tanto dos licenciandos, quanto do estágio à docência.

A partir de 2019, a Universidade Estadual Vale do Acaraú tem se destacado pelo seu pioneirismo em capacitar a formação de professores de Geografia, com a criação da linha de pesquisa “Ensino e Formação de Professores de Geografia”, que tem crescido substancialmente no Brasil, e no estado do Ceará estando presente apenas no Programa de Pós-Graduação em Geografia desta universidade, no município de Sobral. De acordo com Sobrinho e Teles (2023, p 03):

A inserção da linha de Ensino e Formação de Professores de Geografia foi institucionalizada no ano de 2019, visando atender uma demanda de qualificação no ensino e na formação de professores de Geografia para atuar em instituições de educação básica e no ensino superior presente no Ceará. Após debates em reuniões sistemáticas de planejamento e avaliação do curso, ouvindo os professores, alunos da graduação e alunos egressos, entendemos

ser uma decisão acertada, haja vista a alocação de maioria dos profissionais formados no PROPGEO/UVA, nas escolas de educação básicas do Ceará e estados vizinhos. Outra importante constatação, que justifica a criação da referida linha, reside na inexistência até então de linha de pesquisa na área de ensino e formação de professores de Geografia em Programas de Pós-Graduação presentes no estado. Portanto, a linha inaugura um importante momento na formação acadêmica e na produção científica no que tange aos temas que se inserem nos debates contemporâneos no Ensino de Geografia e Formação de Professores de Geografia no Brasil e, em especial, no semiárido.

É por meio desta linha de pesquisa e campo de conhecimento a qual estamos inseridos, que entendemos ser necessário formar professores com engajamento social e com compromisso científico com o ensino de Geografia. Logo, buscou-se orientar os licenciandos do estágio supervisionado a entenderem a Geografia na correlação teoria e prática como uma disciplina e ciência socialmente relevante. O fato de somente em 2019 a universidade ter a linha de pesquisa sobre a formação de professores, com ausência dela em outras instituições superiores do estado, revela o quanto se caminha a passos lentos, o que repercute na manutenção de lacunas formativas.

Vale lembrar que a UVA também é pioneira na formação inicial de professores com cursos na modalidade a distância ofertados desde 1997 (CAMPANI; HOLANDA, 2020). No entanto, houve profundas transformações curriculares nos últimos anos, além das mudanças estruturais nos cursos de formação de professores. Assim, procuramos enfatizar a formação inicial de professores conforme as exigências epistêmicas, burocráticas, pedagógicas, curriculares e técnicas do tempo atual, com foco para debates e leituras que chamam atenção para a renovação do pensamento educacional e geográfico.

A interação com os licenciandos, com a supervisão e demais pares permitiu identificar novas questões para pesquisa, motivo pelo qual escrevemos esse texto de maneira dialogada e reflexiva. O estágio à docência com atuação na licenciatura em Geografia foi um pilar de pesquisa e de inquietações. Desse modo, ao acompanhar os licenciandos em seus estágios supervisionados foi possível estruturar contribuições e renovar o olhar sobre a relação academia e escola; metodologias de ensino; uso e manuseio do material didático; práticas pedagógicas de professores na educação básica e o desenvolvimento do ensino de Geografia, percebendo os avanços, permanências e desafios; diálogo sobre o projeto político pedagógico; condições estruturais do

ambiente escolar; rotina das escolas; relação da gestão escolar com os estudantes e professores; contato dos diferentes municípios com a universidade; diferenças entre rede privada e pública de ensino e como as secretarias de educação se posicionam diante dessa demanda de formação acadêmica dos licenciandos e a diversidade de currículos das diferentes escolas.

Foram questões que despertou interesses de pesquisa para pensar o ensino de Geografia de forma interdisciplinar, assim como exigiu leituras dos licenciandos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, capacidade de observação e escutatória, postura, compromisso e ética profissional. São esses detalhes que caracterizam o estágio supervisionado e estágio à docência como um componente essencial para a formação de professores por permitir explorar suas nuances e riquezas de qualificação profissional.

Estágio, construção de identidades e formação profissional

O estágio supervisionado I, onde atuamos durante o Estágio à Docência, é uma disciplina do quarto semestre do curso de licenciatura em Geografia, em que os licenciandos matriculados se inserem nas escolas de ensino fundamental II para terem o primeiro contato com o lócus de atuação por meio da observação. A atuação dos licenciandos matriculados no estágio supervisionado I não se restringiram ao município de localização da universidade, tendo os municípios circunvizinhos como lócus de atuação e seus municípios de residência, o que nos possibilitou compreender diferentes realidades educacionais.

A disciplina de estágio supervisionado I do semestre 2025.1 teve dez licenciandos matriculados, tendo nove na faixa etária entre 18 e 21 anos, e um na faixa etária entre 30 e 40 anos, os quais ingressaram na licenciatura em Geografia no semestre 2023.2, ano de 2023. Todos os licenciandos são filhos da classe trabalhadora, ingressando na universidade pública em busca de formação e qualificação profissional. Nota-se que o acesso aos bancos universitários por parte dos licenciandos é uma forma de superar as

desigualdades sociais, principalmente para estes que são filhos de trabalhadores, que buscam nos estudos ascensão social.

Alguns licenciandos tiveram dificuldades para se inserirem nas escolas do município de Sobral, tendo que procurar estágio em outros municípios vizinhos. O modo pelo qual a secretaria de educação e gestores escolares no município de Sobral se negaram a receber estagiários se contrapôs a todo o aparato legislativo que respalda o estágio enquanto uma política de formação docente, além de romper com parcerias entre escola e universidade, estabelecendo uma lógica de hierarquização e manutenção de desigualdades. Em relação aos demais municípios vizinhos, os licenciandos se sentiram acolhidos e puderam desenvolver efetivamente as atividades previstas pelo componente curricular.

A maneira pela qual a prefeitura municipal e secretaria de educação de [omitido para avaliação] dialogaram com a universidade expôs uma posição política e ideológica clara de diluição das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e de foco em disciplinas como Português e Matemática, visando a operacionalização de metas e resultados. Entende-se que não houve interesse por parte destes sujeitos em contribuir com a formação de professores de Geografia, e tampouco, que a universidade pudesse estreitar as relações com a rede básica de ensino do município.

Escolas de ensino fundamental e/ou médio do Ceará possuem parcerias com as Instituições de ensino superior para realização dos estágios. Isto posto independentemente de gestão, não podem contestar a receber os discentes de licenciatura, pois é justamente nestes espaços que os futuros profissionais da educação terão, em alguns casos, o seu primeiro contato com o lócus de atuação profissional. Contudo, observamos que há discursos políticos e pedagógicos que desvalorizam o estágio em sua integralidade por não compreenderem que esta etapa de formação inicial e continuada contribui para a qualidade da formação do professor. Assim é necessário com concordar com Santos (2024, p. 130) que “o estágio para muitos licenciandos se configura como um momento de decisão da profissão docente, na qual por vezes a inserção na escola não representa uma experiência positiva para todos os estagiários”.

Esta reflexão da autora simboliza uma realidade de violência vivenciada por alguns licenciandos antes mesmo de conhecerem a sala de aula. Aliado a esta perspectiva enfatizada pela autora, Pimenta e Lima (2006a, p. 126) ressaltam que “[...] o estagiário, quando recebido nas escolas, é frequentemente visto como um estorvo às rotinas estabelecidas. Assim compreendido, o estágio pode ser inútil aos professores-alunos”. Em meio aos avanços democráticos e a constituição da legislação de estágio, ainda vivemos em realidades educacionais marcadas por autoritarismo. É preciso construir esforços em prol de uma educação que atenda as demandas de formação em uma perspectiva plural e democrática, não instituindo privilégio para uns e precarização para outros.

Mesmo assim, o estágio supervisionado enquanto campo de conhecimento auxiliou os licenciandos na construção de valores, comportamentos e habilidades inerentes à docência. A insegurança é inevitável em alguns momentos da vida acadêmica e em diversos contextos da profissão. Conforme os relatos expostos em discussões presenciais na universidade, um licenciando foi convidado a substituir o professor na escola em que atuava durante o estágio supervisionado, levando-o inicialmente a insegurança sobre a gestão da sala de aula e domínio do conteúdo.

No entanto, o que mais preocupou o licenciando foi justamente se ele teria alguma relevância para o ensino em sala de aula no sentido de contribuir intelectualmente com os alunos. Ele afirmou ter se sentido importante para a escola naquele momento, haja vista a devolutiva positiva dos educandos. Esse relato chama atenção, pois todo professor já passou por momentos de incertezas durante o estágio na graduação em Geografia e em outras ocasiões acadêmicas. Socializar esta questão foi importante em virtude de debater os desafios da docência, e para aquela situação específica, um preparo profissional inesperado, bem como dinamismo e estratégias de ensino. Assim, a insegurança serviu de algum modo como oportunidade de crescimento profissional e não como fragilidade.

Neste caso, é válido destacar que a insegurança estava ligada a falta de experiência, e por ter a sala de aula e à docência como um espaço desconhecido do ponto de vista da atuação profissional. Por mais que tenhamos uma formação

acadêmica com diferentes titulações, não significa afirmar que estamos imunes da insegurança. Essa situação também reverberou para nós o reconhecimento de que ensinar exige risco e de que não somos detentores de todo o conhecimento (FREIRE, 2003). Nesse sentido, quando o professor não consegue sanar a dúvida do estudante, esta situação pode ser usada como uma estratégia de ensino para que juntos pesquisem sobre a questão problema e socializem na aula seguinte com a turma, evidenciando humildade, respeito aos saberes dos educandos, coletividade e desenvolvimento de habilidades para pesquisa.

Não saber de algo é totalmente diferente de dominar conteúdo. Por vezes, professores se camuflam, denotando saberem de tudo e, de certo modo, invisibilizando o protagonismo do estudante por não conseguir reconhecer que existem lacunas e que somos seres inacabados em constante metamorfose. O estágio também é um campo de construção de afetividade, socialização de desejos e anseios vinculados aos interesses profissionais e de pesquisa. Contudo, o estágio também revela ser um espaço que camufla opressões e desigualdades na medida em que não acolhe as dores, angústias e interesses de estudantes que fogem a regra da heteronormatividade e de outros padrões socialmente hegemônicos.

Existe uma linha tênue entre estas duas concepções, sendo responsabilidade do professor mediar os conflitos. O que se percebe é que há uma pluralidade de sujeitos ingressando nas escolas e universidades, e talvez estas instituições ainda não estejam preparadas para contribuir positivamente com estes corpos, mentalidades e identidades, sejam elas quais forem. Desse modo, tratar o estágio de forma unilateral e vertical, sem perceber a diversidade não condiz com os objetivos de uma educação democrática.

Em virtude da valorização da diversidade racial, sexual e de gênero nas duas últimas décadas por governos progressistas, houve um aumento significativo da população mais vulnerável ao acesso à universidade pública, a exemplo da população negra e população LGBTQ+. Este acesso está condicionado a construção interseccional [raça, classe e gênero] de políticas públicas efetivas de inclusão e equidade, com destaque para a política de cotas que permitiu estudantes baixa renda oriundos de

escolas públicas ingressar nas universidades brasileiras. No entanto, Freitas *et al* (2023, p. 03-04) salientam que:

Embora as desigualdades no acesso tenham diminuído e sejam notadas modificações no perfil demográfico dos estudantes das universidades públicas, o que se percebe, na prática, é que somente a inserção de estudantes de grupos minorizados não tem sido capaz de proporcionar a sua inclusão efetiva nestes espaços. [...] Tendo em vista o impacto que uma estrutura social, pautada em relações discriminatórias, tem sobre aqueles considerados outsiders, entende-se que opressões de raça, sexualidade e gênero, por exemplo, estão refletidas no contexto universitário.

Mesmo havendo inserção de grupos rotulados socialmente como minorias sociais nas universidades, a exemplo da população LGBTQ+, o cenário de violência e reprodução de estigmas e estereótipos de gênero permanece nos espaços formais de educação. A indiferença em relação a estes sujeitos através do silenciamento enquanto ritual pedagógico em situações de preconceito e discriminação, e da invisibilização de suas vozes nos espaços formais de educação, escancara que a escola e a universidade ainda apresentam entraves políticos quanto ao reconhecimento e valorização da diversidade e das identidades dissidentes, que segundo Carvalho (2020, p. 07):

As identidades dissidentes dizem respeito àquelas cuja identificação de gênero e/ou orientação sexual fogem ao que é tido socialmente enquanto norma: a cisgeneridade (se identificar com o gênero dado ao nascimento, baseado no sexo biológico/genital), a heterossexualidade (sentir-se atraído/relacionar-se afetiva e sexualmente com pessoas do gênero oposto) e a monossexualidade (relação afetiva/sexual por apenas um gênero/sexo). As pessoas que não se encaixam nessa norma, muitas vezes, sofrem pressão social por não estarem em um “padrão correto” de existir e de viver socialmente, sofrendo diversos tipos de opressões e preconceitos. Nesses grupos estão os/as LGBTQIA+1, as mulheres, entre outros.

Portanto, este grupo social tem uma maneira própria de construir suas identidades profissionais docentes, tendo em vista o modo como articulam os temas e conteúdos a partir de seus espaços de vida que são diferentes daqueles que elegem a normatividade como regra, e por meio de outras concepções epistêmicas, ideológicas e práticas, que se vinculam a seus territórios e experiências de vida. Com o avanço dos mecanismos democráticos e das políticas públicas para a população LGBTQ+ e da luta incisiva dos movimentos sociais, as questões de gênero passaram a ganhar notoriedade, ainda que se presencie muitos obstáculos sociais e políticos.

Nesse sentido, dois relatos de estudantes analisamos merecem destaque, respectivamente de um licenciando gay e uma licencianda lésbica. Segundo o licenciando, o estágio em alguns momentos trouxe desconfortos em virtude de os próprios alunos estarem chamando-o de tia em virtude de sua orientação sexual e sexualidade. É uma situação que para os homens gays gera desconforto e os coloca em situações de intimidação, opressão, constrangimento e que por vezes não conseguem reagir. Historicamente, a sociedade percebeu estes sujeitos como indivíduos subalternizados e fadados a estarem nas periferias brasileiras.

No entanto, esse cenário tem mudado, assim como as estatísticas e projeções. A educação é um dos meios possíveis para a transformação social, mas não o único, havendo a necessidade de diálogo com comunidade escolar, sociedade e poder público. Para nós população LGBT+, a realidade no ambiente escolar é perversa e dolorosa. Os estigmas, estereótipos e preconceitos atravessam a trajetória acadêmica e profissional, de modo que sejamos desacreditados do nosso potencial intelectual e cognitivo. O relato do licenciando foi oportuno para problematizar nos encontros formativos na universidade o quanto os corpos dissidentes são estigmatizados na escola. De acordo com Barreto (2021, p. 484):

[...] devido a um modelo de sociedade cisgênera, binária e heteronormativa que vem se perpetuando ao longo das gerações, é comum que sujeitos LGBTQI+ sofram exclusão, ou mesmo sejam submetidos a constrangimentos ao exporem sua identidade em determinados locais ou grupos, sofrendo agressões (verbais e físicas), chegando até mesmo ao assassinato desses sujeitos, como evidenciado frequentemente pela mídia.

Estas reflexões evidenciam que a Geografia enquanto disciplina escolar deve dialogar com temas transversais, auxiliando estes sujeitos a ocuparem um lugar na sociedade enquanto cidadãos. Segundo o relato da licencianda lésbica, ela se sentiu desconfortável em atuar no ensino fundamental, pois os estudantes a questionavam bastante sobre sua identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade. Talvez seria uma situação oportuna para problematizar as questões de gênero em sala de aula, mas em contraponto, trata-se de situações sensíveis a vida de cada um. Fica nítido que a educação brasileira caminha lentamente em relação as discussões sobre a diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Narrativas como estas não podem ser naturalizadas ou despercebidas nos estágios supervisionados, mas problematizadas de maneira a respaldar a diversidade, pois os sujeitos que vivenciam tais situações precisam de redes de apoio e de colaboração da universidade. Notou-se que os licenciandos expressaram os dissabores e os pontos positivos da docência. A partir das experiências de estágio narradas pelos licenciandos no ensino fundamental, foi possível inferir que mesmo havendo os avanços em teorias críticas sobre o ensino de Geografia, muitos professores da rede básica de ensino permanecem no estilo tradicional de aula, com ênfase em pressupostos positivistas e tradicionais.

Para ilustrar esta reflexão, as discussões com os licenciandos na universidade apontaram que os professores do ensino fundamental, usam majoritariamente o sumário do livro didático como uma proposta de currículo escolar e/ou da própria disciplina. Restringir as aulas *ipsis litteris* ao uso do sumário do livro didático poderá incorrer no esvaziamento e diluição da realidade regional e local, condições fundamentais para o estudante desenvolver os conceitos, princípios, categorias e linguagens que são essenciais para ter a consciência da condição espacial de si. Usá-lo como sua “igrejinha” pode comprometer a construção do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, visto que:

A construção do pensamento espacial e, conseqüentemente, do raciocínio geográfico no contexto da Geografia escolar, pressupõe a mobilização de diferentes conceitos, princípios, linguagens e recursos didáticos para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, na Educação Básica (ALBUQUERQUE, 2022, p. 178).

Por isso, disputar a docência, as interpretações curriculares e o uso do material didático diz respeito ao acirramento de ideias e confrontos pedagógicos. Cabe a Geografia crítica brasileira continuar avançando para que todos os indivíduos, independente de cor, raça ou gênero, sejam protagonistas e produtores de conhecimentos nos mais diversos espaços.

Considerações finais

Este texto é fruto da imersão no Estágio à Docência no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. A atuação nesse componente curricular é uma recomendação da CAPES para estudantes bolsistas da pós-graduação. As vivências nesse processo formativo ampliaram as nossas interpretações de mundo e da educação brasileira, na formação do pós-graduando que atua ou atuará como professor na educação básica.

O estágio docente passou a ganhar notoriedade a partir da virada do século e em razão dos investimentos na educação por governos progressistas que durante as duas últimas décadas do século investiram na formação de professores, em políticas educacionais para a expansão das universidades brasileiras e de programas de formação docente. Estas ações foram fundamentais para que fosse possível (re)posicionar o estágio docente como instrumento formativo para a qualificação profissional.

Assim, diante da agenda educacional brasileira, o estágio docente ganha status estratégico no processo formativo contribuindo para alinhar teoria e prática docente. A mediação das discussões com os licenciandos na universidade e com a professora supervisora, exigiu qualificação profissional, disposição ao ensino e aprendizagem no ensino superior, assim como revelou os desafios docentes presentes nesta etapa de ensino. Vivenciar esta experiência foi oportuno por permitir compreender melhor a docência além da atuação na educação básica, denotando as disparidades quanto aos níveis de ensino, responsabilidades do ofício e compromisso acadêmico com a disciplina.

Nesse sentido, a imersão no estágio é uma necessidade formativa e um requisito de qualificação profissional não somente na licenciatura. O estágio na pós-graduação possibilita a construção de bases teórico-metodológicas e culturais sólidas, elementos necessários para que o trabalho docente aconteça com qualidade (CASTELLAR, 2010). Notou-se que mesmo havendo avanços substanciais na formação de professores, o estágio docente ainda é pouco valorizado, sendo em muitas ocasiões mais um cumprimento burocrático de formação.

Este componente curricular permitiu exercitar a profissão em um contexto de produção de conhecimentos acadêmicos, aprofundando caminhos de pesquisa no âmbito da pós-graduação em consonância com os estudos temáticos dos licenciandos. As vivências, experiências e práticas exercidas ampliaram nosso olhar e compreensão sobre o ser professor no ensino superior e suas responsabilidades atreladas ao desenvolvimento de uma perspectiva de ensino crítico e com engajamento social.

Enquanto dispositivo formativo, o estágio docente nos fez refletir sobre quais compromissos devemos assumir para a docência e qual postura ou perfil de professor almejamos adquirir para se inserir futuramente nesta realidade de ensino. Desse modo, o estágio foi bastante significativo para a construção contínua de nosso perfil profissional e de futuro formador.

A rotina do estágio docente nos convida a refletir sobre nossas práticas docentes, sendo necessário atualizar repertórios teóricos, conforme as exigências de atuação no ensino superior, atuando de maneira a respeitar os instrumentos de aprendizagem dos licenciandos e seus saberes historicamente acumulados. A relação com os licenciandos e as discussões realizadas neste mister de teoria e prática, contribuíram para o amadurecimento intelectual e a construção docente em Geografia. Acreditamos também que esse processo formativo enfrenta constantes desafios, dentre os quais destacamos a importância de dialogar com maior criticidade e acolhimento de temáticas contemporâneas que correspondem aos espaços de vida e convívio social dos licenciandos, a exemplo da inclusão de reflexões sobre gênero que também estão presentes na escola e na universidade.

O texto convida o leitor a refletir sobre o estágio enquanto espaço de socialização, construção de aprendizagem para a formação profissional, percepção de dissabores da docência e seus desafios, ampliação de conhecimentos pedagógicos e geográficos, mas também instiga ao leitor ter um olhar sensível para questões historicamente negadas e invisibilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Em diálogo com a supervisão de estágio foi possível coadunar interesses de pesquisa e explorar outros sentidos que esse processo formativo possibilita na graduação e pós-graduação.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Nataniel Batista. Linguagem cartográfica e princípios geográficos na construção do raciocínio geográfico na geografia escolar: proposição de prática pedagógica com o Google Earth Pro®. **Revista Gira Mundo**, v. 9, n. 18, p. 177-186, dez., 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. Emenda constitucional nº 9 de 9 de novembro de 1995. Lex: Legislação federal e marginaria, São Paulo. Art. 207. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28442-28444, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de Educação / Ministério da Educação. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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. Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as 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).

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei Federal no 6.494, de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494impressao.htm. Acesso em: 07 novembro 2025.

BRASIL. **Portaria Nº 221/25, de 19 de agosto de 2025**. Altera os regulamentos dos Programas Demanda Social - DS, Programa de Suporte às Instituições Comunitárias de Educação Superior - PROSUC, Programa de Suporte às Instituições de Ensino Particulares - PROSUP e Programa de Excelência Acadêmica - PROEX para aumentar o escopo do estágio em docência obrigatório. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2025.

BARRETO, Rafael Chaves Vasconcelos. Discutindo memória, lugar e identidades sob o prisma das sexualidades dissidentes. **Revista Aedos**, v. 13, n. 28, p. 480-506, out., 2021.

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPANI, Adriana.; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. Os programas de formação de professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA): aportes para refletir sobre a interiorização do ensino superior. **Revista Uni-Pluriversidad**, v. 20, n. 02, dez. 2020.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa.; MORAES, Loçandra Borges. (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias do ensino de Geografia**. Goiânia, 2010. p. 39-57.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura.; BELÉM, Giovana Maria. Tessituras acerca da aprendizagem, da identidade e da formação docente expressas em cartas pedagógicas. In: CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura.; BELÉM, Giovana Maria (Orgs.). **Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas**. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 19-36.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C & A Alfa, 2019.

CARVALHO, Leilane Raquel Spadotto. Apresentação. In: CARVALHO, Leilane Raquel Spadotto.; BORTOLOZZI, Ana Cláudia. (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: identidades dissidentes e opressões**. São Carços: Pedro e João Editores, 2020. p. 08-14.

CUNHA, Maria Roselândia Barros.; GONÇALVES, Luiz Antonio Araújo. Impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã. **Revista Terra Livre**, v. 01, n. 60, p. 341-362, jan./jun., 2023.

FREITAS, Marina Carvalho.; ÉSTER, Angelo Brigato.; SANTOS, Joelma Cristina. Construções identitárias e reconhecimento da diversidade numa universidade pública. **Revista de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 01-15, jun./dez., 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROTTI, Eduardo Donizeti.; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: entre o profissionalismo e a precarização. **Revista Caminhos de Geografia**, v. 20, n. 71, p. 420-438, set., 2019.

JOAQUIM, Nathália de Fátima.; BOAS, Ana Alice Vilas.; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 02, p. 351-365, 2023.

LIMA, Gabriella Cristina Araújo de.; CÂMARA, Yure Antônio Medeiros Palácio da. O estágio docente e a formação para a docência na pós-graduação: possibilidades com base nas inteligências múltiplas. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 01-13, nov., 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3° ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006a.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 4, p. 05-25, out., 2006b.

SANTOS, Ivaneide Silva dos.; STRAFORINI, Rafael. Estágio supervisionado em Geografia: questões curriculares e antagonismos na construção do saber geográfico docente em formação. **Revista Terra Livre**, v. 2, n. 52, p. 292-324, 2018.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro. O estágio supervisionado enquanto lócus de fortalecimento da identidade docente. In: TELES, Glauciana Alves.; SOBRINHO, José Falcão.; CLAUDINO, Sérgio. (Orgs.). **Educação geográfica e formação de professores no Brasil e Portugal**: trajetórias e atualidades. Sobral, CE: Sertão Cult, 2024.

SANTOS, Igor de Luccas.; FEITOSA, Antônio Cordeiro.; JÚNIOR, José Aquino. Considerações acerca do estágio docência na pós-graduação em Geografia. **Revista Geoconexões**, v. 3, n. 17, p. 43-59, fev., 2023.

SOBRINHO, José Falcão.; TELES, Glauciana Alves. Avanços e perspectivas da pós-graduação no Brasil: o caso do programa de pós-graduação em geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA, Sobral, Ceará. **Revista da Anpege**, v. 19, n. 39, mai. 2023.

SOCOLOSKI, Thaimon da Silva.; CARDOSO, Eduardo Schiavone. A formação na Pós-graduação e o Estágio de Docência: Um relato de experiência na disciplina de Geografia, pesca e aquicultura. **Revista Estrabão**, v. 4, n. 1, p. 504-510, dez., 2023.

Recebido: 28/11/2025 Publicado: 19/04/2026

Editor Geral: Dr. Eliseu Pereira de Brito