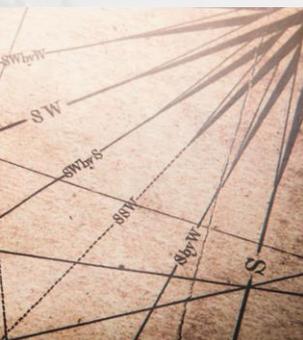


CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NO CAMPUS DE AQUIDAUANA, MS: OS RELATÓRIOS DOS ALUNOS E A VOZ DO SUPERVISOR NA ESCOLA COMO FONTES DE ANÁLISE

Contribution to the supervised academic practice in Geography at the campus of Aquidauana/Mato Grosso do Sul State, Brazil: the students' reports and the school supervisor's perspective as sources of analysis

Contribución para la pasantía curricular supervisada en Geografía en el campus de Aquidauana, MS: los informes de los alumnos y la voz del supervisor en la escuela como fuentes de análisis



Renata BARROCAS – Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED/MS); ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4833-1461>
URL: <http://lattes.cnpq.br/8426055772723893>
EMAIL: renata.barrocas2@gmail.com

Eva Teixeira dos SANTOS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3571-6522>
URL: <http://lattes.cnpq.br/1665424997463279>
EMAIL: eva.teixeira@ufms.br

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutorado voluntário e tem como objetivo sugerir ações extensionistas no curso de Geografia da UFMS, campus de Aquidauana, a partir de duas perspectivas: a das narrativas encontradas nos relatórios de estágio e dos professores supervisores na escola. Como referencial teórico foram utilizados os materiais de Lüdke (2009), Bisconsin et al (2019), Borges; Ferreira; Fontoura (2012), Tardif; Lessard; Lehaye (1991) sobre a formação docente continuada e no campo da Geografia as contribuições sobre estágio supervisionado e formação de professores de Castelar (2017), Oliveira e Santos (2019) e Vallerius (2019). A técnica do grupo focal e a análise documental e bibliográfica, seguindo as leituras de Gatti (2005) e Franco (2021), foram as metodologias que contribuíram para a obtenção dos resultados sobre as impressões dos supervisores e as sugestões de temas para ações extensionistas. Os relatórios de 2017 a 2019 foram propositalmente escolhidos por não se adequarem ao formato adotado durante a pandemia e neles incluídos os do Programa de Residência Pedagógica (PRP) coordenado pela CAPES. Com o desenvolvimento destas metodologias, os resultados mostraram-se satisfatórios, pois foram identificados temas voltados à Geografia Física e Geopolítica como emergenciais entre os supervisores na escola. As temáticas identificadas poderão servir de subsídio, inclusive, para facilitar atividades que possam colaborar na implementação da Resolução nº 7 de 2018 sobre extensão universitária no currículo da graduação. A proposta é que estes assuntos sejam transformados em ações extensionistas conforme interesse institucional partindo dos dois recursos metodológicos adotados na pesquisa.

Histórico do artigo

Recebido: 02 dezembro, 2022

Aceito: 16 março, 2023

Publicado: 03 abril, 2023

Palavras-chave: Ensino; Geografia; Extensão Universitária; Estágio Supervisionado; Escola.

ABSTRACT

This paper presents results from voluntary post-doctoral research and aims to suggest extensionist actions in the geography undergraduate course at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana campus, from two perspectives: the narratives found in the internship reports, and the supervising teachers at school. As theoretical reference, the materials of Lüdke (2009), Bisconsin et al (2019), Borges; Ferreira; Fontoura (2012), Tardif; Lessard; Lehay (1991) were used regarding on continuing teacher education. In the field of Geography, the contributions on supervised internship and teacher education of Castelar (2017), Oliveira and Santos (2019) and Vallerius (2019) were also used. The focus group technique and the documentary and bibliographic analysis, according to Gatti (2005) and Franco (2021), were methodologies that contributed to obtain the results about the supervisors' impressions as well as suggestions of themes for extension activities. The reports from 2017 to 2019 were purposely chosen because they did not fit the format adopted during the pandemic and included in them those of the Pedagogical Residency Program (PRP) coordinated by CAPES. With the development of these two methodologies, the results were satisfactory because themes related to Physical Geography and Geopolitics were identified as emerging among the supervisors who have participated in the focus group. The identified themes may serve as a subsidy, including to facilitate proposals that may collaborate in the implementation of Resolution No. 7 of 2018 of university extension in the undergraduate curriculum. The proposal is that these issues be transformed into extensionist actions according to institutional interest. It is necessary to listen to the professors and present proposals that meet their expectations.

Keywords: Teaching; Geography; University Extension; Supervised Practice; School.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación de posdoctorado voluntario y tiene como objetivo sugerir acciones de ampliación en el curso de Geografía de la UFMS, campus de Aquidauana, a partir de dos perspectivas: la de las narrativas encontradas en los informes de los pasantes y la de los profesores supervisores de la escuela. Como referencial teórico fueron utilizados los materiales de Lüdke (2009), Bisconsin et al (2019), Borges; Ferreira; Fontoura (2012), Tardif; Lessard; Lehay (1991) sobre la formación docente continua y en el campo de Geografía las contribuciones sobre las prácticas profesionales supervisadas y formación de profesores de Castelar (2017), Oliveira; Santos (2019) y Vallerius (2019). La técnica del grupo de enfoque y el análisis documental y bibliográfico, siguiendo las lecturas de Gatti (2005) y Franco (2021), fueron las metodologías que contribuyeron para la obtención de los resultados sobre la impresión de los supervisores y las sugerencias de temas para acciones de ampliación. Los informes de 2017 a 2019 fueron intencionalmente escogidos por no adaptarse al formato adoptado durante la pandemia y en ellos fueron incluidos los del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) coordinado por la CAPES. Con el desarrollo de estas dos metodologías, los resultados se mostraron satisfactorios, pues fueron identificados temas fundamentales centrados en la Geografía Física y Geopolítica como de emergencia entre los supervisores de la escuela. Las temáticas identificadas podrán servir de subsidio, inclusive, para facilitar actividades que puedan colaborar en la implementación de la Resolución nº 7 de 2018 sobre extensión universitaria en el currículo de la graduación. La propuesta es que estos asuntos sean transformados en acciones de ampliación conforme el interés institucional partiendo de los dos recursos metodológicos adoptados en la investigación.

Palabras clave: Enseñanza; Geografía; Extensión Universitaria; Pasantía Supervisada; Escuela.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de pós-doutorado voluntário, junto ao programa de pós-graduação em Geografia (CPAQ), no campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobre estágio curricular supervisionado como objeto de análise. Trata-se de uma etapa da pesquisa intitulada “A perspectiva do estágio supervisionado a partir dos professores regentes na educação básica: proposta de projeto de extensão universitária para a licenciatura de Geografia/UFMS, campus de Aquidauana, MS”, concluída em outubro de 2022.

Para sustentar as ideias, apoiou-se em autores que contribuem para a construção do estágio tanto no processo de formação inicial e sua relação universidade e escola, quanto na continuação da formação docente enfocando as necessidades recorrentes para a efetiva construção do raciocínio geográfico pelos alunos. Para isto, teve-se como base os materiais produzidos por Lüdke (2009) e as pesquisas na formação docente no ambiente escolar, numa escala local, atendendo a expectativas específicas do professorado. No intuito de complementação, foram utilizadas as propostas de formação inicial e continuada, defendidas por Castelar (2017), no campo da Geografia e para a análise dos relatórios de estágio; e não apenas como relato de experiência, mas também como sugestão de transformação, seguindo a orientação obtida por meio dos trabalhos de Oliveira e Santos (2019) e Vallerius (2019).

O projeto de pós-doutorado apresentou o seguinte problema da pesquisa: Quais são as expectativas dos professores regentes nas escolas, que atendem ao curso de licenciatura de Geografia do campus de Aquidauana/MS, quanto à sua participação no processo de formação inicial docente?

A partir das leituras realizadas sobre a perspectiva do supervisor de estágio na escola, definiu-se a hipótese de que há uma expectativa destes professores quanto ao retorno dos resultados em relação à sua coparticipação na formação dos/as estagiários/as.

Teve-se como premissa que a análise pudesse ser realizada através das narrativas desenvolvidas pelos alunos, via relatórios no espaço formal da Universidade, assim como em propostas de formação continuada. A proposta de um projeto de extensão universitária a partir do estágio reforça a importância do papel desta instituição de ensino superior (IES) com a formação continuada dos professores das unidades escolares. Através de cursos ofertados no ambiente universitário, formaliza-se o comprometimento institucional com o

processo de coparticipação do professor na escola, além de reforçar sua importância junto aos graduandos.

Para atender tal proposta, justifica-se a necessidade de se estudar a perspectiva dos professores supervisores de estágio na escola a partir de três relevâncias: a profissional, a científica e a social. Embora no âmbito acadêmico existam outras possibilidades, a escolha por estas três se fortalece no fato de atenderem as expectativas na busca por resultados que evidenciem a participação do professor na escola e sua participação no processo de construção da identidade docente dos estagiários/as.

A relevância profissional diz respeito à experiência como supervisora de estágio durante mais de uma década, o que permitiu contínuas reflexões sobre a prática no ambiente escolar. Além disso, mesmo não sendo o enfoque desta proposta, mas merecendo uma análise paralela do ponto de vista de políticas públicas sobre a formação docente, vivenciar a coordenação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), do edital 06/2018, reforçou as reflexões sobre a importância do professor regente na escola através da integração com a universidade e os resultados produtivos entre os estagiários. Ainda sobre esta relevância é importante reforçar que a principal motivação é a de agregar conhecimento e investigar uma temática que ainda é pouco analisada no ambiente de pesquisa das licenciaturas de Geografia.

Quanto à relevância social, os projetos de extensão e sua importância na construção de pesquisas cumprem o papel de integração com a comunidade escolar, que precisa ter acesso aos resultados encontrados para a promoção da qualidade do ensino. As relevâncias científica e social se fazem em decorrência da escassa produção relacionada à perspectiva dos supervisores na escola e sua participação, via estágio, no processo de formação inicial dos graduandos em Geografia.

Uma proposta que investigue as percepções, anseios e temas para formação continuada deve gerar projetos de extensão universitária, visando colaborar na construção do saber geográfico pelo diálogo universidade-escola. Os projetos de extensão precisam ser utilizados como forma de aproximação da comunidade na universidade e discutidos sobre sua estrutura, importância e aplicabilidade junto aos/às universitários/as.

A universidade, justificada pela relevância acadêmica, através de estratégias de apresentação dos resultados - seja por palestras, exposições, oficinas -, tem um compromisso com os gestores, supervisores e alunos que participaram do processo de construção do estágio supervisionado na escola. Os projetos de extensão voltados para o estágio podem cumprir este papel. As regências articuladas com o que se exige no Projeto

Pedagógico do Curso, no currículo das redes de ensino e no planejamento do professor com seus recursos didáticos, podem integrar seus resultados à comunidade estudantil.

Evidencia-se a necessidade de que o professor da escola básica seja reconhecido mais efetivamente como corresponsável pela formação inicial do graduando, sendo constituídas as condições para que tais ações atinjam uma perspectiva de docência compartilhada.

O fortalecimento da parceria entre escola e instituição de ensino superior pode contribuir de forma positiva com o melhor desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado, atendendo às demandas das escolas, via supervisores de estágio, que nem sempre recebem prévia orientação na recepção dos alunos/as universitários/as e, tampouco, devolutiva dos resultados de sua parceria.

Para evidenciar os aspectos teóricos-metodológicos, Castellar (2017) destaca dois pontos importantes na formação inicial: a ausência de organização curricular, pois nem sempre há conexão de componentes curriculares “de didáticas pedagógicas articuladas com os fundamentos geográficos”; e a dificuldade na compreensão conceitual ter relação com a “fragilidade também na formação inicial”. Para complementar as informações, em pesquisa realizada pela mesma autora junto à rede estadual paulista, entre os anos de 2012-2015, sobre as concepções de cidade, urbano, lugar e usos do solo com professores da rede pública foi identificada:

[...] a dificuldade em compreender os conceitos estruturantes da geografia escolar como lugar, paisagem, urbano e, ainda, ter clareza do papel que as representações gráficas e cartográficas têm na geografia. Outra dificuldade que notamos foi a de relacionar e aplicar um conceito em uma situação do cotidiano, tornando a aprendizagem significativa impossível (CASTELLAR, 2017, p. 104).

Com base nas questões relacionadas ao papel do estágio e discutidas há longo tempo, selecionou-se o material de Lüdke (2009) sobre a formação inicial docente. A autora apresenta discussões conceituais, retratando resultados de pesquisas que demonstram a importância do pensar-fazer o estágio nas licenciaturas das universidades brasileiras. Lüdke (2009) apresenta dados de pesquisa e orientações realizadas sobre a temática supervisão na escola que muito contribuíram para a elaboração conceitual deste artigo. A partir destas leituras, autores como Borges, Ferreira e Fontoura (2012) e Tardif; Lessard; Lahaye (1991) complementam algumas ideias ao dissertarem sobre assuntos como a

circularidade dos saberes e o saber-fazer docente para se pensar a construção do estágio e o papel da pesquisa via participação dos professores supervisores na escola.

Segundo Lüdke (2009, p. 95), o estágio supervisionado é um dos elos mais frágeis do processo de formação docente e, por este motivo, é emergencial repensar a forma como o estágio é construído ao se ouvir os professores regentes da escola. Como contrapartida desse processo, a universidade pode, através de projetos de extensão, propor novas trajetórias na formação destes docentes que colaboram com os estudantes de graduação.

Os grupos de participantes, envolvidos na universidade e na escola, trocam e transformam as informações através do estágio, articulando os saberes teóricos e os da experiência prática. Esta troca, que sofre constantes transformações em virtude das realidades que os estagiários experienciam e do diálogo que constroem entre os atores envolvidos, é chamada por Borges; Ferreira; Fontoura (2012) de circularidade dos saberes. O saber docente, conceito introduzido por Tardif; Lessar; Lahaye (1991), e que se desenvolve através de várias fontes como materiais didáticos, experiência, conteúdo, muito contribui para a análise desta circularidade, pois com sua construção – via pesquisa e formação continuada – pode ser elemento de grandes mudanças, tanto no ambiente escolar quanto na construção do estágio pelos alunos da graduação.

Evidencia-se a necessidade de que o professor da escola básica seja reconhecido mais efetivamente como corresponsável pela formação inicial do graduando, sendo constituídas as condições para que tais ações atinjam uma perspectiva de docência compartilhada.

O fortalecimento da parceria entre escola e instituição de ensino superior pode contribuir de forma positiva para o melhor desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado, atendendo às demandas das escolas, via supervisores de estágio, que nem sempre recebem prévia orientação na recepção dos alunos/as universitários/as e tampouco devolutiva dos resultados de sua parceria.

Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo contribuir junto ao estágio supervisionado do campus de Aquidauana a fim de, em conjunto com os alunos/as estagiários/as, supervisores de estágio na universidade e professores regentes na escola, adequar as estratégias necessárias para a formação continuada destes professores via extensão universitária. Pensar numa proposta de parcerias entre a universidade e escola, a partir dos resultados dos relatórios e da contribuição dos professores regentes na escola, pode promover estratégias diferenciadas para o estágio deste campus.

Portanto, esta etapa da pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, serviu de referência para a organização das narrativas dos estagiários/as durante o processo desta experiência na unidade escolar que foi objeto desta pesquisa.

Para a discussão dos resultados, sistematizaram-se as narrativas de acordo com os relatórios dos alunos que estagiaram, através do curso de Geografia do campus de Aquidauana, entre os anos de 2017 a 2019, seguindo o Regulamento dos Estágios Obrigatórios do curso de licenciatura em Geografia, baseados na Resolução nº 97, de 17 de outubro de 2019.

Foi escolhido este período, anterior à pandemia da covid-19, pois o formato ainda seguia a visita presencial. Além dessa questão temporal, as narrativas dos/as estagiários/as serviram para identificar quais adequações a rede estadual promoveu para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como estas se refletiram nas aulas e na construção dos relatórios.

O relatório do estágio tem como proposta principal apresentar-se como dispositivo reflexivo, com o propósito de os estudantes e docentes, da universidade e da escola, articularem teoria e prática como componentes inseparáveis na construção do raciocínio geográfico.

A técnica do grupo focal também foi adotada como forma de obtenção dos resultados a partir da transcrição dos áudios dos supervisores da escola. Esta técnica foi apoiada nas proposições de Gatti (2005) e apresenta neste artigo um recorte de temas que correspondem sobretudo ao conteúdo direcionado às ações extensionistas pela universidade.

O instrumento de medida e a metodologia desta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 53123021.1.0000.0021.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta etapa dois grupos de sujeitos foram investigados para identificação de propostas de ações extensionistas no curso de Geografia: as narrativas dos relatórios dos/as alunos/as e os professores da escola que participaram do grupo focal. Foram duas formas encontradas para explicitar a importância das ações extensionistas na formação

docente continuada e embora com métodos diferentes mostram-se complementares indicando uma unidade nesta construção do estágio, ou seja, a universidade através dos graduandos e a escola através dos supervisores.

Dentre os resultados das considerações finais dos relatórios dos/as alunos/as, item escolhido para análise, estão ausentes propostas que minimizem as fragilidades dos professores na sua formação docente continuada. Sem a mediação do supervisor na universidade sobre esta temática pode-se considerar que esta lacuna se justifique por este motivo.

Além dos estudantes, a participação dos supervisores da escola no grupo focal apresenta outro grupo de sujeitos da pesquisa. No grupo focal fica evidente a necessidade de alternativas para a formação docente continuada. Neste caso, os participantes indicaram propostas que servirão de subsídios para ações extensionistas no campus.

Os dois itens a seguir mostram, através das metodologias escolhidas, os resultados obtidos.

2.1 As narrativas dos estagiários/as

Para a organização das análises, problematizou-se um dos programas federais de inserção de estudantes em escolas de educação básica e de incentivo às vivências de práticas docentes, como parte do processo de formação inicial dos/as licenciandos/as: o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

A residência pedagógica (BRASIL, 2018, p. 1) é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica em um total de 440 horas. Através do cumprimento dos editais divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são escolhidas Instituições de Ensino Superior que busquem a implementação de projetos inovadores sobre a articulação de teoria e prática nos cursos de licenciaturas. As atividades devem ser desenvolvidas em escolas públicas de educação básica estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Além disso, induz a reformulação do estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas.

Com o objetivo de incentivar o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, seguindo as orientações do edital nº 6/2018 da CAPES, o programa de Residência Pedagógica corrobora a Política Nacional de Formação de Professores, promovendo ações para integrar as Instituições de Ensino Superior às

escolas de educação básica, a partir da segunda metade do curso. Além da formação inicial dos licenciandos, o programa também colabora na formação continuada docente, em função da participação dos supervisores na escola e as orientações quem recebem na universidade.

Ao se ler a intencionalidade do Programa de Residência Pedagógica, e sua relação com a formação inicial e continuada, fica evidente o fomento da construção de uma ponte entre Universidade e escola. No entanto, alguns autores apresentam o contraponto do programa e sua relação de controle das IES, através do Ministério da Educação e da própria Capes, com a obrigatoriedade em trabalhar as competências e habilidades normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular. Nesta perspectiva crítica do programa e da implementação da Base, destacam-se os autores Vieira, Alvarenga e Lobos sobre a formação docente:

Uma formação pensada nos moldes da BNCC é uma formação perspectivada na *solução de problemas* e é orientada por um conjunto de habilidades e competências que pretendem dar conta da complexidade dos processos formativos docentes (VIEIRA, ALVARENGA; LOBOS, 2020, p. 796).

A crítica junto à Base é que o documento privilegia a aquisição de competência técnica em detrimento de um processo de formação inventiva (VIEIRA, ALVARENGA; LOBOS, 2020, p. 797). As autoras entendem a Base como um documento que promove solução, enquanto para a formação inventiva a construção de problemas pode ser mais objetiva para a formação inicial docente, permitindo a reflexão e se contrapondo ao caráter técnico.

Como forma de organizar essas narrativas, foram criadas categorias de análise segundo Franco (2021). A análise dos resultados foi organizada seguindo a metodologia da análise do conteúdo adotada por Franco (2021) e que serviu de referência nesta pesquisa. A primeira etapa foi organizar em um quadro todas as respostas dos alunos que estagiaram no período indicado. Após esta análise, foram criadas as categorias que estão apresentadas e serviram para as reflexões. Foram desenvolvidas cinco categorias, chamadas de motivos explicitados, a partir dos relatórios de 17 participantes.

Os cinco motivos explicitados estão divididos em: percepção do processo de ensino e aprendizagem durante o estágio curricular supervisionado e durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP); manutenção do modelo do PRP para o estágio curricular na

universidade; manutenção do PRP para as licenciaturas; integração Universidade e Escola e construção de materiais didáticos.

Para se atender a análise dos relatórios, direcionou-se a atenção para o item Considerações Finais do modelo determinado pela Capes para o PRP e para as impressões descritas pelos concluintes de 2017 nos relatórios IV (etapa final determinada pela Resolução nº 97, de 17 de outubro de 2019 do curso de Geografia).

Nos relatórios analisados não há menção sobre a colaboração que a universidade pode ofertar para os supervisores da unidade escolar. Para tal conduta, cabem duas reflexões: ausência de diálogo sobre o tema entre os supervisores na escola com os/as alunos/as, seja por falta de oportunidade, seja pela emergência das avaliações das regências e outras capacitações que o programa exigiu.

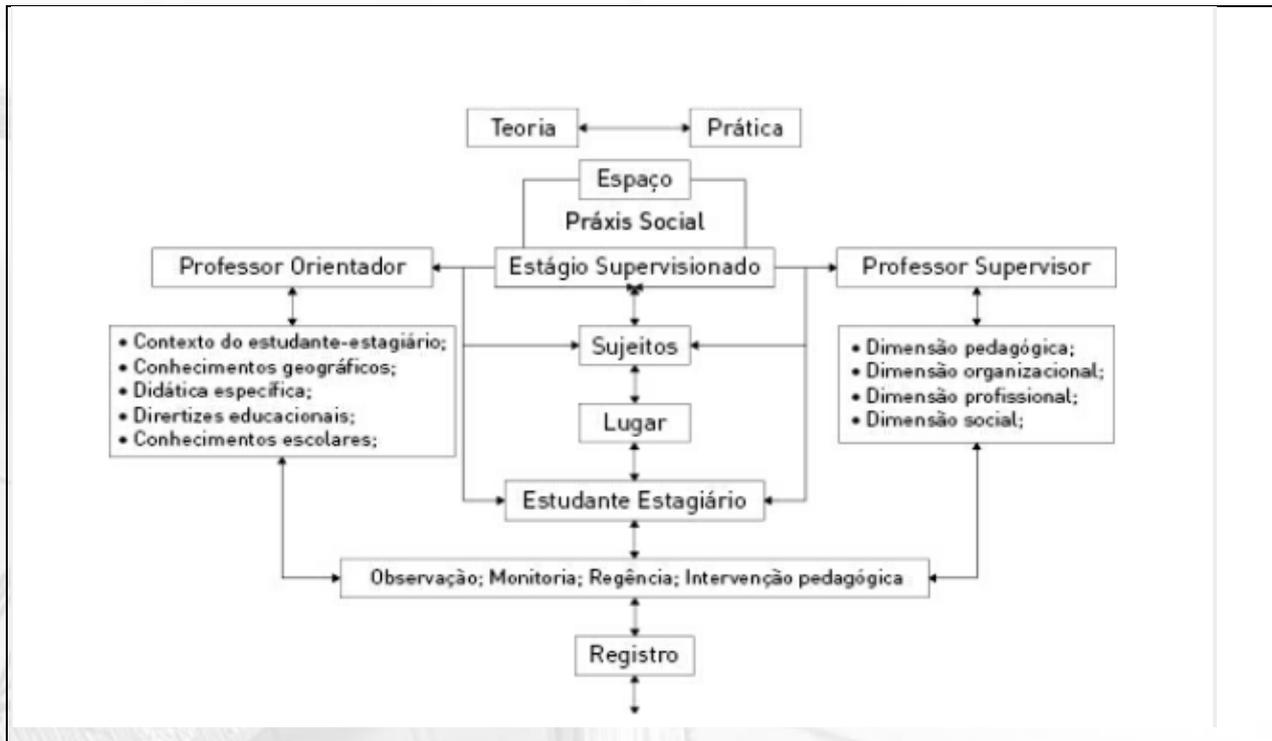
Uma outra hipótese é que o próprio formato do PRP, embora indique a formação dos preceptores (nome atribuído pelo Programa aos supervisores na escola) na universidade, acaba enfatizando com maior propriedade a formação inicial, necessária e urgente, em um país com *déficits* de procura em licenciaturas. Vale refletir se a formação oferecida pelo curso aos supervisores na universidade foi pontual, atendendo às prioridades e demandas do edital, postergando um formato de formação continuada, também urgente e necessária ao corpo docente da educação básica.

Cabe salientar que é justamente neste ponto que este artigo indica propostas para atender a esta problemática constante nas redes de ensino: a formação continuada.

A figura 01 foi organizada por Oliveira e Santos (2019, p. 118) e destaca a importância do relatório na construção de um resultado que contemple todas as etapas que envolvam a observação, a monitoria, a regência e a intervenção pedagógica. As autoras complementam:

Reafirmamos que o relatório final não deve ser visto como mera burocracia, mas sim como parte relevante do processo que permite a reflexão do processo em sua totalidade. Mais que preencher questionários esse é o momento de fazer uma análise das experiências vivenciadas e das aprendizagens adquiridas (OLIVEIRA, SANTOS, 2019, p. 118).

Figura 01 – Fluxograma do estágio supervisionado em Geografia



Fonte: Organizado por Oliveira e Santos (2019, p. 119)

Sobre a percepção do processo de ensino e aprendizagem, durante o estágio curricular supervisionado e durante o Programa de Residência Pedagógica 12 estudantes, 70% dos participantes destacaram a importância do programa para sua formação inicial, sobretudo nos relatos analisados entre os anos de 2018 e 2019. Cabe destacar, que o Programa não é universal, ou seja, não contempla todos os/as estagiários/as e embora associe-se ao estágio supervisionado não o substitui no processo de formação inicial dos alunos.

Os relatórios de 2017 foram organizados no item Estágio Curricular Supervisionado que consta nesta mesma categoria. Os relatos variam de comentários sobre a importância do programa na relação escola-professor- aluno, e o quanto os estagiários, quando bem orientados pelos supervisores na universidade e escola, valorizam esse processo.

Além disso, observar a conduta do professor supervisor na escola, a forma como desenvolve as habilidades e o retorno dos alunos em sala de aula, foi de grande valia para vários participantes da pesquisa. O Programa de Residência Pedagógica tem na regência sua principal característica, sendo destaque em vários relatórios. O processo de

observação e participação também contribuiu para que os estudantes pudessem vivenciar a rotina da sala de aula e suas práticas cotidianas.

A percepção dos alunos que estagiaram em 2017 é corroborada com as narrativas dos que participaram posteriormente do PRP. A experiência prática e a observação do cotidiano escolar encontram-se nesta proposta.

Dois participantes da pesquisa (12%) indicaram que o modelo do PRP deve ser adotado como formato do estágio supervisionado do campus, enquanto outro aluno complementa sobre a necessidade de mais programas como este para a instrumentação prática nas escolas.

Outro estagiário (6%) comentou sobre o quanto o Programa rompeu a barreira entre a universidade e a escola. Muitas vezes, embora discutidos através de textos e demais materiais, a relação teoria e prática se apresenta real quando o aluno vivencia o ambiente escolar.

Beillerot (2001) propõe que a troca do conhecimento entre escola e universidade constrói uma cidadania científica, democratizando o acesso ao conhecimento científico restrito, muitas vezes, ao ambiente acadêmico. A partir do acesso à cidadania científica, há um reconhecimento de que é possível haver um *continuum* entre o que se aprende e o que se ensina na escola e na universidade.

Outro participante (6%) aponta a importância da etapa da regência e da construção do planejamento das aulas, elaboração de materiais didáticos e a aplicação deste conteúdo e materiais na sala de aula. A tabela 01 foi construída com o propósito de apresentar as respostas das categorizações encontradas nos relatórios de estágio.

Tabela 01 – Categorização dos relatos dos estagiários/as do campus de Aquidauana

Motivos explicitados	Alunos	
	Nº	%
<p>Relacionados à percepção do processo de ensino e aprendizagem em dois momentos: durante o estágio curricular supervisionado e durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP)</p> <p>➤ A residência pedagógica contribuiu para minha formação acadêmica e conseqüentemente para minha vida profissional através do contato direto com a sala de aula me ajudando a ter uma maior percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem e criar uma melhor postura de professor.</p> <p>➤ A residência pedagógica me proporcionou um contato prévio com a realidade da profissão que eu escolhi onde tive a oportunidade de vivenciar a realidade dos alunos e professores dentro de uma instituição de ensino.</p>	12	70%

<ul style="list-style-type: none"> ➤ O projeto do Residência Pedagógica foi uma porta que abriu para nós acadêmicos, para que pudéssemos entender realmente o significado da palavra Professor. ➤ O Programa de Residência Pedagógica nos mostra como realmente funciona na prática uma escola, principalmente como são uma sala de aula e os comportamentos dos alunos em sala de aula. ➤ A residência contribui diretamente para a formação profissional do futuro professor, pois o dia-a-dia vivido dentro da escola, por pouco que seja, te deixa muito mais próximo da realidade. ➤ A Residência Pedagógica nos proporcionou um contato prévio com nosso futuro ambiente de trabalho, onde tivemos uma vivência mais direta com os alunos e suas realidades dentro de uma instituição de ensino. ➤ A Residência Pedagógica dá uma oportunidade de entendermos como funciona, em relação aos alunos, a programação da escola e como o professor tem todo um planejamento em sua aula. ➤ Esse projeto de residência pedagógica está contribuindo muito para meu desenvolvimento e formação profissional na área do curso de geografia. Indo para o campo pude ver a realidade dos professores dentro de uma sala de aula. ➤ O programa contribuiu muito para minha formação profissional, pois tive a oportunidade de estar à frente de uma sala ministrando aulas. Obtive conhecimento do ambiente escolar e o funcionamento da escola. As salas de aula estão geralmente cheias, mas apesar disso não houve problema quanto ao espaço. <p>Estágio Curricular Supervisionado regular</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ [...] Durante as atividades percebi que temos que nos dedicar muito e aprender o conteúdo a ser trabalhado, temos que estar preparados para qualquer adversidade que possa ocorrer, aprender a controlar o tempo das aulas para ter tempo para explicações, atividades, correções, etc. e também para não sobrar tempo de aula. ➤ É no estágio que eu obtive a percepção do campo de atuação, valorização do mercado de trabalho, é nesse momento que podemos desenvolver o aprendizado teórico e prático, observar e adquirir mais conhecimento e vivência sobre a educação nos dias atuais que vem sendo considerada uma das maiores influências no que diz respeito ao desenvolvimento da cidadania e a geografia tem uma grande contribuição para essa finalidade. ➤ A experiência foi muito boa, gosto de estar em contato com os alunos e todo ambiente escolar, pretendo continuar nesse caminho, procurando melhorar e contribuir com a educação. 		
<p>Relacionados à manutenção do modelo do PRP para o estágio curricular na universidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O projeto de Residência Pedagógica me proporcionou um contato maior com o ambiente escolar e as regências de classe. Tendo em vista que o método tradicional (Estágio Obrigatório) é limitado ao cumprimento da carga horária de observação e regências. [...] deixo como sugestão que as universidades usem a metodologia do projeto nos futuros estágios de licenciatura. 	01	6%
<p>Relacionados à manutenção do PRP para as licenciaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O auxílio de programas de inserção do discente nas escolas é um fator muito importante no processo de formação dos professores, então no meu ponto de vista deveria existir mais programas desta magnitude. 	01	6%

<p>Relacionados à integração Universidade e Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O programa de Residência Pedagógica tem grande importância na minha formação profissional, pois permitiu a aproximação do acadêmico com o meio escolar, rompendo assim a barreira entre a universidade e a escola. ➤ Ao participar do programa de residência pedagógica, aprendi lições importantes para meu crescimento profissional, pois me levou para o ambiente onde eu iria aplicar o conhecimento adquirido na universidade me colocando em contato com o ambiente escolar fazendo toda a diferença em minha formação profissional. 	02	11%
<p>Relacionados à construção de materiais didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O programa vem proporcionando a prática no ambiente escolar e, com a realização deste programa, tenho me aprimorado como docente em suas diversas facetas, desde elaboração de material, planejamento de aulas, métodos de avaliação. Deste modo, o programa tem contribuído satisfatoriamente para o conhecimento e a imersão de forma prática, proporcionando uma vivência efetiva em sala de aula. 	01	6%

Fonte: relatórios de estágio do curso de Geografia da UFMS campus de Aquidauana, MS.

A ideia central é pensar em um formato de estágio em que o modelo tradicional seja (re)orientado por propostas que integrem a escola à universidade. Parte-se do pressuposto de que esta parceria minimiza as fragilidades descritas pelos alunos nos relatórios e que são demonstradas repetidas vezes, semestral e anualmente, nestes materiais. Sem a parceria do saber docente, conforme defende Tardif (1991), proporcionada pelo professor na escola, e da intervenção da universidade, a circularidade dos saberes, de acordo ocorre paulatinamente. Através do saber docente, construído pelos professores regentes com sua experiência em sala de aula, e da relação que o estágio promove com a universidade, a circularidade dos saberes torna-se ponto fundamental para que esta construção se desenvolva oportunizando a vivência da relação teoria e prática durante o estágio.

2.2 O grupo focal e os supervisores na escola

Além dos relatórios dos/as estagiários/as, foi desenvolvida a técnica do grupo focal como fonte de análise das transcrições obtidas a partir de quatro professores da rede pública estadual, que atuam no município de Aquidauana. A técnica foi apoiada nas discussões promovidas por Gatti (2005), que indica as seguintes observações:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo – desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo (GATTI, 2005, p.7).

O problema da pesquisa foi este: Quais são as expectativas dos professores regentes nas escolas, que atendem o curso de licenciatura de Geografia do campus de Aquidauana/MS, quanto à sua participação no processo de formação inicial docente?

O diferencial desta pesquisa foi ouvir os professores a partir da condução de um roteiro organizado em três categorias, a saber: identificação dos sujeitos da pesquisa; o planejamento, a experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor de estágio na escola; e as expectativas e o envolvimento dos professores supervisores e a indicação de propostas para cursos de extensão universitária.

A proposta inicial do projeto era que, a partir do estágio ofertado pelo curso de Geografia no campus de Aquidauana, fosse possível identificar, via relatórios de estágios e pela transcrição dos áudios das gravações no grupo focal, as perspectivas destes docentes quanto à formação continuada oferecida pela universidade. Neste caso, as ações extensionistas poderiam ser de grande valia para construções de projetos de extensão que integrassem a escola à universidade. Vale salientar que os quatro professores que participaram do grupo focal são egressos da licenciatura de Geografia do campus de Aquidauana.

O grupo focal foi desenvolvido, no mês de abril de 2022, através de gravação na plataforma Google Meet adotada pela universidade. A transcrição dos dados foi realizada na sua totalidade e, para este artigo, apenas a categoria que discute “as expectativas e o envolvimento dos professores supervisores e a indicação de propostas para cursos de extensão universitária” serão descritas.

Nesta categoria, foram criadas seis subdivisões que serão apresentadas com um recorte de três delas para este material, a saber: Você considera que o estágio supervisionado contribui para sua formação permanente na escola? Justifique.; Há algum tipo de troca entre os saberes adquiridos na universidade pelos estagiários junto à sua experiência na rotina escolar? Você percebe que os conteúdos discutidos na universidade são abordados durante as regências? Justifique; Que tipo de temática você sugere para que a universidade contribua na sua formação continuada através de cursos de extensão?

Quanto à pergunta que questiona se o estágio supervisionado contribui para a formação permanente do professor na escola, todos os professores responderam de forma afirmativa. As respostas foram direcionadas sobre as trocas de informações sobretudo durante as regências dos alunos, a partir do processo inicial que é o da observação, contribuindo para que os assuntos sejam agregados e as trocas de informações se efetuem

durante as aulas. Os professores comentaram sobre a importância de se trabalhar com alunos em processo de formação inicial e o quanto as metodologias abordadas com esta atual geração de estudantes na universidade é valiosa para novas descobertas feitas também pelos supervisores na escola.

O participante 4 da pesquisa desenvolveu uma narrativa relevante para expor suas ideias sobre esta pergunta:

Eu acredito que contribua sim e conforme eles vão trabalhando o estágio supervisionado, o professor se torna crítico dele mesmo na sala de aula. Ele começa a repensar os seus métodos, as suas condições ali na sala de aula porque o aluno no estágio supervisionado traz algo novo, traz um conhecimento recente e o nosso aprendizado ficou um tempo obsoleto ou então engessado no sistema. E ele está sempre trazendo algo curioso, algo novo para o aprendizado do próprio aluno e contribui muito para essa formação (PARTICIPANTE 4, 2022).

Fica evidente a importância do acesso às novas técnicas e métodos desenvolvidos na universidade.

As perguntas a seguir complementam a anterior e indicam caminhos para a busca de propostas para a formação continuada dos supervisores de estágio. São estas: Há algum tipo de troca entre os saberes adquiridos na universidade pelos estagiários junto à sua experiência na rotina escolar? Você percebe que os conteúdos discutidos na universidade são abordados durante as regências? Justifique.

A participante 1 destaca a importância da troca de ideias que os/as estagiários/as promovem ao desenvolverem sua prática sob a supervisão na unidade escolar:

[...] as escolas estão um pouco mais equipadas, até porque a pandemia trouxe essa inovação para dentro da escola. Até bem pouco tempo atrás, a escola pública era muito carente de tudo, existia uma sala de informática, mas que não funcionava. A gente precisava de algo novo para o aluno, mas a gente não conseguia levar esse algo novo. E a universidade acabava proporcionado isso para a gente, através desse conhecimento que o aluno compartilha (PARTICIPANTE 1, 2022).

A contribuição da participante 2 partilha da ideia de construção entre os supervisores e os estudantes da universidade. Embora a professora aponte a lacuna que ocorre na troca de saberes, há também a evidência da importância do estágio no processo de formação do aluno/a universitário/a.

Eu já trabalhei em 2016 com cinco escolas, com professores diferentes, estagiários diferentes, então em alguns momentos a troca existe de fato. Em alguns momentos, a impressão é de que você passa seu conhecimento, sua experiência e fica faltando essa devolutiva. Eu senti isso também. Mas, isso é muito importante, e eu acho que se não existisse essa troca não existiria de fato o estágio. É o começo, meio e fim. Acho que é essa troca (PARTICIPANTE 2, 2022).

Neste contexto de colaboração, de troca de ideias e técnicas entre os estagiários/as e supervisores/as na escola, foi recorrente entre os participantes a citação sobre o projeto de extensão universitária na área de cartografia, desenvolvido no departamento de Geografia que usa a realidade virtual e aumentada, enfatizando fatores da paisagem como relevo, recursos hídricos, impactos ambientais das áreas urbanas e rurais dos municípios de Aquidauana e Anastácio, ambos no Mato Grosso do Sul. Este projeto foi mencionado como uma forma de integração de saberes, promovendo o envolvimento dos alunos na universidade e colaborando com os/as estagiários/as na construção das regências.

Para atender à indicação de propostas de extensão universitária, direcionadas à formação continuada para os professores de Aquidauana através do curso de Geografia, foi direcionado o seguinte questionamento durante a reunião do grupo focal: Que tipo de temática você sugere para que a universidade contribua na sua formação continuada através de cursos de extensão?

Os quatro participantes indicaram temáticas como a Biogeografia, com enfoque aos biomas do cerrado e do Pantanal, numa abordagem teórica ou prática através de visita “in loco”. A escala regional também foi mencionada pela Participante 3, ao indicar o encontro das águas dos rios no município de Miranda como um contexto importante da hidrografia escolar. A mesma professora retomou a importância do bioma Pantanal como uma fonte de pesquisa e de incentivo a saídas de campo na área. A geopolítica foi sugerida como um outro tema voltado para a extensão universitária. E a geografia física, com o uso da cartografia escolar, também foi citada como um assunto importante para ser trabalhado em projetos de extensão.

Desde 2018, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro, apresentou as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, que teve prorrogada sua implementação para 2023, orientando a adequação de projetos e formatos para sua efetivação. De acordo com o Art. 12º, devem ser cumpridos, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão. Os formatos,

seguindo as indicações do Art. 8º, devem atender programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, atendendo aos preceitos do Projeto Pedagógico do Curso.

Estes temas podem receber desdobramentos nos componentes curriculares, em diferentes formatos conforme a Resolução, e atender às necessidades dos professores das redes estaduais e municipais. A participante 2 destaca a importância das saídas de campo para o ensino dos aspectos físicos regionais:

A gente quer sair com esses alunos de Geografia fora do ambiente escolar. Eu vou falar de relevo, eu vou para Piraputanga, [...] vamos ver as serras, vamos ver os morros, vamos falar de agentes externos, vamos sair com os alunos na rua, ver o agente maior que é o homem. Mas, a gente está longe disso. Então, eu acho assim: é aos pouquinhos? É aos pouquinhos porque a gente tem uma força de vontade tremenda, né? Então eu tive uma aula com a Profa. Edna (durante a construção de seu mestrado) e eu não tenho facilidade com geomorfologia, então ela trabalhou com a gente, ela levou mapa e aí ela fez, ela apresentou a teoria e depois nós fomos para a prática, mexer com carta topográfica, e aí cada área nossa (estudada), nós fomos visitar. Meu Deus, eu quero trabalhar isso com meus alunos! _ Não dá pra fazer do jeito que ela fez? _ Não dá! Eu quero levar uma carta topográfica. A gente não tem esse material. A gente tem o mapa do livro do aluno [...] Depende das estruturas diferentes das escolas (PARTICIPANTE 2, 2022).

Cabe destacar que embora as atividades na universidade necessariamente precisam ser presenciais para atender à extensão universitária, nada impede que as redes de ensino adotem formatos diferentes dos apresentados na Resolução. Pesquisas recentes apresentam o *Microlearning Design* como uma alternativa para que as formações continuadas sejam trabalhadas junto aos professores da educação básica.

Neste formato, a partir de plataformas digitais voltadas para a educação, as informações são organizadas de forma objetiva e com tempo reduzido para que os interessados acessem os assuntos otimizando sua disponibilidade e planejando os assuntos que pretendem estudar. O design de distribuição dos conteúdos pode ser realizado com interações por vídeos, animações, reuniões e textos ou por outros modelos que os interessados em desenvolver as informações considerarem adequados.

Trata-se de uma metodologia defendida por Garcia e Costa (2021, p.04) que contribui para a formação docente continuada:

Os assuntos que permeiam a formação de professores são reflexos da sociedade dinâmica em que vivemos. A expectativa é de que as formações a partir do “novo normal” possam abranger as modalidades presenciais, híbridas e a distância, bem como utilizar recursos tecnológicos mais complexos mesclados aos mais populares, mas que coerentemente possam

ser organizados para atingir os objetivos estabelecidos de formação, informação e atualização. (GARCIA; COSTA, 2021, p. 04)

Estas pesquisadoras defendem este modelo como uma forma de repensar o formato de palestras e cursos de formação que muitos professores consideram cansativos e desmotivadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, chegou-se à conclusão de que a pesquisa respondeu ao problema inicial sobre as expectativas dos professores supervisores na escola, com base no retorno dos quatro participantes no que tange à construção das identidades geográficas docentes.

A pesquisa de Bisconsini et al. (2019, p. 75) reforça a necessidade de temáticas como a apresentada nesta proposta quando retrata que os supervisores, ao receberem os alunos na escola, destacam fragilidades nos encaminhamentos do estágio supervisionado, especialmente em relação ao acompanhamento dos orientadores da universidade. Além disso, reportam não se sentirem parte da formação inicial dos estagiários, pois assumem tarefas pontuais que não impulsionam a aproximação entre escola e universidade.

Um fato também relevante para justificar o tema apresentado diz respeito ao trabalho orientado por Lüdke (2009), cuja investigação demonstrou duas categorias do professor na escola: a maioria que se percebe como uma fonte importante na formação de futuros professores, colaborando na integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência; e outro grupo que se surpreende com a ideia de serem considerados formadores de professores (LÜDKE, 2009, p.101).

Nas respostas apresentadas, sobretudo as obtidas no grupo focal, fica evidente que os docentes que contribuem com o estágio sempre se sentiram motivados na colaboração para o processo de formação inicial dos alunos. Isto se deve, entre outros aspectos, ao bom relacionamento entre a supervisora do estágio na universidade e os docentes na escola. Neste momento, cabe o retorno da Participante 1, ao se posicionar como parte desta construção:

Eu no começo eu tinha muita resistência porque eu achava assim: “quem tem que avaliar é o professor da universidade não sou eu. Não sou eu que tenho que avaliar esse profissional, esse aluno. Ele não é meu aluno. Mas, depois, eu comecei a enxergar com outros olhos. Gente, este aluno está vindo para sala de aula e eu também estou sendo responsável pela

formação dele. Então é justo que eu também avalie [...]. A gente vai olhar esse aluno, com o olhar do professor, do dia a dia, do básico como se fosse eu dando meu conteúdo [...] e eu acredito que o olhar dele em relação a essa avaliação vai ser diferenciada (PARTICIPANTE 1, 2022).

Cumprindo o mote deste artigo que além de apresentar os resultados obtidos, também tem como proposta a sugestão de temas que podem contribuir para a formação docente continuada, a partir de ações extensionistas, a hipótese apresentada não foi corroborada em sua totalidade.

Os relatórios, embora bem construídos, o que indica orientação da supervisão na universidade, não evidenciaram uma preocupação em cumprir sua construção baseada na proposta da BNCC, sobretudo as narrativas de 2017 e 2018. Além disso, conforme já indicado neste artigo, não foi realizada a interlocução sobre as necessidades que os professores apresentam em relação à formação continuada. Sendo assim, cabe a adequação de medidas, caso o colegiado do curso de Geografia e os supervisores de estágio entendam como necessárias, a construção de cursos de formação continuada via ações extensionistas, para que a universidade minimize as fragilidades apresentadas em biogeografia, hidrografia, geomorfologia e geopolítica, descritas nos resultados do grupo focal. Dar voz ao grupo, que colabora com a formação inicial dos estudantes do curso de Geografia, é também colaborar na formação dos futuros egressos.

Para que as contribuições junto ao estágio se apresentem mais contundentes e até maturadas, cabem outras análises, aplicação de metodologias com o propósito de ampliar esta discussão no campus de Aquidauana, que sempre se mostrou aberto a novas propostas.

Espera-se que esta contribuição possa gerar novos projetos, e que a identidade dos supervisores nas escolas e a excelência destas contribuições sejam sempre fortificadas.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT J. **La recherche: essai d'analyse. Recherche et formation**, INRP, nº. 9, 1991, p. 17-31. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, Campinas: Papyrus, 2001.

BISCONSINI, C. R., TEIXEIRA, F. C., ANVERSA, A. L. B., OLIVEIRA, A. A. B. de. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, vol. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr., 2019. Disponível

em:<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7497>>
. Acesso em 15 de nov. 2022.

BORGES, L. P. C.; FERREIRA, Y. S.; FONTOURA, H. A. da. A circularidade de saberes na formação docente: para quem e por que pesquisamos? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 211-221, maio/ago. 2012. Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24241/17220>>. Acesso em 16 de nov. 2022.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado**. 2018a. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> Acesso em 20 de fev. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 de dez. 2018. Disponível em:< https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em 26 de out. 2022.

CASTELLAR, S. M. V. Geografia Escolar e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.) **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Cengage Learning, 2017, p. 101-124.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

GARCIA, M. S. dos S.; COSTA, R. M. S. Microlearning Design para Formação de Professores em Contexto Não Formal de Educação a Distância. **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, e1568, 2021. Disponível em:<<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1568/703>>. Acesso em 23 de out.2022.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n.01, p. 95-108, ago./dez, 2009. Disponível em:
<<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/7>> Acesso em: 02 out. 2022.

OLIVEIRA, S. R. L.; SANTOS, L.S.C. Dimensões da docência em geografia: o estágio supervisionado, os sujeitos e o registro. In: Vallerius, Daniel Mallmann; Mota, Hugo Gabriel; Santos, Leovan Alves dos. **O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia**. Paco e Littera. 2019. p.97-122.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Panônica. 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. COLEGIADO DE CURSO DOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA EM GEOGRAFIA. RESOLUÇÃO Nº 97, DE 17 DE OUTUBRO DE 2019. 1. Aprovar o Regulamento dos Estágios Obrigatórios (I, II, III e IV) do curso de Geografia - Licenciatura (0443); e 2. Revogar a resolução nº 89, de 31 de agosto de 2017.

Disponível: <<https://drive.google.com/file/d/1ANAHhrY36Zf3-IP52o8NC5WzuvQrqWhe/view>>

VIEIRA, M. N. de A.; ALVARENGA, E.; LOBOS, J. P. S.. A formação de professores/as e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia: diálogos possíveis. 2020. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.12, n.1, p.780-808, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659406>>. Acesso em 14 de nov. 2022.

VALLERIUS, D. M. O estágio supervisionado de professores de Geografia: notas importantes e (des)pretensiosas para o seu revelar. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. dos. **O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia**. Paco e Littera. 2019. p. 20-37.
