



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**FRANCISCO JUSCELINO DE SOUZA DOS ANJOS**

**TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O PAPEL DOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.**

**FORTALEZA**

**2025**

**FRANCISCO JUSCELINO DE SOUZA DOS ANJOS**

**TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O PAPEL DOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Dra. Alexandra Maria de Oliveira.

**Fortaleza**

**2025**

**FRANCISCO JUSCELINO DE SOUZA DOS ANJOS**

**TORNAR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O PAPEL DOS ESTÁGIOS  
SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Alexandra Maria de Oliveira. (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Edivani Silva Barbosa

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Maria Marques de Melo Filho

Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha Mãe, Antônia Sousa, minha heroína. Você não apenas me deu o mundo, mas também me ensinou a lutar por ele. Seu amor me abraçou nos momentos de desespero e sua fé inabalável em mim, foi a verdadeira motivação que me sustentou e me incentivou a nunca desistir.

À minha Tia Lúcia, pelo seu carinho inestimável e pela generosidade afetuosa que me concederam o suporte necessário para seguir em frente. A sua presença e cuidado fizeram toda a diferença em cada etapa.

Ao meu Companheiro, Alessandro, e ao meu Enteadado, Uriel, pelo amor e por serem o meu refúgio e o meu lar. Vocês são a minha motivação diária e a alegria que torna esta vitória ainda mais doce.

Ao meu primo, Maycon Douglas. Você foi um pilar constante, presente e parceiro em cada etapa da minha graduação. Viemos juntos de Acopiara, compartilhando o mesmo sonho, e ter você por perto tornou esta jornada muito mais leve.

Aos meus Amigos, que com a leveza da amizade e as risadas sinceras estiveram sempre presentes, oferecendo o conforto necessário nos momentos difíceis e celebrando cada pequena vitória. Vocês são a prova de que o nosso carinho é a minha maior sorte.

À minha Orientadora, Alexandra Maria de Oliveira, por ser uma verdadeira mentora, pelo apoio constante e por ter acreditado em mim desde sempre. A sua sabedoria e generosidade foram essenciais para a concretização deste trabalho.

A todos os Professores que foram uma verdadeira inspiração e que, através do conhecimento, abriram novos horizontes para o meu futuro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, e com orgulho, agradeço a mim mesmo. Pela coragem de persistir em cada desafio e, acima de tudo, por nunca ter desistido do meu sonho.

## RESUMO

Este trabalho compreende como o estágio supervisionado contribui para a formação da identidade profissional do professor de Geografia, considerando as interfaces entre teoria e prática. A investigação utilizou abordagem qualitativa combinando: estudo de caso autobiográfico dos quatro estágios do autor, entrevistas semiestruturadas com oito licenciandos, análise reflexiva de experiência vivida, análise documental e artefatos pedagógicos. Os resultados evidenciam que a estrutura curricular progressiva de 400 horas, articulada em observação, participação, planejamento e regência em contextos diversos, transforma futuro professor não apenas pelo acúmulo de teorias, mas pelo confronto permanente entre conhecimento acadêmico e realidade escolar concreta. Os desafios enfrentados em cada etapa operaram como oportunidades de ressignificação profissional: no Estágio I, o confronto com realidade estrutural das escolas ressignificou expectativas teóricas; no Estágio II, ensinar para alunos surdos demandou reconfiguração conceitual dos fundamentos geográficos; nos Estágios III e IV, a tensão entre planejamento e contingência real produziu improviso criativo e consolidação de autonomia reflexiva. A prática reflexiva mediada por encontros genuínos com alunos, supervisores e pares produziu transformações concretas: reconfiguração de abordagens pedagógicas, desenvolvimento de autonomia intelectual e confiança profissional. Conclui-se que identidade profissional docente não é produto de acumulação de saberes, mas resultado da *práxis* contínua, onde reflexão sistemática sobre experiência vivida transforma aprendizados transitórios em saberes experienciais duradouros e transformadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidade docente; estágio supervisionado; práticas pedagógicas.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b>	<b>6</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.</b>	<b>8</b>
2.1. A natureza plural dos saberes docentes.	9
2.2. A prática reflexiva como ferramenta de construção do saber.	10
2.3. O estágio supervisionado como lócus da práxis docente.	11
<b>3. A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DO ENSINO.</b>	<b>12</b>
3.1. O desafio de um ensino de geografia crítico e relevante.	12
3.2. A atitude interdisciplinar como ferramenta pedagógica.	14
3.3. Os paradoxos da identidade docente na contemporaneidade.	15
<b>4. PERCURSO FORMATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS</b>	<b>17</b>
4.1 Estágio I: As primeiras observações e o confronto com a realidade escolar ressignificando a formação docente	20
4.1.1 O confronto inicial: romantismo acadêmico, observação direta e a realidade estrutural das escolas	20
4.1.2 A inviabilidade prática das estratégias pedagógicas: tensões entre inovação teórica e condições materiais	23
4.1.3 A ressignificação teórica através da práxis: do confronto ao desenvolvimento de identidade docente reflexiva	25
4.2 Estágio II: A legislação, diferentes abordagens do ensino e a profissionalização através dos saberes experienciais.	26
4.2.1 Observação inicial: o contexto bilíngue e o trabalho em dupla.	26
4.2.2 Participação observadora e reconfiguração conceitual.	29
4.2.3 Intervenção: cartografia participativa como ato político.	29
4.2.4 Profissionalização docente: alteridade e reconhecimento da diferença.	33
4.3 Estágio III: A prática no ensino fundamental – planejamento e intervenção	35
4.3.1 Observação: reconhecimento de saberes experienciais.	36
4.3.2 Planejamento e participação: tensão entre prescrição e criatividade.	37
4.3.3 Regência: formação identitária.	39
4.4 Estágio IV: A Regência no ensino médio e a consolidação da práxis pedagógica.	
4.4.1 A chegada na escola: conhecendo o espaço e os atores.	41
4.4.2 Os primeiros passos: observação e participação como encontro.	42
4.4.3 O desafio da transição: planejando a regência com uma nova supervisora.	44
4.4.4 Em sala de aula: o encontro entre teoria, prática e criatividade	45
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>53</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

EEFM – Escola de Ensino Fundamental e Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EXPARGEO – Exposição de Projetos de Geografia

RELIEX - Relatório Literário Experimental

ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

P1–P8 – Participantes das Entrevistas (Estagiários 1 a 8)

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

UFC – Universidade Federal do Ceará

## 1. INTRODUÇÃO

A construção da identidade profissional docente é um processo contínuo e dinâmico, que se consolida na articulação entre os saberes acadêmicos e as experiências práticas do cotidiano escolar. Conforme destacam Pimenta e Lima (2017), essa identidade não se forma apenas pela apropriação de teorias, mas pela reflexão constante sobre a prática pedagógica. Nesse panorama, o Estágio Supervisionado emerge como o eixo central da formação de professores, funcionando como o principal espaço onde o futuro docente vivencia a realidade da escola, testa seus conhecimentos e começa a forjar sua identidade profissional.

A relevância do estágio é tamanha que sua obrigatoriedade é assegurada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que o define como um requisito indispensável para a obtenção do diploma de licenciatura. Entende-se por *práxis*, neste trabalho, a articulação dinâmica entre teoria e prática através de um processo reflexivo contínuo. Pimenta e Lima (2017, p.38) definem *práxis* como "a atividade que transforma o mundo e a si mesma, significando a interpenetração entre pensamento e ação". Neste sentido, o estágio supervisionado não é espaço de aplicação de teorias prontas, nem tampouco de pura empiria desconectada; constitui-se como o território onde teoria e prática se ressignificam mutuamente através da reflexão crítica do estagiário sobre suas experiências.

Apesar de sua centralidade, a transição entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada no estágio é frequentemente um campo de tensões e desafios. Muitas vezes, essa etapa é tratada apenas como um requisito acadêmico, sem uma reflexão mais aprofundada sobre seu impacto, embora, como aponta Tardif (2005), a identidade profissional seja construída fundamentalmente pela vivência cotidiana da prática pedagógica.

Diante da complexidade que envolve a transição do aluno-licenciando para o professor-profissional, esta pesquisa estrutura-se a partir da seguinte problematização: de que maneira as tensões entre os saberes teóricos adquiridos na universidade e a realidade concreta das escolas, vivenciadas na progressão dos estágios supervisionados, atuam como catalisadores na formação da identidade docente? As questões norteadoras buscam compreender se o estágio opera apenas como campo de aplicação ou se efetivamente se constitui como espaço de produção de novos saberes e de ressignificação da prática pedagógica.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender de que maneira a estrutura curricular dos estágios supervisionados, integrada às práticas vivenciadas no contexto escolar, contribui para a construção da identidade profissional do professor de Geografia, analisando como os saberes teóricos se articulam com as vivências concretas no processo formativo. Como objetivos específicos, busca-se: (1) investigar como os desafios enfrentados no estágio contribuem para a adaptação e redefinição das práticas pedagógicas do futuro professor; e (2) Examinar como a estrutura curricular progressiva dos estágios permite a construção de relações interpessoais (com alunos, supervisores, colegas e comunidade escolar) que fundamentam e consolidam a identidade profissional crítica e reflexiva do professor de Geografia. Como hipótese, assume-se que a vivência prática do estágio é o principal fator de validação e reflexão sobre as metodologias teóricas, e que os desafios encontrados nesse percurso são fundamentais para a consolidação da identidade profissional.

O trabalho foi estruturado em três capítulos, para além desta introdução. O primeiro capítulo se dedica a discutir o Estágio Supervisionado como espaço de formação, abordando os conceitos de saberes docentes e professor reflexivo. O segundo capítulo aprofunda a discussão sobre a identidade específica do professor de Geografia e os desafios do ensino na área. Por fim, o terceiro capítulo apresenta e analisa as percepções de licenciandos e professores sobre suas experiências no estágio do curso de Geografia da UFC, articulando os dados empíricos com a fundamentação teórica discutida.

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa que combina múltiplas estratégias: Relato de experiência autobiográfico que documenta o percurso do autor através dos quatro estágios supervisionados; entrevistas semiestruturadas com oito licenciandos em Geografia em diferentes fases de formação, proporcionando perspectivas diversas; análise reflexiva de experiência vivida que busca identificar momentos-chave, dilemas pedagógicos e aprendizados transformadores; análise documental de legislação educacional e do Projeto Pedagógico do Curso; e análise de artefatos pedagógicos (mapas, sequências didáticas, registros imagéticos) que materializam processos de aprendizagem

## **2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.**

### **2.1. A natureza plural dos saberes docentes.**

A atividade docente, em sua essência, é uma prática complexa que se fundamenta não em um saber único e absoluto, mas em uma teia de conhecimentos de diferentes naturezas e origens. Para compreender a formação do professor, é imperativo desconstruir a noção de que o conhecimento profissional se resume ao domínio de uma disciplina ou de teorias pedagógicas, conforme Gatti (2019), a docência requer um repertório de saberes e comportamentos que transcendem um campo específico do conhecimento. O sociólogo Maurice Tardif (2005, p.103) oferece uma base conceitual robusta para essa discussão ao argumentar que os professores são "sujeitos do saber", que não apenas aplicam, mas produzem e mobilizam ativamente um conjunto de conhecimentos. O autor classifica essa base de saberes em quatro grandes áreas: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e, fundamentalmente, os experienciais.

Dentre essas categorias, os saberes experienciais ocupam um lugar de destaque na constituição da identidade docente. Tardif (2005) os define como o conhecimento que emerge da prática cotidiana, validado pela experiência e forjado na gestão das complexas interações humanas que caracterizam a sala de aula. É fundamental estabelecer uma distinção operacional entre dois conceitos frequentemente utilizados de forma intercambiável, mas que diferem em sua natureza e função: os saberes experienciais e os aprendizados práticos. Os aprendizados práticos referem-se ao processo transitório e frequentemente não refletem a absorção de informações através da vivência cotidiana. São conhecimentos ainda em estado de formação, não necessariamente consolidados ou conscientes. Um estagiário pode, por exemplo, "aprender na prática" que colocar uma tarefa na lousa funciona melhor que apenas falar; contudo, esse aprendizado pode permanecer implícito, não sendo transformado em conhecimento consciente ou transferível.

Os saberes experienciais, por sua vez, são aprendizados que foram submetidos à reflexão crítica, incorporados à identidade profissional e validados pela prática reiterada. São conhecimentos que o professor consegue articular, explicar e transferir para novas situações. Quando um professor, a partir da observação de sua prática, percebe que alternar entre o uso do quadro e a exposição oral favorece o engajamento e a atenção dos alunos, ele está mobilizando um saber experiencial. Segundo Tardif (2005), esse tipo de saber não é fruto de uma vivência casual, mas resulta da reflexão sistemática sobre as experiências docentes e constitui parte fundamental dos saberes

profissionais construídos no cotidiano escolar. Essa distinção importa porque nem todo aprendizado prático se torna saber experiencial. É a reflexão sistemática sobre a prática o que transforma aprendizados transitórios em saberes duradouros, profissionais e transformadores.

É nesse confronto diário com os desafios reais do ensino que o professor constroi o seu eu docente, transformando a vivência em um saber prático e contextualizado. Longe de ser um conhecimento menor ou complementar, o saber experiencial funciona como um alicerce a partir do qual os outros saberes são interpretados, adaptados e ressignificados. É a experiência que permite ao docente julgar a pertinência de uma teoria pedagógica ou a aplicabilidade de uma diretriz curricular, consolidando assim uma prática autoral e legitimando sua profissionalidade

## 2.2. A prática reflexiva como ferramenta de construção do saber.

Se a experiência é a fonte primária de um dos mais importantes saberes docentes, a simples vivência da prática não é, por si só, garantia de aprendizado. O processo que transforma a experiência bruta em conhecimento estruturado é a reflexão. A capacidade de pensar sobre o próprio fazer é o que permite ao professor analisar sua prática, identificar problemas, testar soluções e, conseqüentemente, desenvolver sua autonomia profissional. Essa perspectiva se contrapõe diretamente ao modelo da "racionalidade técnica", que por muito tempo dominou a formação de professores. Nessa visão, o professor é visto como um técnico, cuja função seria apenas aplicar, de forma instrumental, as teorias e os métodos desenvolvidos por especialistas externos, desconsiderando a complexidade e a imprevisibilidade do contexto escolar. Conforme (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 133), "a racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionam problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos", reduzindo assim a atuação docente à escolha de estratégias prescritas externamente, sem espaço para reflexão crítica sobre as situações reais e singulares que emergem na sala de aula.

Em oposição a essa lógica, emerge a figura do professor como um profissional reflexivo, que assume uma postura investigativa sobre sua própria prática. A formação docente, como defende António Nóvoa (1992, p.25), não se constrói pela acumulação de cursos e conhecimentos, mas sim "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Ser um

profissional reflexivo implica, portanto, em desenvolver a capacidade de analisar a própria ação em dois momentos cruciais: a reflexão durante a ação, que é o pensamento rápido que permite ajustar a prática enquanto ela acontece, e a reflexão sobre a ação, que é a análise posterior e mais aprofundada dos acontecimentos, buscando compreender os resultados e aprender com eles.

A adoção de uma prática reflexiva é o que permite ao professor tornar-se autor de sua própria prática pedagógica. Ao refletir sobre suas experiências, o docente mobiliza os saberes de forma criativa e contextualizada, dando respostas novas a situações novas e desenvolvendo sua autonomia intelectual e profissional. É por meio desse ciclo contínuo de ação e reflexão que os desafios cotidianos são transformados em oportunidades de aprendizagem e que os saberes experienciais, discutidos por Tardif (2005), são efetivamente consolidados e integrados à identidade do professor.

### 2.3. O estágio supervisionado como *lócus* da *práxis* docente.

Se os saberes docentes são plurais e a prática reflexiva é o principal mecanismo para sua construção, o Estágio Supervisionado revela-se como o componente curricular estratégico onde esses processos se materializam. É no estágio que o licenciando é formalmente inserido na realidade escolar, não como um mero observador, mas como um agente em formação, confrontado com os desafios, as tensões e as complexidades do trabalho docente. Essa centralidade do estágio dialoga com a perspectiva de António Nóvoa (1992), que defende que a formação docente se dá, fundamentalmente, dentro da própria profissão, tendo a escola como seu espaço primordial de desenvolvimento. A imersão na realidade escolar torna-se, assim, um elemento crucial para superar a histórica dissociação entre o currículo universitário e as reais necessidades da educação básica, um problema apontado por Gatti (2019).

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2017) criticam uma visão reducionista do estágio como um momento de simples aplicação de técnicas, posicionando-o como o "eixo central" da formação e como o espaço da *práxis*. Este conceito, fundamental para a pedagogia crítica, entende a prática não como um campo de execução, mas como um lugar de produção de saberes, onde a teoria é resignificada e a ação é constantemente informada pela reflexão. Essa abordagem investigativa é o que redefine o papel do estágio:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. [...] Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 47).

É nesse ambiente que a aprendizagem da profissão docente efetivamente ocorre. O estágio funciona como um "laboratório", um espaço de experimentação onde o futuro professor aprende o "ofício" por meio da reflexão mediada, como aponta Lima (2012, p. 56). É no movimento de agir, afastar-se para analisar e reaproximar-se para uma nova ação que os saberes experienciais (TARDIF, 2005) são construídos.

Portanto, o Estágio Supervisionado se consolida como o *lócus* formativo por excelência. É nele que os saberes da formação profissional e disciplinares são postos à prova, forçando o licenciando a engajar-se em uma contínua prática reflexiva para construir seus saberes experienciais (TARDIF, 2005). Ao vivenciar o estágio como *práxis*, o futuro professor não apenas aprende sobre o ensino, mas aprende a *ser* professor, investigando a própria prática e iniciando o processo de construção de sua identidade profissional autônoma e crítica.

### **3. A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DO ENSINO.**

#### **3.1. O desafio de um ensino de geografia crítico e relevante.**

Se a identidade docente, de modo geral, se constrói no desafio de articular saberes e refletir sobre a prática, a do professor de Geografia se define por uma missão particular: a de tornar o conhecimento geográfico uma ferramenta relevante para a leitura e a compreensão do mundo por parte dos alunos. Nesse sentido, conforme aponta Pereira (1995, p.151) a "missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações", missão que fundamenta a construção identitária do professor de Geografia. Por muito tempo, o ensino da disciplina esteve atrelado a uma abordagem tradicional, focada na memorização de fatos e na descrição de paisagens, o que contribuiu para uma percepção da Geografia como uma matéria distante do cotidiano.

A superação dessa visão é, portanto, um dos principais desafios que moldam a identidade profissional do geógrafo-educador contemporâneo.

Lana de Souza Cavalcanti (2011, p.12) é uma referência central para essa discussão, ao defender que o ensino de Geografia só se torna significativo quando supera o "formalismo didático" e se conecta com a realidade dos estudantes. Contudo, a base para essa conexão reside na adoção de uma perspectiva geográfica que seja, em sua essência, crítica. É neste ponto se torna fundamental o pensamento de Milton Santos (2006, p.39) para o geógrafo, o espaço deve ser entendido como "um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações", cuja análise não pode ser desvinculada das relações sociais, técnicas e políticas que o produzem. Ensinar Geografia, sob essa ótica, é ensinar a desvendar o funcionamento do mundo, superando a transmissão isolada de conteúdos.

Essa perspectiva crítica se traduz na prática pedagógica, como reforça Nóvoa (1992), o ensino deve estar em constante diálogo com o meio e a realidade dos alunos, pois é dessa interação que emerge o verdadeiro aprendizado. O objetivo, como aponta Cavalcanti (2011), é capacitar o aluno a pensar criticamente sobre o seu espaço vivido.

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes, de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 2011, p. 24).

Portanto, ser professor de Geografia hoje implica em assumir uma identidade profissional que vai além da de um mero expositor de conteúdos. Trata-se de ser um mediador, um intelectual que, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000), compreende que o currículo e o conhecimento não são neutros, mas sim campos de poder e significação. A identidade do professor se constrói, então, na busca constante de relevância, utilizando o legado da Geografia Crítica para fazer da sala de aula um laboratório para a compreensão do mundo e da vida cotidiana.

### 3.2. A atitude interdisciplinar como ferramenta pedagógica.

Para além do desafio de conectar o conteúdo geográfico à realidade do aluno, a construção da identidade do professor de Geografia na contemporaneidade passa pelo desenvolvimento de uma competência fundamental: a interdisciplinaridade. A compreensão de fenômenos complexos do mundo atual, como as crises ambientais, as dinâmicas urbanas ou os fluxos da globalização, raramente se esgota nos limites de uma única disciplina.

Nesse contexto, o professor de Geografia é cada vez mais chamado a adotar uma postura de diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de proporcionar aos alunos uma leitura mais rica e integrada da realidade, superando os desafios formativos apontados por Gatti (2019).

A dissociação entre teoria e prática, que marca historicamente a formação docente, resulta em professores que dominam conteúdos mas carecem de ferramentas metodológicas para ensiná-los. A formação superficial e fragmentária caracteriza currículos generalizantes que abordam múltiplos temas sem aprofundamento específico na docência, deixando lacunas significativas na preparação do futuro professor. O desequilíbrio entre conhecimentos específicos e pedagógicos manifesta-se na impossibilidade de manter equilíbrio curricular: cursos de Pedagogia enfatizam metodologia desvinculada de conteúdos, enquanto licenciaturas disciplinares priorizam conhecimento específico com pouca reflexão didática. A ambiguidade sobre finalidades formativas reflete-se na falta de clareza institucional sobre os verdadeiros objetivos da formação docente e na indefinição do perfil profissional esperado. A inoperância de políticas educacionais caracteriza-se por reformulações sucessivas e descontinuadas que não conduzem a efeitos qualitativos reais na prática formativa. A fragilidade do estágio supervisionado manifesta-se no acompanhamento insuficiente in loco pelos supervisores, no tempo escasso nas escolas e na falta de integração real entre estagiários e instituições escolares. Por fim, a falta de integração institucional resulta da ausência de articulação entre docentes formadores nas universidades, perpetuando um trabalho fragmentado sem visão compartilhada sobre as finalidades formativas.

A abordagem conceitual de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.146) definem a interdisciplinaridade como uma "atitude interdisciplinar", compreendida não simplesmente como a justaposição de conteúdos de diferentes disciplinas, mas como uma postura epistemológica e pedagógica fundamentalmente distinta. Para os autores, essa atitude pressupõe que o professor se constitua como um pesquisador

de sua própria prática, capaz de tecer conexões significativas entre os saberes disciplinares. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não é um método transferível, mas um posicionamento do educador diante do conhecimento que favorece aproximações mais profundas com a realidade social. Através de leituras multifacetadas do espaço geográfico, permite-se que temáticas relevantes para os educandos sejam exploradas em sua integralidade e complexidade, transcendendo a fragmentação característica do ensino tradicional.

A adoção dessa atitude impacta diretamente a identidade profissional do “geógrafo-educador”, transformando-o de um especialista isolado em seu campo para um articulador de conhecimentos. Segundo os autores, o professor com essa postura

[...] abre a possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-lo para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 145).

Essa competência de traduzir e articular saberes não ocorre apenas no campo teórico, mas se dá fundamentalmente no confronto com a prática, onde o licenciando é chamado a testar e reconstruir seus conhecimentos no contexto real da sala de aula.

### 3.3. Os paradoxos da identidade docente na contemporaneidade.

A construção da identidade do professor de Geografia como um intelectual crítico e pesquisador de sua prática, embora seja um horizonte pedagógico desejável, não ocorre de forma linear ou isenta de conflitos. Pelo contrário, conforme apontam Pimenta e Ghedin (2006), essa identidade é forjada em meio a um campo de tensões e paradoxos impostos pelo contexto social e pelas políticas educacionais vigentes. De um lado, há um discurso que valoriza a autonomia, a criatividade e a reflexividade docente; de outro, observa-se a intensificação de mecanismos de controle, padronização e precarização do trabalho que ameaçam esvaziar o sentido da práxis pedagógica. Navegar por essas contradições é, talvez, o maior dos desafios que se impõe ao professor na atualidade.

Um dos principais paradoxos reside na tensão entre a autonomia professada e o controle exercido. Enquanto se espera que o professor seja um mediador capaz de adaptar o currículo à realidade de seus alunos, como defendem Cavalcanti (2011) e Nóvoa (1992), os sistemas de ensino frequentemente implementam avaliações em larga escala, materiais didáticos apostilados e currículos prescritivos que induzem a uma prática padronizada. Essa lógica, muitas vezes alinhada a uma racionalidade gerencial e mercadológica, pressiona o professor a focar no treinamento para testes em detrimento de uma formação crítica e aprofundada. Conforme aponta Libâneo (2006,p. 40), procedimentos didáticos inadequados podem discriminar socialmente as crianças, como quando "o professor costuma 'prever' quais os alunos que serão reprovados. Geralmente, essa previsão acaba se concretizando, pois os reprovados no final do ano são geralmente aqueles já 'marcados' pelo professor". Tal lógica, que reduz a educação à transmissão de conteúdo para avaliações, fragmenta o processo pedagógico e se choca frontalmente com a proposta de um ensino de Geografia para a leitura do mundo, capaz de formar cidadãos críticos e participantes.

Outra contradição manifesta-se na relação entre a exigência de formação contínua e as condições concretas de trabalho. Para ensinar uma Geografia viva e conectada às dinâmicas do mundo contemporâneo, analisadas com maestria por Milton Santos (2024), o professor precisa de tempo para estudar, pesquisar, planejar e refletir. No entanto, a realidade de muitos docentes é marcada pela sobrecarga de trabalho, com jornadas extensas, turmas numerosas e, não raro, a necessidade de atuar em múltiplas escolas para garantir uma remuneração digna. Essa intensificação do trabalho docente, como destaca a literatura da área, limita severamente as possibilidades de o professor se constituir como o intelectual e pesquisador que dele se espera, gerando um ciclo de exaustão que impacta diretamente na qualidade da sua prática e na construção de sua identidade profissional.

Diante desse cenário, a superação dos paradoxos não se apresenta como uma tarefa meramente individual, mas fundamentalmente coletiva. A identidade docente se fortalece não apenas na reflexão solitária, mas no diálogo com os pares, na troca de experiências e na organização da categoria em defesa de condições de trabalho que viabilizem a realização de um projeto pedagógico crítico e transformador. Nesse sentido, práticas de formação que considerem as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores. Pimenta (2020) destaca que os saberes da

experiência produzidos no cotidiano docente em um processo permanente de reflexão sobre a prática ganham importância fundamental, especialmente quando mediatizados pela experiência de outrem: colegas de trabalho e textos de educadores. Portanto, ser professor de Geografia hoje é mais do que dominar conceitos e métodos; é um ato de resistência. É afirmar, cotidianamente, a importância de um saber que, ao decodificar o espaço, politiza o olhar e capacita os sujeitos para a construção de uma outra globalização, mais justa e humana.

#### **4. PERCURSO FORMATIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS**

Este capítulo apresenta um relato de experiência autobiográfico que compreende o percurso do autor durante os quatro estágios supervisionados, articulado com a análise de oito entrevistas semiestruturadas realizadas com licenciandos em Geografia na Universidade Federal do Ceará. O relato reflexivo não pretende ser representativo de todas as trajetórias de estágio, mas constitui o ponto de partida para a investigação, funcionando simultaneamente como (a) registro sistemático das experiências vivenciadas; (b) exemplificação concreta dos conceitos teóricos; (c) base contrastiva para posterior análise das percepções dos oito estagiários entrevistados; e (d) contextualização da estrutura curricular que norteou ambos os percursos.

Este relato refere-se ao pesquisador-autor de forma flexível: como 'pesquisador' quando analisando dados e refletindo sobre a própria prática; como 'licenciando' quando vivenciando aprendizagens formativas; como 'docente em formação' quando em atos pedagógicos; e como 'autor' quando em responsabilidade autoral de decisões pedagógicas. Esta variação terminológica não representa inconsistência, mas reconhecimento de que a identidade docente em construção assume múltiplas posições conforme o contexto vivido.

A trajetória formativa de um professor é um percurso demarcado por múltiplos referenciais que se sobrepõem e dialogam. Em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) estabelece a articulação entre teoria e prática como pilar para a formação docente, conferindo ao estágio supervisionado um caráter obrigatório. Essa diretriz legal é aprofundada por autores

seminais da área, que concebem o estágio como o verdadeiro *lócus* da *práxis*, um "eixo central" onde se constroem a identidade e os saberes do dia a dia a partir da reflexão crítica sobre a prática. É nesse contexto que o Projeto Pedagógico do Curso (2024) de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) materializa essas diretrizes, estabelecendo uma carga horária total de 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado. Este percurso é dividido em quatro etapas com cargas horárias e focos distintos, refletindo uma complexidade crescente: o Estágio I, com 48 horas, é concebido como um estágio-pesquisa no Ensino Fundamental; o Estágio II, com 64 horas, direciona o licenciando para unidades de educação contextualizada e Educação Especial; os estágios de regência, com carga horária significativamente maior, são o Estágio III, com 144 horas no Ensino Fundamental, e o Estágio IV, também com 144 horas, no Ensino Médio regular, integral ou profissionalizante. Portanto, a análise que se segue busca não apenas descrever as experiências vividas, mas também refletir sobre como essa jornada pessoal, ao longo de suas distintas fases, dialogou com os pressupostos legais, teóricos e, especificamente, com a estrutura curricular progressiva que a norteou.

O método adotado para este capítulo é o da análise reflexiva de experiência vivida, buscando identificar momentos-chave, dilemas pedagógicos e aprendizados que marcaram o processo de construção da identidade docente. A análise que se segue busca não apenas descrever as experiências vividas, mas também refletir sobre como essa jornada pessoal, ao longo de suas distintas fases, dialogou com os pressupostos legais, teóricos e, especificamente, com a estrutura curricular progressiva que a norteou.

Os participantes encontram-se em distintas fases de sua formação, oferecendo perspectivas diversas sobre o processo de construção da identidade docente. É importante destacar que, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia da UFC, embora os estágios supervisionados estejam organizados em quatro categorias sequenciais, eles não funcionam como pré-requisitos rígidos. Isso significa que os licenciandos possuem flexibilidade para iniciar seus estágios em diferentes pontos da sequência, dependendo de suas possibilidades e necessidades formativas. Essa característica da estrutura curricular permite que cada estagiário construa um percurso singular, ainda que mantenha a intencionalidade pedagógica de cada modalidade de estágio.

Quadro 1: Configurações de trajetórias formativas.

Configuração	Participantes	Estágios Realizados	Características do Percorso
Percorso Completo	P2, P5, P7	I, II, III, IV	Vivenciaram todas as etapas: observação no EF → educação especial → regência no EF → regência no EM. Arco formativo completo.
Regência no EF	P1, P8	I, II, III	Completaram observação, educação especial e iniciaram regência no EF. Primeiras práticas de intervenção direta.
Educação Especial + EM	P4	I, II, IV	Experiências em inclusão/acessibilidade e especificidade do EM. Reflexões ricas sobre contextos diferenciados.
Regência Inicial (sem observação prévia)	P3	III	Iniciou diretamente pela prática de regência no EF. Peculiaridades de quem começa sem etapas anteriores.
Estágio Inicial	P6	I	Estágio de observação no EF. Primeiras impressões de contato com a escola.

Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

A amostra apresenta cinco configurações distintas de percursos formativos. Conforme apresentado na Tabela 1, os participantes foram distribuídos segundo sua trajetória nos Estágios I a IV. Os licenciandos participantes (P1–P8) responderam a um questionário digital estruturado na plataforma Google Forms (Apêndice E) que investigava suas percepções sobre como a teoria estudada na universidade dialogava com suas vivências práticas, os desafios enfrentados em cada estágio, e como compreendiam a construção de sua identidade docente.

Ressalta-se que todos os procedimentos éticos foram respeitados. Os nomes das instituições escolares foram mantidos, visto que se tratam de espaços públicos de formação. No entanto, para preservar a identidade dos profissionais, os nomes dos professores supervisores foram substituídos por designações genéricas (Professor Supervisor, Professora Regente, etc.), assim como os licenciandos entrevistados, que tiveram suas identidades preservadas através do uso de codinomes (P1 a P8), em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1 Estágio I: As primeiras observações e o confronto com a realidade escolar resignificando a formação docente

#### 4.1.1 O confronto inicial: romantismo acadêmico, observação direta e a realidade estrutural das escolas

O estágio I curricular supervisionado em Geografia foi realizado durante o período letivo de 2023.2 no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). O estágio teve duração de 48 horas e foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental e Médio (E.E.F.M.) Noel Hugnen de Oliveira Paiva, localizada na Rua Monsenhor Salazar, 279, no bairro São João do Tauape, em Fortaleza, Ceará. Esta instituição seria o palco onde as primeiras observações sistemáticas revelariam a profundidade do confronto entre teoria e prática na formação docente. A coleta de dados incluiu entrevistas estruturadas com professores, alunos e gestores da instituição, cujos roteiro consta no Apêndice A.

Mapa 1: Localização da EEFM Noel Hugnen de Oliveira.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A escola encontra-se inserida em um contexto geográfico e social específico que influencia diretamente suas possibilidades e limites, conforme visualizado no Mapa

1. O Professor supervisor do estágio I possui formação consolidada em Geografia, sendo graduado em Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Estadual do Ceará (2007), com mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará (2010). Sua trajetória profissional inclui atuação como professor do departamento de Geografia da UECE (2012-2016), trazendo experiência acumulada na pesquisa educacional e na formação de professores. Conforme enfatiza Lima (2012), o papel do professor supervisor é fundamental na mediação entre a formação teórica e a realidade complexa da prática pedagógica, particularmente através da reflexão sistemática sobre as atividades desenvolvidas.

O confronto entre a teoria desenvolvida na universidade e a realidade vivenciada nas escolas constitui um dos aspectos mais centrais da experiência formativa dos estagiários. A crítica à formação docente baseada na racionalidade técnica, amplamente discutida por Pimenta e Lima (2017), não é meramente abstrata; ela se materializa concretamente nas vozes dos futuros professores quando confrontam expectativas teóricas com as condições estruturais das escolas.

P6 expõe com clareza perturbadora o abismo que separa discurso e prática ao afirmar que "há um grande abismo entre os discursos e a prática", ressaltando que "o que se discute na universidade parece estar distante da realidade vivenciada nas escolas". De modo mais contundente, P5 sintetiza essa desconexão na expressão reveladora: "A universidade romantiza muito a escola". Essa percepção não representa uma simples crítica superficial, mas evidencia um fenômeno estrutural da formação docente brasileira que Nóvoa (2009) denunciou com precisão: existe um "grande abismo entre os discursos das áreas da educação e a realidade prática dos professores", pois não basta conhecer todas as teorias e metodologias disponíveis; elas precisam estar de acordo com a realidade concreta marcada pela falta de estrutura, tempo limitado e outras variáveis que caracterizam o cotidiano da maioria dos educadores.

O problema transcende a simples desatualização curricular. Como P5 relata, quando o estagiário "chega com todo conhecimento teórico", depara-se imediatamente com "uma realidade bem diferente". Essa diferença não é gradual ou facilmente contornável; é uma ruptura fundamental. P6 vai além, explicando que "a universidade tende a romantizar muito a escola" e que, conseqüentemente, "criamos expectativas sobre a capacidade transformadora do professor, mas a realidade impõe limites estruturais severos que não são suficientemente discutidos na formação acadêmica".

A análise da prática pedagógica em sala de aula na E.E.F.M. Noel Huguen desvelou precisamente essa realidade: a hegemonia de um modelo de ensino tradicional, focado na transmissão de conteúdos através da exposição no quadro e de explicações pontuais. Esta abordagem, embora funcional para a gestão do tempo e do currículo, entra em conflito direto com a proposta de uma Geografia crítica e cidadã que os estagiários aprendem na universidade. Ao observar essa dinâmica, a discussão proposta por Cavalcanti (2011) sobre a necessidade de um ensino que conecte a Geografia à vida dos alunos ganhava contornos dramáticos. A ausência de métodos mais interativos não parecia ser apenas uma escolha do professor, mas também um reflexo das condições estruturais, materializando um dos paradoxos da profissão: como inovar e engajar os alunos em um ambiente com recursos limitados e turmas numerosas?

A imagem capturada durante a observação de uma aula expositiva na turma de 8º ano materializa precisamente esse paradoxo. Não se trata apenas de um registro pedagógico; ela evidencia a concretização do ensino tradicional observado pelo estagiário.

Imagem 1: Aula expositiva na EEFM Noel Huguen de Oliveira em turma de 8º anos.



Fonte: Autoria própria (2023).

Como evidenciado na Imagem 1, A centralidade do quadro branco, a disposição enfileirada das carteiras e a postura do professor como transmissor central do conteúdo são sintomas visuais das condições estruturais e da cultura escolar que dificultam a adoção de métodos mais interativos. A metodologia tradicional, nesse contexto, pode ser interpretada tanto como uma escolha pedagógica quanto como uma

estratégia de sobrevivência profissional diante da precariedade, confirmando a análise de P5 e P6 sobre as limitações reais enfrentadas pelos docentes.

#### 4.1.2 A inviabilidade prática das estratégias pedagógicas: tensões entre inovação teórica e condições materiais

A manifestação mais concreta da desconexão entre teoria e prática aparece quando os discentes confrontam as metodologias inovadoras preconizadas na universidade com as condições estruturais das escolas. P5 menciona que, embora os jogos lúdicos sejam amplamente defendidos na formação acadêmica como estratégias pedagógicas transformadoras, os professores das escolas frequentemente os consideram inviáveis. De acordo com sua observação, "os professores que observei consideram os jogos lúdicos inviáveis pelo tempo demandado para sua confecção e aplicação".

P6 corrobora essa percepção com ainda mais detalhes contextuais: "A inovação pedagógica é importante, mas extremamente limitada pelas condições estruturais. Os jogos lúdicos demandam muita dedicação e preparação - tempo que os professores simplesmente não têm". Essa constatação não representa uma crítica aos docentes supervisores, mas evidencia um dos paradoxos estruturais que caracterizam a educação brasileira: existe uma expectativa generalizada de criatividade e inovação pedagógica em contextos marcados pela precarização dos recursos materiais e pela sobrecarga de trabalho docente.

A complexidade desse cenário foi aprofundada pelas entrevistas feitas com os professores da E.E.F.M. Noel Huguen, que funcionaram como uma caixa de ressonância das tensões e contradições da escola. A divergência entre a percepção de um professor, que via o estagiário como uma força de renovação, e a de outro, que de forma pragmática encarava o estágio como uma chance de "desistir" da carreira, ilustra a fragmentação e o desgaste do corpo docente. Essa diversidade de perspectivas revelou que a experiência vivida no Estágio I não era meramente uma fase de observação passiva, mas uma imersão crítica nas condições reais de produção do ato educativo.

Da mesma forma, as respostas dos alunos, que revelavam uma compreensão superficial da Geografia (reduzindo-a a "mapas" ou "guerras"), podem ser discutidas

como um sintoma direto do ensino conteudista que recebiam. Essa percepção é confirmada por Cavalcanti (1998), que, ao investigar as representações sociais de alunos, notou que a imagem mais recorrente de Geografia era a do "mapa-múndi" e sua utilidade se resumia a "conhecer lugares (cidades, regiões, estados, países, mundo)", sem uma conexão com suas vidas práticas. O que os estagiários observavam na escola-campo era, portanto, a concretização de um modelo pedagógico que a teoria criticava, mas que as condições estruturais mantinham hegemônico.

#### 4.1.3 A resignificação teórica através da práxis: do confronto ao desenvolvimento de identidade docente reflexiva

Contudo, a análise não pode permanecer apenas no diagnóstico do problema. A experiência do Estágio I revelou que a tensão entre teoria e prática não é irreconciliável, mas pode ser transformada em motor de desenvolvimento profissional. Alguns estagiários identificam contribuições significativas da teoria para a prática, mesmo diante das limitações observadas.

P3 reconhece que o aporte teórico foi "bastante edificante" para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o "pensar como professor de geografia". A palavra práxis emerge nos relatos como conceito-chave para designar essa experiência transformadora do estágio. P1 explica que o estágio é "a culminância de diversas cadeiras voltadas para licenciatura" onde, embora se chegue com "tanto conhecimento", percebe-se que "toda dinâmica precisa ser adaptada e reavaliada". O confronto com a realidade da E.E.F.M. Noel Huguen ensinou aos estagiários que essa reavaliação não é falha da formação, mas processo necessário de resignificação.

Particularmente importante é a constatação de P2: a teoria "sozinha não ajuda tanto, mas quando colocada na práxis da sala de aula te ajuda a compreender melhor o ambiente escolar". Essa fala revela uma compreensão madura da relação dialética entre conhecimento teórico e experiência prática. Não se trata de aplicar mecanicamente a teoria, conforme propõe o modelo tecnicista, mas de usá-la para interrogar, compreender e transformar a realidade concreta.

O Estágio I, portanto, foi muito mais do que uma fase de observação; foi uma imersão crítica nas condições reais de produção do ato educativo. A experiência desmistificou qualquer visão idealizada da docência, ensinando que a prática do

professor de Geografia é indissociável das condições materiais e da cultura escolar em que se insere. Schön (1983) denomina esse processo de reflexão-na-ação: o verdadeiro aprendizado profissional surge quando os profissionais são capazes de adaptar e improvisar em situações novas, reconhecendo que o conhecimento não é uma "receita" que funciona invariavelmente, mas exige reflexão contínua durante o agir.

Os relatos dos estagiários revelam precisamente essa capacidade de reflexão-na-ação. Ao vivenciarem o confronto entre as expectativas teóricas e a realidade escolar observada na E.E.F.M. Noel Huguen, não abandonam a teoria, mas a ressignificam através de um processo reflexivo contínuo. P5 sintetiza essa jornada reflexiva com particular clareza: "A gente tem essa expectativa romântica quando você entra na universidade, aí você depara com aquela realidade, e aí você percebe que não é bem assim". Essa frase não é derrotista, mas libertadora: marca o momento em que o futuro professor deixa de buscar aplicar a universidade às escolas e passa a compreender a necessidade de construir conhecimento *a partir* da realidade escolar.

O estágio, quando compreendido como espaço de práxis, permite superar os limites da racionalidade técnica e desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a prática, fundamental para a construção de uma identidade docente autêntica e comprometida com a transformação social. Este primeiro confronto com a realidade escolar, embora desafiador, foi essencial para a construção de uma identidade docente que se recusa a ignorar o contexto, compreendendo que a luta por uma educação transformadora passa, necessariamente, pela luta por condições dignas de trabalho e aprendizagem.

A experiência concreta vivida no Estágio I não apenas validou as críticas estudantis sobre o romantismo da formação acadêmica, mas também demonstrou que essa crítica, quando refletida e articulada com a teoria, torna-se ferramenta poderosa para a construção de pedagogias situadas, contextualizadas e potencialmente transformadoras. Os estagiários aprenderam que ser professor de Geografia, em uma escola periférica, com recursos limitados, é um ato profundamente político que exige tanto compreensão crítica da realidade quanto criatividade para encontrar caminhos de inovação dentro das limitações impostas.

4.2 Estágio II: A legislação, diferentes abordagens do ensino e a profissionalização através dos saberes experienciais.

#### 4.2.1 Observação inicial: o contexto bilíngue e o trabalho em dupla.

O estágio II foi realizado em 2024.1 no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), com as turmas do EJA , 9º ano ensino fundamental anos finais , 1º ano e 3º ano do ensino médio , sob supervisão do professor regente (graduado em Geografia pela UECE em 2021, ex-bolsista PET-CCT). O pesquisador trabalhou em dupla com o licenciando Luiz André de Sousa Cordeiro, uma configuração que se provou fundamental para o sucesso da experiência.

Mapa 2: Localização do Instituto Cearense de Educação dos Surdos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O ICES situa-se na Aldeota, conforme mostra o Mapa 2, bairro historicamente produzido como espaço de prestígio e status social em Fortaleza desde a década de 1960. Essa localização é estruturante para compreender as contradições educacionais da instituição porque a escolha de localizar a única escola bilíngue exclusiva para surdos do Ceará em bairro de elevado poder aquisitivo reproduz geograficamente as desigualdades que a política de inclusão pretende superar. Conforme discute Mattos (2022), a Aldeota opera como uma vitrine da elite branca, onde o status é performado através de códigos comportamentais e de consumo que excluem quem não se adequa

a esse padrão. Quando aplicado ao contexto educacional, esse padrão revela que alunos surdos de áreas periféricas enfrentam barreiras não apenas educacionais, mas geográficas e econômicas para acessar a instituição. Grande parte dos alunos provém da Região Metropolitana, gerando alta evasão escolar. Essa disjunção espacial entre localização da instituição e origem do público-alvo exemplifica como políticas públicas de inclusão podem reproduzir exclusão através de decisões locais inadequadas. A heterogeneidade de deficiências observada nas turmas (surdo-cegos, autistas, cadeirantes) revelou que a escola funciona como espaço de convergência de múltiplas vulnerabilidades socioeconômicas, demandando abordagens pedagógicas sofisticadas que precisam ir além da simples adaptação curricular.

O Estágio II foi realizado em duplas Pimenta e Lima (2017) argumentam que trabalho colaborativo no estágio não apenas reduz a ansiedade individual, mas institui reflexão na e sobre a prática através da alteridade. A dupla funcionou como comunidade de prática antes mesmo de chegar à escola, permitindo que limitações individuais fossem compensadas pela complementaridade. Enquanto um interpretava ensinamentos do professor, outro registrava observações; essa divisão de trabalho criava distância reflexiva necessária para análise crítica das práticas observadas. A incompletude de saberes entre os dois não era deficit, mas oportunidade: quando um encontrava barreira linguística, o outro oferecia perspectiva descentralizada; quando um se vê diante de situação inesperada, a presença do parceiro permitia pausa reflexiva que trabalho isolado não possibilita. Essa configuração, sustentada por Pimenta e Lima (2017), transforma a dupla em espaço de produção de conhecimento compartilhado, onde erros e acertos são processados coletivamente. No contexto do ICES, onde a comunicação bilíngue exigia mediação constante, essa complementaridade foi decisiva: não apenas para superar limitações iniciais, mas para gerar reflexão crítica sobre as adaptações pedagógicas necessárias. O trabalho em dupla permitiu aprendizagens que trabalho individual não teria produzido.

A Lei nº 10.436/02 (que oficializa LIBRAS), o Decreto nº 5.626/05 (regulamentação), a Lei nº 9.394/96 (diretrizes educacionais) e o Decreto nº 7.611/11 (educação especial) constituem mais que normatização: estruturam possibilidade ontológica de educação bilíngue. Esses marcos permitiram transição do modelo clínico-terapêutico (surdez como déficit a reabilitar) para modelo sociocultural (surdez como diferença linguística e cultural). Para os estagiários, compreender esse fundamento legal significava reconhecer que as práticas pedagógicas observadas não

resultaram de escolhas individuais dos professores, mas de políticas públicas que legitimam e garantem direitos. Essa compreensão reposiciona a análise: o que poderia parecer inovação pedagógica é, na verdade, materialização de direitos legalmente conquistados.

#### 4.2.2 Participação observadora e reconfiguração conceitual.

Durante a fase de observação participante, a dupla de pesquisadores registrou atividades extracurriculares (plantio de mudas, apresentações teatrais, palestras). Essas participações revelaram como a pedagogia inclusiva funciona em contextos reais onde barreiras sensoriais, cognitivas e atitudinais precisam ser constantemente navegadas. A diversidade de respostas dos alunos (alguns com incômodo sensorial ao plantio, outros engajados) demonstra que inclusão não é homogeneização, mas reconhecimento de pluralidades que precisam coexistir.

A seleção de cartografia como conteúdo não foi arbitrária. Observando aulas, identificaram que mapas convencionais apresentavam impossibilidade de leitura mesmo para alunos com visão adequada: letras minúsculas, símbolos sobrepostos, hierarquias visuais inadequadas. Esse diagnóstico orientou transição para cartografia participativa, onde alunos seriam autores, não consumidores de representações prontas.

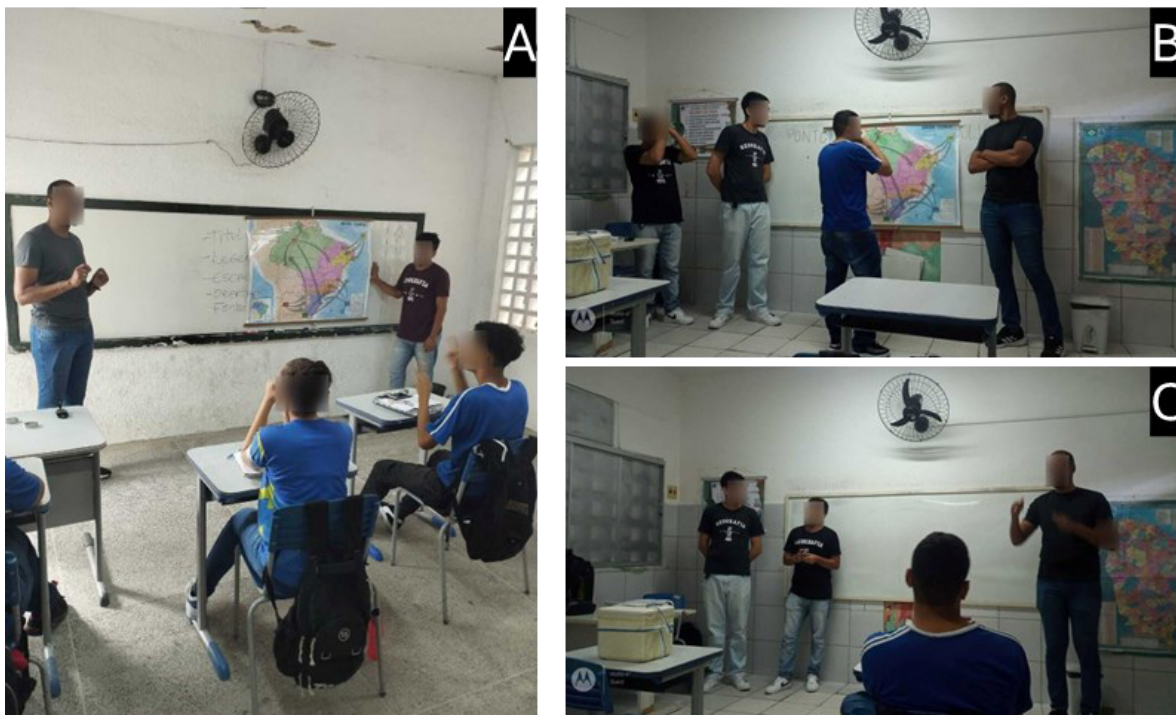
Os diálogos apontaram que adaptação pedagógica para alunos surdos não era tradução de conteúdo para LIBRAS, mas reconfiguração fundamental de como conceitos geográficos são estruturados. Quadros (2005) sustenta que bilinguismo não é simples bilíngue (dois idiomas paralelos), mas modalidade que reorganiza pensamento: LIBRAS, sendo língua de modalidade viso-espacial, exige que conceitos geográficos sejam estruturados primariamente por lógica visual. Isso não é meramente metodológico, mas epistemológico: altera como conhecimento geográfico é produzido.

#### 4.2.3 Intervenção: cartografia participativa como ato político.

A regência foi desenvolvida sempre com a mediação de intérpretes de LIBRAS disponibilizados pela escola. Essa presença foi indispensável não apenas para garantir comunicação efetiva, mas para mediar conceitos em linguagem visual-

espacial, funcionando como mestres de ofício que facilitaram a reconfiguração da perspectiva geográfica para lógica visual.

Imagem 2: Mosaico de sequências didáticas da apresentação de elementos cartográficos no ICES.



Fonte: Autoria própria (2024).

Imagem A: aula sobre elementos cartográficos básicos (título, escala, orientação, legenda) com turma de 9º ano dos anos finais. Imagem B: momento em que os alunos foram convidados a identificar e aplicar os elementos básicos de um mapa em exemplos visuais, desenvolvendo habilidades de leitura cartográfica com turma do 3º ano do ensino médio. Imagem C: aula sobre elementos cartográficos básicos.

A regência foi estruturada didaticamente em momentos sequenciais: apresentação de elementos cartográficos básicos (título, escala, orientação, legenda), exemplificação com mapas variados, diagnóstico de dificuldades operacionais. Quando os alunos relataram a impossibilidade de ler mapas convencionais, a dupla precisou reconfigurar em tempo real. Aqui o trabalho colaborativo mostrou-se decisivo: Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, reflexão que a dupla realizava em ato, observações mútuas gerando ajustes simultâneos.

Durante a fase de co-construção, os alunos foram convidados a participar ativamente na seleção e representação de elementos significativos do espaço urbano. O processo iniciou-se com apresentação de mapas e imagens do centro de Fortaleza, onde os alunos nomearam coletivamente os lugares que reconheciam e que gostariam de incluir no mapa. A mediação dos intérpretes de LIBRAS foi decisiva para garantir que as perspectivas dos alunos fossem compreendidas e integradas ao projeto. A partir dessas contribuições visuais e sensoriais, a dupla de pesquisadores e os alunos construíram conjuntamente uma representação cartográfica que expressasse a geografia vivida da comunidade surda.

Imagem 3: Mosaico do processo de co-construção, nomeação e representação do espaço vivido da comunidade surda no ICES.



Fonte: Autoria própria (2024).

Imagem A: Momento inicial de apresentação de mapas e imagens do centro de Fortaleza com turma de 3º ano do ensino médio, onde os alunos eram convidados a nomear e identificar os lugares significativos. Imagem B: Mesmo processo de apresentação, identificação e nomeação de lugares com turma de 9º ano dos anos finais. Imagem C: Processo de consolidação das informações coletadas e produção

colaborativa do mapa, onde o autor e conjunto com o colega organizaram visualmente os elementos selecionados em representação cartográfica.

A co-construção do mapa do centro de Fortaleza constituiu movimento de autoria versus consumo. Alunos selecionavam coletivamente elementos a mapear: ruas de circulação, instituições acessíveis, espaços de sociabilidade surda. Acselrad e Coli (2008) definem cartografia participativa como ferramenta de empoderamento que permite comunidades marginalizadas tornarem-se autoras de representações espaciais. Trata-se não apenas de recurso pedagógico, mas de ato político: afirmar direito da comunidade surda de dizer o que importa no espaço urbano, contraposição ao mapa hegemônico que omite, marginaliza ou invisibiliza suas geografias. Os intérpretes de LIBRAS funcionaram como mediadores conceituais, não meros tradutores. Essa distinção é crucial: tradução pressupõe equivalência entre significantes, enquanto mediação reconhece que conceitos geográficos precisam ser reformulados em contexto visual-espacial. Essa mediação não era técnica, mas epistemológica: reconfigurar fundamentalmente como conceitos geográficos são estruturados quando a própria língua de comunicação é visual-espacial.

O mapa resultante materializa a proposta da cartografia participativa. Nele, os alunos aplicaram os conceitos geográficos de forma prática, mas também difundiram a representação cartográfica com suas próprias memórias, afetos e percepções, selecionando coletivamente os pontos de referência que são significativos para a comunidade surda do centro de Fortaleza. Conforme destaca Tuan (2018), o lugar é um espaço dotado de significado construído pela experiência vivida; neste sentido, o mapa participativo transcende a função técnica de representação cartográfica ao se tornar ferramenta de expressão política e identitária. A seleção dos elementos cartográficos refletiu as vivências e necessidades reais dos mapeadores surdos: ruas por onde circulam diariamente, instituições acessíveis, espaços de convivência comunitária, informações que mapas tradicionais frequentemente ignoram ou marginalizam. Como defendem Pontuschka, Paganelli e (2009), uma atitude interdisciplinar favorece aproximação com a realidade social através de leituras diversificadas do espaço geográfico. Conseqüentemente, o mapa não funcionou apenas como produto pedagógico ou avaliativo, mas como instrumento legítimo de afirmação da perspectiva geográfica da comunidade surda no espaço urbano.



nenhuma disciplina teórica. Identificaram "leitura de sala" como competência central, compreendendo quando era o momento adequado para puxar um assunto que capturasse interesse dos alunos. No contexto bilíngue do ICES, essa leitura adquiriu complexidade maior porque precisava captar nuances visuais da comunicação em LIBRAS, sinais que remetiam a engajamento ou desconexão. Os estagiários aprenderam "ficar na frente de sala", competência que parece trivial mas exige refinamento constante pela prática. Incorporaram técnicas de uso da lousa exclusivamente pelo estágio. Desenvolveram escuta genuína quando perceberam que comportamentos agitados de alunos frequentemente decorrem de necessidade não atendida de serem ouvidos. Também desenvolveram capacidade de usar diferentes registros visuais em LIBRAS. Esses saberes não são técnicas transmissíveis, mas conhecimento encarnado integrado ao corpo e sensibilidade professoral, conforme define Tardif (2005). No contexto bilíngue, essa incorporação foi mais radical: exigiu que compreendessem como seu próprio corpo, suas formas de comunicação, suas práticas pedagógicas precisavam ser radicalmente reformuladas. Não era questão de aprender LIBRAS ou adaptar conteúdo, mas de permitir que a própria forma de estar professor fosse questionada e reconstruída.

A dupla de pesquisadores do ICES alcançou reconhecimento crítico expresso em seus próprios termos: "Nunca fomos ensinados com base em uma educação inclusiva, nem na escola, nem no curso de licenciatura". Essa tomada de consciência marca uma ruptura epistemológica. Não identificam simples lacunas de conteúdo, mas ausência fundamental de formação baseada em alteridade. Percebem que inclusão educacional não é questão técnica, mas questão ética e política. A experiência os levou a compreender que "ainda há muito para aprendermos e até mesmo inovarmos, para conseguir realmente ultrapassar as barreiras que o ensino tem para os grupos que não seguem a norma da maioria". Essa consciência crítica emerge especificamente da vivência com alunos de EJA na escola, onde "os alunos tinham uma dificuldade ainda maior que as demais turmas mais novas". P2, em questionário complementar, reconhece transformação similar afirmando que "a teoria sozinha não ajuda tanto, mas quando colocada na *praxis* da sala de aula te ajuda a compreender melhor o ambiente escolar", confirmando que a ruptura entre teoria abstrata e vivência concreta é fundamental na profissionalização. P5, de forma convergente, observa que "a realidade do aluno impacta muito em seu comportamento e que diferentes professores fazem as turmas terem comportamentos diferentes", evidenciando que

compreender educação inclusiva passa necessariamente por encontro com alteridade radical.

A verdadeira profissionalização, portanto, não está em dominar técnicas de inclusão. Está no encontro com o outro em sua radical diferença, naquilo que força transformação do próprio professor. No ICES, esse encontro acontecia cotidianamente: alunos surdos que estruturam pensamento através de lógica visual-espacial forçaram os estagiários a repensar como conceitos geográficos funcionam quando mediados por linguagem visual. O produto final da intervenção, o mapa participativo, tornou-se conforme documentado no relatório "possível alternativa e ferramenta para ajudar na luta para o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial do Brasil". Dessa tensão criativa entre o que sabiam e o que precisavam desaprender emergiu profissionalização autêntica. A síntese reflexiva do autor aponta: apesar de o docente em formação ingressar com a função de transmitir conhecimento aos alunos, é impossível não acreditar que desta vez, os estagiários saíram com muito mais aprendizado do que o que foi possível de se ensinar. P8, em contextos diversos, corrobora quando afirma que "educar não é apenas ensinar, mas também é aprender, principalmente com o conhecimento já adquirido dos alunos", e ainda que "a educação possui barreiras. Voltar à escola é poder visualizar o conhecimento sendo construído", sintetizando que a verdadeira inclusão não vem de adaptações metodológicas, mas do reconhecimento de que educação genuína é sempre bilateral, sempre transformação do próprio educador.

#### 4.3 Estágio III: A prática no ensino fundamental – planejamento e intervenção

O estágio III ocorreu no Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta, instituição de natureza privada, localizado na Avenida Aguanambi, no bairro Aeroporto, em Fortaleza, em 2024.2, com turmas de 6º, 8º e 9º anos, sob supervisão da professora regente. Diferentemente das fases anteriores, este estágio marcou transição para responsabilidade integral pela regência, evidenciando como identidade docente em Geografia se constitui através do confronto vivido entre teoria e prática contingente. As fases sucessivas: observação, planejamento, participação e regência, compuseram processo onde saberes experienciais foram sendo incorporados, transformando progressivamente a compreensão do que significa ser professor de Geografia.

Mapa 3: Localização do Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como mostra o Mapa 3, a localização no bairro Aeroporto, região periférica de Fortaleza, não era meramente contextual para as práticas desenvolvidas. O espaço urbano desigual estruturava possibilidades pedagógicas concretas. A escola se inseria em realidade geográfica específica que demandava prática docente situada, não transcendental. Esse aspecto inicial revelou dimensão fundamental para formação identitária do professor de Geografia: a necessidade de compreender que prática educativa é sempre espacialmente constituída.

#### 4.3.1 Observação: reconhecimento de saberes experienciais.

Durante a fase observacional, o pesquisador registrou que a professora supervisora Viviane conectava sistematicamente conceitos abstratos ao espaço

imediatos dos alunos. Essa prática fundamenta-se em Cavalcanti (2011), para quem o conceito de paisagem em educação geográfica deve partir da vivência do aluno. O saber de como realizar essa conexão, de como transformar espaço vivido em recurso pedagógico, não estava em livros. Era saber experiencial que Viviane havia desenvolvido através de anos de prática refletida. Tardif (2012) argumenta que saberes experienciais são incorporados ao corpo professoral através da prática, e não apenas através de transmissão teórica.

Através da observação sistemática, o licenciando compreendeu que a identidade docente em Geografia não é construída apenas através de domínio de conteúdo, mas através de compreensão de como os alunos habitam e percebem seu próprio espaço. Morais e Moraes (2010) enfatizam que a formação docente não deve ser apenas conceitual e técnica; deve incorporar referenciais nas dimensões econômicas, sociais e culturais, com visão de mundo que incorpore o lugar onde vivem alunos e professores. A observação da prática exemplifica exatamente essa proposição. A professora criava condições para que alunos construíssem conceitos a partir de observação de realidades que conheciam. Essa fase inicial revelou que ser professor de Geografia exige compreensão de que prática docente é situada geograficamente, não transcendental.

#### 4.3.2 Planejamento e participação: tensão entre prescrição e criatividade.

Ao preparar sequências didáticas sobre paisagem, o autor aplicou estrutura convencional: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, avaliação. Lima (2012) sustenta que planejamento é reflexão docente crucial, mas a prática cotidiana revela sempre aquilo que o planejamento mais cuidadoso não consegue prever. Esse reconhecimento converge com percepção documentada por outros estagiários: como o que o P2 ressalta "a teoria sozinha não ajuda tanto, mas quando colocada na *práxis* da sala de aula te ajuda a compreender melhor o ambiente escolar". O desafio não era executar planejamento, mas geri-lo reflexivamente diante de realidades contingentes.

A atividade EXPARGEO sobre "Fontes de energia" exemplificou essa dinâmica. Planejada com objetivos curriculares específicos, alunos rapidamente introduziram elementos não previstos, solicitando uso de glitter e cores variadas. O docente em formação enfrentou decisão fundamental sobre sua identidade como professor de Geografia: exigir conformidade ao planejamento original ou reconhecer potencial

educativo emergente. Essa escolha marcou uma transformação identitária: optar pela segunda via significava reconhecer que identidade de professor de Geografia inclui cultivar pensamento espacial criativo dos alunos. O estagiário P4 documenta compreensão similar: "a criatividade é importante pois educar não é só jogar informações aleatórias e esperar que o outro decore, é preciso que a pessoa compreenda o porquê de estudar aquilo".

Morais e Moraes (2010) defendem que formação docente requer articulação entre bases teóricas e prática cotidiana. Nessa etapa, o pesquisador estava construindo saberes experienciais através da confrontação com o contingente experiencial de que planejamento funciona como base que permite improvisos educados, inteligência verdadeiramente ativa emerge quando aluno estabelece relações próprias, faz perguntas, testa hipóteses. Foi possível aprender que ensino de Geografia é menos sobre controle e mais sobre facilitação de pensamento geográfico emergente.

Imagem 5: Produção EXPARGEO com alunos do 6º ano no Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta..



Fonte: Autoria própria (2024).

Como mostra a Imagem 6, o resultado da atividade EXPARGEO divergiu significativamente da proposição inicial de atividade criativa. Ao planejar a atividade de colagem, o autor considerou que integrasse expressão criativa genuína e uso de

diferentes materiais, cores, texturas e composições que transformassem a representação cartográfica em produção plástica. Porém, o resultado efetivo mostrou-se mais contido: os alunos realizaram colagem básica dos adesivos representando fontes de energia sobre o mapa do Brasil, com pouca variação estilística entre os trabalhos. A maioria das produções apresenta padrão semelhante, adesivos distribuídos sobre contorno do mapa, com uso restrito de cores adicionais e mínima exploração dos materiais disponíveis (glitter oferecido foi pouco utilizado). Alguns trabalhos incluem legendas identificando as fontes; outros deixam representação mais simples. A diversidade esperada não emergiu de forma tão evidente como o planejamento anterior havia idealizado.

Contudo, essa aparente limitação revelou-se pedagogicamente significativa. A diferença entre o planejado e o efetivamente realizado constituiu experiência vivida de aprendizado docente. Durante a regência, o licenciando se confrontou com dilemas pedagógicos reais que com a realidade que Schön (1983, p.56) nomeia como "reflection-in-action" no português reflexão-em-ação, momento em que planejamento ideal colide com contingências de sala de aula real. Embora os trabalhos não representassem a explosão de criatividade esperada, haviam sido construídos; alunos haviam identificado fontes de energia, localizado-as geograficamente no mapa, compreendido distribuição espacial. Isso constituía aprendizado geográfico legítimo, ainda que através de estratégia mais direta que o imaginado. Essa constatação de que criatividade nem sempre emerge como se espera, mas que aprendizado pode ocorrer mesmo através de expressões contidas, foi lição fundamental de planejamento e regência. Revelou que a definição de sucesso pedagógico não pode estar apenas em concretização do ideal estético previsto, mas também em reconhecimento de que processos de aprendizagem são múltiplos, nem sempre visualmente espetaculares, mas reais e significativos.

#### 4.3.3 Regência: formação identitária.

Estar na frente de turmas de forma integral muda tudo. Realidades aparecem que observação e planejamento não conseguem prever. Segundo Pimenta (2017, p. 38), "a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva". É um processo onde a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à

ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. Durante a regência, essa ideia deixa de ser abstrata e se torna real, vivida.

Ensinar Geografia não é apenas passar conceitos de paisagem. É criar espaços onde alunos compreendem que eles mesmos habitam paisagens, que aquilo que estudam faz parte de suas vidas. Essa compreensão não vem de lições didáticas; vem da experiência genuína de estar numa sala de aula com pessoas reais tentando entender o espaço em que vivem. A regência mostra bem isso: a identidade do professor se faz através da capacidade de reconhecer que cada aluno é diferente. Os comportamentos dos alunos comunicam coisas e dizem respeito a necessidades pedagógicas específicas. O ensino de Geografia precisa reconhecer que existem diferentes formas de aprender, diferentes pontos de partida para cada um, permitindo que alunos construam pensamento crítico sobre a realidade geográfica. O papel do professor não é apenas transmitir, mas funciona como facilitador da busca de resposta, o instrutor na escolha dos instrumentos nas análises das interpretações, oferecendo autonomia ao aluno para criar sua própria aprendizagem.

As fases vividas; observação, planejamento, participação e regência vão se conectando e formando identidade docente em Geografia de jeito orgânico. A observação mostrou como fazer prática geograficamente significativa. O planejamento revelou a tensão entre o que se planeja e o que realmente acontece na sala. As atividades criativas ensinaram sobre a importância da imaginação espacial, mas também mostraram que criatividade nem sempre vem como a gente imagina. A regência junta tudo isso em uma experiência real.

Os saberes que se constroem na prática, como ensinar paisagem partindo do que alunos vivem, como lidar com diferenças cognitivas, como reconhecer alunos como pessoas inteiras, como lidar com o que não funcionou como se esperava, esses saberes não se transmitem teoricamente. Surgem de experiência vivida e refletida, do enfrentamento real com a escola. Como afirma Cavalcanti (2017, p.101), "caberia ao ensino trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive", processo contínuo onde cada aula, cada atividade que se desvia do planejado, transforma não só o que se ensina mas quem se é como educador geograficamente comprometido. Os dilemas pedagógicos vivenciados durante essa fase do estágio, bem como os momentos de reflexão sobre as decisões tomadas em tempo real, encontram-se documentados nas crônicas do

RELIEX (Relatório Literário Experimental), apresentadas no Apêndice B. Esses registros reflexivos funcionaram como instrumento de prática reflexiva contínua, permitindo análise posterior dos desvios entre planejamento e improviso criativo que marcaram a construção da identidade docente nesta etapa.

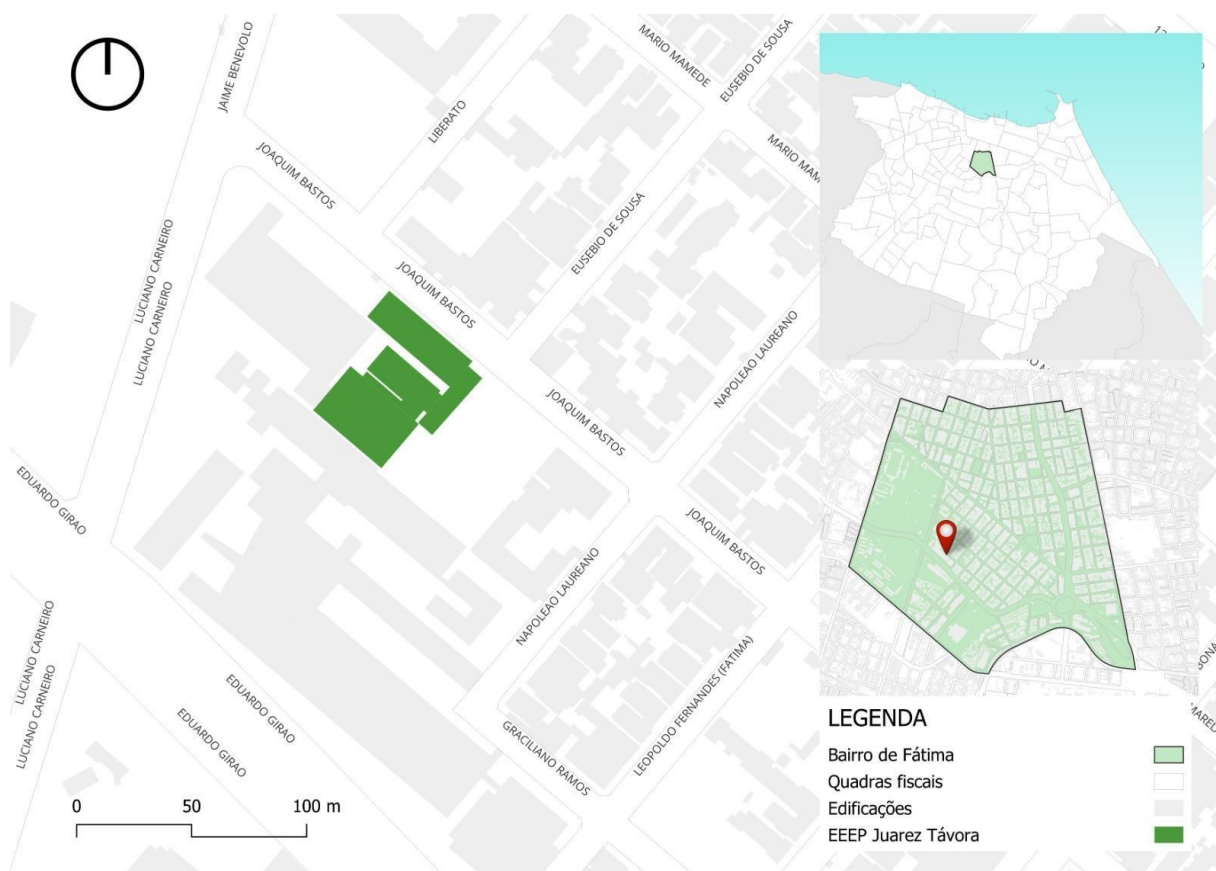
4.4 Estágio IV: A Regência no ensino médio e a consolidação da *práxis* pedagógica.

O estágio IV foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora, localizada no Bairro de Fátima, em 2025.2. Esta instituição representou um contexto educacional significativamente distinto dos estágios anteriores, marcado pela possibilidade de consolidação de uma identidade profissional madura e reflexiva. A experiência nesta escola profissionalizante foi estruturada em diferentes momentos que se entrelaçam na construção de uma *práxis* pedagógica crítica e autônoma.

4.4.1 A chegada na escola: conhecendo o espaço e os atores.

O Bairro de Fátima configura-se como uma localização privilegiada na estrutura urbana da cidade, caracterizado por infraestrutura consolidada, acesso a serviços públicos e privados de qualidade, e um perfil socioeconômico diferenciado. Esta "localização privilegiada" não é meramente geográfica, mas carrega consigo implicações profundas para a prática pedagógica. Como argumenta Libâneo (1990), a prática educativa está sempre situada em um contexto social e cultural específico, e os recursos disponíveis refletem as desigualdades estruturais da sociedade.

Mapa 4: Localização da EEEP Juarez Távora.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme mostra o Mapa 4, a escola situa-se no Bairro de Fátima, apresentando sua localização no contexto urbano. A instituição apresenta fácil acesso por transporte público, com múltiplas linhas de ônibus que circulam nas proximidades, facilitando o deslocamento de alunos e professores.

#### 4.4.2 Os primeiros passos: observação e participação como encontro.

A fase de observação iniciou-se com presença atenta nas aulas do professor titular. Foram identificadas as características das turmas, suas dinâmicas de aprendizagem e os desafios específicos do ensino médio profissionalizante. As turmas de primeiro ano apresentavam maior heterogeneidade em relação aos conhecimentos prévios, enquanto as de segundo ano demonstravam maior maturidade cognitiva e interesse por temáticas aplicadas. Lima(2012, p. 62) aponta que o estagiário durante essa fase observacional necessita compreender "a escola como um organismo vivo com identidade própria, construída pela comunidade que a compõe em sua especificidade e diferença das demais" , o que demanda uma observação atenta não

apenas das estruturas físicas, mas sobretudo das relações e dinâmicas que caracterizam cada grupo de estudantes em sua singularidade. Durante essa fase observacional, construiu-se um vínculo genuíno com os alunos. O pesquisador, presente regularmente, passou a ser reconhecido como alguém inserido naquele espaço, não como um visitante ocasional. Os estudantes começaram a se relacionar com naturalidade, questionando, pedindo ajuda e compartilhando suas realidades.

A fase de participação estruturou-se através de co-regências progressivas e de participação em atividades propostas por programas de formação docente. Um momento significativo foi o auxílio prestado na aplicação do jogo digital "Guerra de Titãs", uma atividade proposta pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia. O docente em formação atuou como mediador durante a aplicação do jogo digital, auxiliando os alunos na compreensão das mecânicas do jogo, orientando discussões geográficas e ajudando a gerenciar a dinâmica em sala. Este tipo de atividade permitiu que o estagiário vivenciasse metodologias inovadoras já consolidadas no programa, compreendendo na prática como tecnologias educacionais e gamificação podem ser instrumentos de engajamento e aprendizagem significativa. Complementando essa experiência, o estagiário alternou momentos de observação atenta com responsabilidades crescentes no desenvolvimento de aulas convencionais. Esta progressão permitiu uma familiarização gradual com as dinâmicas das turmas e uma negociação mais orgânica do espaço pedagógico. O vínculo afetivo e de confiança estabelecido durante essas fases criou a base necessária para a regência autônoma que se seguiria. Os alunos já reconheciam o professor-em-formação e depositavam confiança em sua figura.

Durante essa fase observacional, construiu-se um vínculo genuíno com os alunos. A presença regular no espaço escolar permitiu o reconhecimento como alguém inserido naquele contexto, não como um visitante ocasional. Os estudantes começaram a se relacionar com naturalidade, questionando, pedindo ajuda e compartilhando suas realidades. Tardif (2005) evidencia que a socialização profissional é determinada principalmente pela negociação de formas identitárias que possibilitam a coordenação entre a identidade para si e a identidade para o outro, processo que ocorre especialmente durante o período marcante da inserção no ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2017, p.108) destacam a importância fundamental dessa presença contínua: "Há grande necessidade de o estagiário construir um lugar na escola", dentro das relações de que participa. Dessa

forma, o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola. A presença contínua permite aos alunos reconhecê-lo não apenas como observador externo, mas como parte integrante do espaço escolar, estabelecendo relações de confiança que transcende o meramente profissional e se consolidam em vínculos genuínos baseados no reconhecimento mútuo

#### 4.4.3 O desafio da transição: planejando a regência com uma nova supervisora.

O Estágio IV foi marcado por um evento que, à primeira vista, poderia representar descontinuidade: a troca de supervisor responsável pelo acompanhamento. O primeiro supervisor, Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Rede PRODEMA/UFPI. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), e acompanhou as fases iniciais do estágio. Posteriormente, uma nova professora supervisora, graduada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, assumiu o acompanhamento da regência.

Esta transição, longe de ser um obstáculo, tornou-se uma oportunidade formativa significativa e um desafio superado para o desenvolvimento profissional. A mudança representou um ponto de inflexão importante: com a saída do primeiro supervisor após a fase de observação e participação, o pesquisador se consolidou como figura de referência pedagógica e próxima de um professor de Geografia para os alunos. Durante as fases anteriores, havia sido construído afeto genuíno com os estudantes através da observação atenta e participação ativa nas aulas. Essa relação prévia facilitou significativamente a transição para a regência, pois os alunos já reconheciam o estagiário como alguém que compreendia seus processos de aprendizagem e dinâmicas de sala.

O estranhamento inicial foi, portanto, com a nova professora supervisora. No entanto, esta situação demandou que o pesquisador desenvolvesse maior fundamentação teórica para justificar suas escolhas pedagógicas de forma autônoma e reflexiva: precisava não apenas ensinar, mas também explicitar suas escolhas metodológicas e justificá-las para uma supervisora que chegava conhecendo parcialmente o contexto. Este processo não diluiu a coerência da formação, mas a

fortaleceu ao exigir fundamentação teórica mais robusta para as decisões pedagógicas em tempo real, diante dos alunos.

#### 4.4.4 Em sala de aula: o encontro entre teoria, prática e criatividade

Para as turmas de primeiro ano, inicialmente foram realizadas duas aulas expositivas dialogadas sobre estrutura geológica, fundamentadas nos livros "Decifrando a Terra" (2ª edição) de Wilson Teixeira (2009) e "Para Entender a Terra" (8ª ed.) de John Grotzinger e Thomas H. Jordan(2023). Subsequentemente, foram conduzidas mais duas aulas expositivas dialogadas sobre tipos de solos, utilizando os mesmos referenciais teóricos. Apenas após essa sequência de quatro aulas introdutórias foi aplicada uma sequência didática que incorporava gamificação digital. A gamificação foi baseada no universo narrativo de "Avatar: a lenda de Aang", criando uma situação-problema onde os alunos, divididos em grupos representando "nações", tinham como objetivo "conquistar territórios inimigos". O avanço territorial dependia de um sistema de perguntas com participação individual, garantindo que todos os alunos fossem engajados, não apenas aqueles mais verbalmente ativos. Essa estratégia metodológica fundamenta-se nas reflexões de Nilton Adão (2023, p. 51-59) sobre gamificação no ensino de Geografia, que enfatiza como os elementos lúdicos, o engajamento com desafios, as recompensas significativas e a participação colaborativa em ambientes interativos potencializam o aprendizado significativo, permitindo a consolidação dos conceitos geológicos previamente apresentados através de uma experiência simultânea lúdica e interativa, em que o conhecimento geográfico é construído de forma dinâmica e engajadora.

Imagem 6: Aplicação da gamificação digital baseada em "Avatar: a lenda de Aang" com turmas de 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Autoria própria (2025).

A documentação fotográfica da aplicação da sequência didática com gamificação apresenta momentos significativos da implementação. A “foto A” evidencia a mediação da atividade, com a leitura da questão para os alunos e garantia da compreensão clara do desafio proposto. A “foto B” registra o mapa interativo do jogo, mostrando a interface digital em que os grupos competem para conquistar territórios através das respostas corretas às questões sobre estrutura geológica e tipos

de solos. A “foto C” documenta o momento final da aplicação, com a turma engajada, evidenciando o encerramento da atividade e a conclusão do processo de aprendizagem gamificado. Após a aplicação da sequência didática com gamificação, foi distribuído um questionário aos alunos (Apêndice C) visando avaliar tanto a compreensão das mecânicas do jogo quanto a efetividade da estratégia para aprendizagem dos conceitos geológicos.

Esta mecânica pedagógica não foi meramente recreativa. Segundo Prensky (2012, p. 21), os "nativos digitais" requerem interatividade e feedback imediato, características incorporadas na atividade proposta. A gamificação funcionou como mediação pedagógica, alinhando-se aos fundamentos de Cavalcanti (2011) sobre o papel da mediação educativa em estabelecer pontes entre conceitos cotidianos e científicos, possibilitando a construção do conhecimento geográfico através da conscientização e amplificação desses conceitos. Os alunos precisavam mobilizar conhecimento geográfico não como informação descontextualizada, mas como ferramenta para resolver um problema colocado dentro do jogo.

Para as turmas de segundo ano, a sequência didática foi estruturada a partir de uma aula introdutória sobre fontes de energia e problemas ambientais urbanos, fundamentada no 'Caderno Didático Geografia: Conceitos e Exercícios' (Fonseca, 2024), que serviu como referência teórico-metodológica para a seleção e organização dos conteúdos trabalhados. Seguindo a mesma dinâmica aplicada no primeiro ano, consistiu em 2 aulas sobre cada temática e foi desenvolvida uma sequência didática centrada em um jogo de cartas de autoria própria, inspirado na mecânica de "Pokémon". Cada grupo recebeu um conjunto de cartas representando diferentes fontes de energia e problemas ambientais urbanos, além de um "cartão de desafio" com questões hipotéticas sobre o tema. A missão proposta exigia que os alunos analisassem suas cartas e encontrassem a melhor combinação para responder aos problemas apresentados. Esta atividade constituiu-se como uma situação significativa que potencializava o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento geográfico para a resolução de problemas contextualizados, alinhando-se aos pressupostos pedagógicos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.156) que enfatizam a necessidade de “problematizar situações” concretas vividas pelos alunos e suas famílias, permitindo que o conhecimento seja construído de forma dinâmica através de metodologias participativas e interativas.

Como ilustra a Imagem 6, observam-se as dinâmicas colaborativas de grupo, as discussões sobre combinações de fontes de energia e a resolução integrada de problemas ambientais urbanos.

Imagem 7: Mosaico de imagens da aplicação do jogo de cartas inspirado em "Pokémon" com turmas de 2º ano do ensino médio.



Fonte: Autoria própria (2025).

O mosaico de imagens registra os diferentes momentos da atividade. Na Imagem A, os alunos dialogam colaborativamente durante a primeira identificação dos

cartões, mobilizando conhecimentos prévios e levantando hipóteses sobre as fontes de energia representadas. A Imagem B apresenta o cartão com as cartas após a conclusão da análise, demonstrando o resultado do processo investigativo e a sistematização do conhecimento construído. A Imagem C mostra o momento final, reunindo os alunos, a supervisora de estágio e a docente responsável, consolidando a reflexão coletiva sobre os conhecimentos mobilizados. Para validar a efetividade desta estratégia pedagógica, aplicou-se questionário complementar aos alunos (Apêndice D) que buscava compreender como o formato lúdico contribuiu para a construção do pensamento crítico e a aplicação contextualizada dos conhecimentos geográficos.

O ciclo formativo pedagógico nos estágios curriculares trouxe uma primeira aproximação com o trabalho docente. Longe de fechar um ciclo, abriu perspectivas para olhar o mundo da escola em sua complexidade, vivenciando o duplo papel de ser professor-pesquisador em um contexto privilegiado: o do estagiário. A vivência prática validou a abordagem de Carneiro e Backes (2021, p. 371), que consideram a gamificação um "elemento potencializador de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e colaborativas". Conforme os autores, "estes elementos, ao serem adaptados pelos professores em um contexto educacional, possibilita aos estudantes explorar o conhecimento a ser trabalhado na disciplina". No entanto, é importante reconhecer que a gamificação não deve substituir completamente as metodologias tradicionais, mas sim complementá-las, conforme aponta Tuchtenhagen et al. (2024, p. 152). Descobriu-se, na prática, o que Libâneo (1990, p. 165) defende, a combinação entre a exposição verbal do professor e os exercícios de reprodução de conhecimentos constitui "um recurso necessário para uma boa consolidação dos conhecimentos". A gamificação mostrou-se excelente para aplicar o problema e engajar os alunos, mas foi a exposição dialogada prévia que sistematizou o conhecimento, consolidando uma identidade docente autônoma e reflexiva. Com isso concluído, encerra-se o último estágio supervisionado, não como um fim, mas como transformação permanente no ser professor.

## **CONCLUSÃO**

Duas limitações metodológicas merecem destaque. Primeiro, a amostra de oito licenciandos é qualitativa, não estatisticamente representativa. Busca-se compreender a profundidade de vivências em contextos diversos, não generalizando toda a população do curso. Os critérios de seleção foram: estar em qualquer fase dos Estágios I-IV, disponibilidade para responder. Reforçando a complementaridade entre o estudo autobiográfico (visão longitudinal de um licenciando) e as perspectivas dos oito entrevistados (visões transversais em diferentes fases). Segundo, a análise dos questionários foi realizada por análise temática indutiva com codificação manual. Esta abordagem permitiu engajamento profundo com o texto, mas reconhece-se a ausência de segundo codificador independente; outras leituras dos dados poderiam gerar categorias distintas

Este trabalho investigou como a identidade profissional do professor de Geografia se constrói durante os estágios supervisionados. Não como um conjunto de disciplinas isoladas ou horas curriculares a serem cumpridas, mas como um espaço vivo onde teoria e prática se confrontam, se questionam, se transformam mutuamente. Buscou entender como o estágio supervisionado contribui para a formação da identidade do professor de Geografia, considerando as interfaces entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem investigação partiu de uma constatação simples mas fundamental: a identidade profissional não emerge automaticamente do tempo em sala de aula, nem é determinada unicamente pela acumulação de teorias acadêmicas. Ela se constrói na tensão, no encontro, na reflexão mediada sobre experiências reais. Como, então, essa progressão dos estágios, articulada entre teoria e prática, efetivamente transforma futuros educadores em profissionais críticos e reflexivos? Como as relações interpessoais vividas com alunos, supervisores, colegas, comunidade escolar, consolidam ou fragilizam essa identidade em construção?

Os dados analisados confirmaram o que foi proposto: a estrutura curricular dos estágios, com suas 400 horas distribuídas entre os quatro estágios nas fases de observação, participação, planejamento e regência em contextos diversos, constituiu-se como espaço fundamental de formação da identidade profissional. Essa estrutura progressiva se manifestou de forma particularmente clara em dois eixos centrais.

Primeiro, nos desafios enfrentados em cada etapa. Eles não funcionaram como obstáculos paralisantes, mas como oportunidades concretas de ressignificação profissional. No Estágio I, o confronto entre a teoria aprendida na universidade e a

realidade estrutural das escolas não desarmou , mas colocou em posição de reflexão genuína sobre suas expectativas. No Estágio II, a necessidade de ensinar para alunos surdos exigiu reconstrução conceitual profunda. Não se tratava apenas de traduzir conteúdo, mas de reformular como conceitos geográficos funcionam quando mediados por linguagem visual e espacial. No Estágio III, a regência no ensino fundamental produziu tensão permanente entre o planejamento cuidadosamente preparado e a contingência real da sala de aula, gerando improviso criativo e necessidade de reconfiguração constante das estratégias. No Estágio IV, a regência no ensino médio consolidou essa autonomia reflexiva, permitindo que o estagiário atuasse com maior segurança e capacidade de decisão ante dilemas pedagógicos inesperados.

Em segundo lugar, as relações interpessoais construídas ao longo dos estágios mostraram-se estruturantes para a identidade profissional. Com alunos, que constantemente transformam o professor através de seus questionamentos e resistências. Com supervisores, que medeiam entre mundos distintos e nem sempre conciliáveis. Com colegas em dupla, que compartilham dilemas e celebram pequenas vitórias cotidianas. Essas relações não foram acessórios secundários no processo formativo. Foram o próprio tecido em que a identidade profissional se teciu. O encontro genuíno com o Outro, em sua radical diferença e singularidade, revelou-se mais transformador que qualquer discussão teórica sobre inclusão ou alteridade.

O que ficou claro ao longo desta investigação é que a vivência prática por si só não transforma. Professores podem passar décadas em sala de aula sem reflexão genuína e permanecer presos a práticas reprodutivas. A diferença fundamental emerge quando a vivência é acompanhada por reflexão verdadeira, mediada não por supervisão, mas por encontros autênticos: diálogos com pares que compartilham os mesmos dilemas, confrontos teóricos que iluminam o vivido, discussões que desafiam certezas iniciais.

Os dados mostram que os momentos mais significativos de aprendizagem ocorreram exatamente nesses espaços de reflexão coletiva. Quando o pesquisador precisou reconstruir a aula que não funcionou conforme planejado , não estava sozinho, mas em diálogo com colegas que haviam vivenciado fracassos similares. Quando teve que dialogar com aluno que não entendia, descobriu que adaptar criticamente significava questionar suas próprias convicções teóricas, não apenas mudar de metodologia. Quando se viu obrigado a transpor para a realidade concreta

o que aprendera na universidade, percebeu que alguns conceitos precisavam ser radicalmente reconstruídos.

Os resultados dessa reflexão mediada foram concretos: reconfiguração de abordagens pedagógicas, desenvolvimento de autonomia intelectual, capacidade de tomar decisões educacionais sem depender de prescrições externas, construção de confiança profissional. Não se tratava de aplicação de teorias prontas em contextos escolares. Era, de fato, laboratório vivo da prática reflexiva, onde o futuro professor não apenas aprendia sobre educação, mas forjava, na tensão e no confronto real, uma identidade profissional autêntica e autoral.

A construção da identidade docente de um professor de Geografia não é processo linear nem resultado de fórmulas pedagógicas prontas. É produção coletiva, tecida através de encontros reais com o outro: com alunos que desafiam, com pares que acompanham, com comunidades que recebem a prática. Esses encontros atravessam contradições fundamentais da profissão, entre ideias e precariedade, entre criatividade e limitações estruturais.

Os estágios supervisionados produzem educadores de um tipo particular. Não são técnicos aplicadores de receitas curriculares prontas, que reduzem o ensino a procedimentos prescritos externamente. Tampouco são idealistas completamente desconectados da realidade, que ignoram as condições estruturais das escolas. São educadores que aprendem a ler o mundo através do espaço geográfico, que desenvolvem capacidade de questionar estruturas injustas, que reconhecem seus alunos não como objetos de transmissão, mas como sujeitos de direito com voz e agência próprias.

E talvez o resultado mais significativo: apesar de enfrentarem todas as dificuldades reais da profissão docente, apesar da precarização do trabalho, das turmas numerosas, dos recursos limitados, conseguem manter viva a convicção de que educação geográfica não é matéria decorativa. É ferramenta de compreensão do mundo, de questionamento das injustiças espaciais, de transformação social. Nessa capacidade de manter esperança crítica ante a precariedade reside a verdadeira força dos estágios supervisionados. Não garantem sucesso, não eliminam as contradições, mas oferecem oportunidade genuína de se tornar professor.

## **REFERÊNCIAS**

ACSELRAD, H.; COLI, L. R. **Cartografia participativa e apropriação social do território**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, v. 3, n. 1, p. 87-97, 2008.

ADÃO, Nilton M. L. **Práticas de Ensino para uma Geografia no Século XXI: como os recursos digitais podem ser aliados do professor no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de Geografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 4, p. 369-392, out./dez. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FONSECA, Elaine Lima da. **Caderno didático Geografia**. Coleção Ensino Médio: Conceitos e Exercícios. v. 1. Curitiba: CRV, 2024. 454 p.

GATTI, Bernadete A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GROTZINGER, John C.; JORDAN, Thomas H. **Para Entender a Terra**. 8. ed. Porto Alegre: Bookman, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

MATTOS, Geísa. O luxo da Aldeia: a produção social de lugares da branquitude em Fortaleza. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano XXI, Edição Especial, p. 28-40, abr. 2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG; Goiânia: Editora Vieira, 2010. 177 p. ISBN 978-85-89779-76-0.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos?** *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 27, p. 151, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Brasília: Senac-DF, 2012.

QUADROS, Ronice Muller. **O bi do bilingüismo na educação de surdos** In: Surdez e bilingüismo. 1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHÖN, Donald A. **O Profissional Reflexivo: Como os Profissionais Pensam em Ação**. Nova York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Wilson; TOLEDO, M. Cristina Motta de; FAIRCHILD, Thomas Rich; TAIOLI, Fabio. **Decifrando a Terra**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007. 624 p. ISBN 978-8504014396.

TUAN, Yi-Fu. **Lugar: uma perspectiva experiencial**. Geograficidade, Niterói, v. 8, n. 1, p. 4-15, 2018.

TUCHTENHAGEN, Petrin Hoppe et al. **Tecnologia na sala de aula: Gamificação na educação profissional e tecnológica para o ensino de anatomia humana**. Revista Recital, v. 6, n. 3, set-dez 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Fortaleza, CE: UFC, 2024.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTAS NA EEFM NOEL HUGNEN**

### **Entrevista com os Professores**

1. Qual é a percepção dos educadores sobre a importância do estagiário na dinâmica da sala de aula e no ambiente escolar como um todo?
2. Em sua opinião, como o envolvimento de estagiários pode contribuir para a renovação e atualização das práticas pedagógicas na disciplina de Geografia?
3. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia no atual cenário educacional?
4. Quais são os desafios específicos que os professores de Geografia enfrentam ao lidar com a diversidade de alunos e estilos de aprendizagem em sala de aula?

### **Entrevista com os Alunos**

1. Você gosta de Geografia?
2. Você gosta da escola?
3. O que você entende por geografia?

### **Entrevista com o Gestor**

1. Quais são as principais dificuldades que você, como gestor de uma escola pública, enfrenta na promoção de um ensino de qualidade?
2. Diante dos desafios socioeconômicos enfrentados pelos alunos, quais estratégias a escola adota para garantir uma educação inclusiva e equitativa?
3. Em sua opinião, qual é o papel da participação da comunidade no contexto escolar e como isso pode influenciar positivamente o ensino?
4. Como a gestão escolar incentiva e apoia a formação continuada dos professores, considerando a importância da atualização constante nas práticas pedagógicas?

## APÊNDICE B – CRÔNICAS DO RELIEX

### Entre Aulas e Olhares (Observação)

O dia começou sob um céu nublado, mas a fachada da escola brilhava com seu encanto particular. Uma cruz no topo, murais com passagens bíblicas e a imagem de Nossa Senhora na entrada diziam tudo sobre a essência daquele lugar: uma escola católica, onde a fé era parte inseparável do dia a dia. Assim que passei pelo portão, no corredor, um mural exibia mensagens de inspiração religiosa, enquanto a capela, parecia convidar silenciosamente à introspecção.

Assistir ao início das aulas naquele ambiente foi uma experiência reveladora. Antes da explicação do conteúdo, começamos com a oração matinal. A cena, carregada de um misto de devoção e hábito, me intrigou. Para os professores, aquilo era uma rotina sagrada, mas e para os alunos? Será que eles rezavam com o mesmo significado? Resolvi que precisava entender melhor o que aquele ritual representava para quem o vivia diariamente.

Me aproximei de um aluno que parecia concentrado, embora carregasse um ar de leveza.

— Ei, posso te perguntar uma coisa? Por que vocês rezam todo dia antes da aula?

Ele me olhou com uma mistura de surpresa e curiosidade, mas respondeu com naturalidade:

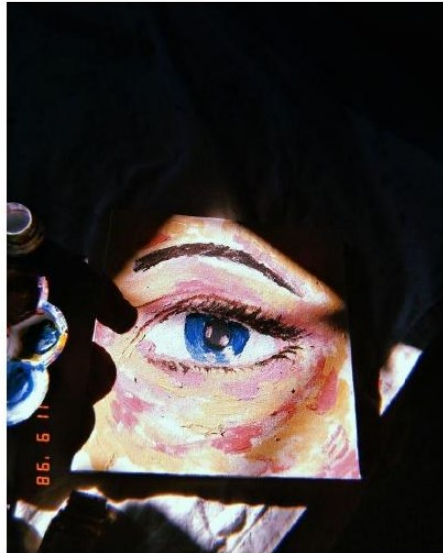
— Ah, acho que é pra lembrar que Deus tá com a gente, né? Sei lá, ajuda a começar o dia direito.

— E você sente isso mesmo? insisti, tentando captar a sinceridade por trás de suas palavras.

Ele deu de ombros, mas sorriu:

— Às vezes, sim. Quando tô mais preocupado com prova, até peço ajuda de verdade. Mas, na maioria dos dias, é só uma coisa que a gente faz, tipo rotina, sabe?

Saí dali pensativo. Entre a prática e o hábito, havia uma linha tênue que parecia diferente para cada pessoa.



## O Roteiro Invisível (Planejamento)

No início, o planejamento parecia algo que eu conseguiria dominar com o tempo, como um roteiro claro a ser seguido, passo a passo. A ideia de organizar atividades, planejar conteúdos, desenhar sequências pedagógicas me parecia desafiadora, mas controlável. Afinal, eu tinha os livros, os cadernos, e uma boa dose de teoria. O que poderia dar errado? Eu me lembrei de um conceito de paisagem que eu queria compartilhar com os alunos, uma ideia de como o espaço é moldado pelas ações humanas e naturais. Eu planejei usar imagens e atividades que ajudariam a conectar os alunos à paisagem ao seu redor. O que poderia ser mais interessante do que entender o mundo que eles vivem, não apenas como um lugar, mas como algo em constante transformação?

No entanto, logo percebi que o verdadeiro desafio não era simplesmente planejado, mas transformar aquele papel repleto de palavras e estratégias em algo vivo dentro da sala de aula. O planejamento, que inicialmente parecia uma receita pronta, logo se revelou como um enigma em constante movimento. Eu via-me cercado por um mar de papéis, rabiscando e arriscando ideias, tentando uma fórmula certa que fosse atraente e encontrar ao mesmo tempo eficiente. Como fazer com que a paisagem se torne tangível para aqueles alunos, que talvez nunca tenham pensado nela de maneira mais profunda? Como tornar esse tema, aparentemente abstrato, algo que eles poderiam sentir, observar e até transformar?

“Será que isso vai funcionar? Eles vão entender? Essas dúvidas me assombravam enquanto rabiscava os planos. Mas, quando a aula começou, tudo mudou. Os alunos, com suas perguntas, risos e distrações, me mostraram que o verdadeiro aprendizado não estava no que eu tinha planejado, mas no que acontecia ali, no momento. Eu vinha a observar a



paisagem ao redor da escola de uma maneira diferente, fazendo perguntas, refletindo sobre como o espaço ali apresenta interação com a vida deles. O roteiro perfeito, na verdade, não existe. Ele é invisível, moldado pela troca entre professor e aluno, e se adapta a cada aula.

### Passarinhos em Formação ( Participação)



Era apenas mais uma tarde de estágio quando a professora me chamou para ajudar com o ensaio da turma para o sarau. “Vamos cantar *Passarinho de Toda Cor*”, disse ela, com um sorriso de entusiasmo que parecia já prever o quanto aquilo marcaria todos nós.

Eu não sabia exatamente qual seria meu papel, mas aceitei, disposto a ser mais um na construção daquele momento.

Os alunos estavam animados, mas a energia deles era como um bando de passarinhos recém-saídos do ninho: cheia de força, mas sem direção. Enquanto a professora conduzia a letra e os tons, eu ficava de olho nos detalhes, ajudando a organizar as filas, ajustando os movimentos e, vez ou outra, chamando a atenção dos mais distraídos. Não era um papel de destaque, mas eu me sentia parte daquele pequeno espetáculo que começava a ganhar forma. No dia do sarau, os "passarinhos" estavam prontos. A professora, com sua paciência e dedicação, organizou o grupo, enquanto eu fiquei ao lado. Quando começaram a cantar, algo mágico aconteceu. Cada voz, cada gesto, cada sorriso era um pedaço daquela música que parecia traduzir a essência de toda a experiência escolar: diversidade, harmonia e liberdade.

### Um mapa de sonhos (EXPARGEO)

Eles chegavam com passos preguiçosos, mochilas balançando e os olhos ainda meio sonolentos. Era início da manhã, e o estagiário já estava ali, sentado na sala dos professores, com seus rascunhos, ideias e rabiscos. O EXPARGEO estava no horizonte, brilhando como um desafio e uma oportunidade. Planejar uma atividade que unisse geografia e arte parecia, ao mesmo tempo, uma chance de criar algo específico e um convite para o caos. A ideia surgiu como um estalo: "E se os mapas falassem?" Não com palavras, claro, mas com formas, texturas e núcleos. O tema, "Fontes de energia do Brasil" que estava sendo visto pelos dois 6º anos, parecia seco à primeira vista, como as turbinas de uma hidrelétrica sem água.



No primeiro dia, de frente para os alunos, apresentou uma proposta. As respostas foram um misto de curiosidade e desconfiança. "Tio, dá pra colocar glitter?" "Energia solar tem que ser amarela, né?" As perguntas eram tantas que ele mal conseguiu explicar o plano inicial. E foi aí, no meio da bagunça, que ele percebeu, não era sobre controlar, mas guiar.

As aulas seguintes foram um mosaico de momentos. Havia cola nas carteiras, recortes espalhados pelo chão. Enquanto ajudava os alunos a dar vida aos mapas, o estagiário refletiu sobre como o processo criativo pode transformar até os temas mais áridos em algo vibrante. Ele lembrou as palavras de Will Gompertz em *Pense Como um Artista*: “O ato de fazer e de criar é profundamente prazeroso, revigorante e recompensador”. Não era só um mapa; era um espaço onde criatividade e conhecimento se encontravam. No final daquele dia, enquanto recolhia os restos de papel e limpava os vestígios de cola dos dedos, ele pensou sobre como o planejamento meticuloso havia sido apenas o começo. O verdadeiro mapa foi traçado nas trocas, nos erros, nas risadas e nos improvisos. Talvez, pensou ele, ensinar seria isso: ajudar a construir mapas que não mostrem apenas o território, mas também as possibilidades.

## Ecos no Silêncio do Quadro (Regência)



Foi a primeira vez que ele assumiu a turma sozinho. O quadro branco parecia mais ameaçador que nunca, como uma tela em branco aguardando o toque do pintor. "Vai lá, professor!" alguém falou lá do fundo, entre risadas. Ele engoliu seco. Não era bem "professor" ainda, mas por hoje, naquele espaço, ele seria. No início, as mãos tremiam ao pegar o pincel. Sua voz parecia menor que o barulho dos cadernos sendo abertos e das conversas paralelas. "Vamos falar de paisagem", anunciou, tentando parecer confiante. O tema parecia simples no papel, mas, na prática, transformar aquelas ideias em algo

envolvente era um desafio que não cabia nos manuais da faculdade.

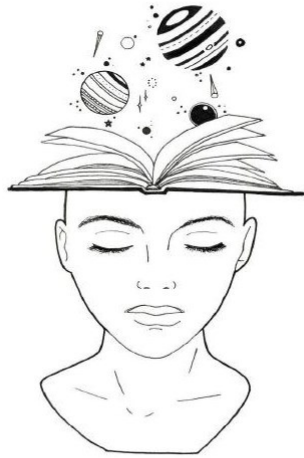
Foi no meio de uma explicação sobre elementos naturais e construídos que uma mão se clamou. "Tio, então a paisagem é tipo o quintal lá de casa?" Ele sorriu, aliviado. Era uma brecha. "Exatamente! O que tem no seu quintal?" E assim a conversa começou. Logo, cada aluno compartilhava pedaços de seus mundos: as árvores frondosas, os riachos ressecados, as cascas de tijolo vermelho e os terrenos baldios.

O que parecia ser uma aula qualquer virou uma roda de troca. Quando se deu conta, estava sentado em uma das carteiras, ouvindo histórias sobre lugares que não conhecia, mas que agora sentia como se fossem dele. O conteúdo do livro didático ganhou vida nos relatos dos alunos, e ele descobriu que estava ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.

No final, o quadro estava coberto de rabiscos que ninguém entendia fora dali: desenhos improvisados, palavras soltas e setas apontando para ideias que brotavam espontaneamente.

Enquanto apagava o quadro, pensou sobre como a regência era mais do que transmitir conhecimento. Era sobre criar conexões, abrir caminhos e, às vezes, apenas escutar. E, no fim do dia, ele sabia: não eram só os alunos que estavam crescendo.

## Os Braços que Carregam Saberes (Regência)



Era o dia da prova. A sala estava mais inquieta que o normal. O estagiário circulava entre as carteiras, com passos leves e olhos atentos, tentando parecer mais seguro do que realmente estava. Naquela manhã, ele não era o professor compreensivo ou o incentivador de debates. Era o vigilante do silêncio, o guardião das regras.

Os alunos mergulharam nas folhas, com olhares concentrados ou perdidos. No fundo da sala, um movimento chamou sua atenção. Era Raimundinho do grau, um garoto esperto, mas que insistia em testar os limites. Ele estava inquieto, olhando para o braço como se procurasse algo.

O estagiário se moveu com cuidado. Não queria ser severo, mas também não podia ignorar. Quando parou ao lado da carteira, viu as letras minúsculas cobrindo o antebraço do aluno, como um manual improvisado de geografia. Raimundinho do grau congelou, os olhos arregalados como se tivesse sido pego em flagrante no meio de um roubo.

— Raimundinho", o estagiário disse, com voz baixa, "o que é isso?"

O garoto tentou esconder o braço, mas já era tarde.

— É só pra lembrar umas coisinhas, tio... Eu não sou bom em guardar tudo.

Havia ali mais do que uma tentativa de trapaça. Houve um pedido de ajuda mal disfarçado.

— Olha, Raimundinho, eu entendo que estudar é difícil. Já estive aí onde você está. Mas copiar respostas no braço não é a solução. Tudo bem se você não souber tudo, quero ver o que você consegue, do seu jeito.

O menino ficou em silêncio, apagou as respostas do braço e lentamente, começou a escrever.

No final ele refletiu sobre Raimundinho do Grau e suas respostas no braço. Talvez a educação fosse isso também: não apenas ensinar conteúdos, mas mostrar que o aprendizado verdadeiro vem da coragem de tentar, mesmo quando parece impossível. Porque, no fundo, as respostas certas não importam tanto quanto o esforço de encontrá-las.

### A Arte de Ser Visto (Regência)

Era mais uma manhã silenciosa na sala de aula, mas não por muito tempo. Bastaram poucos minutos para que o som das risadas e das brincadeiras preenchessem o ambiente. Amendoim, um dos alunos, já estava no centro da atenção, como sempre. Ele falava alto, fazia piadas, gesticulava exageradamente.

— Tio, tio, olha o que eu sei fazer!

Dizia ele, imitando personagens e fazendo caretas que arrancavam risos de uns, mas também olhares desconfortáveis de outros.

—Amendoim, por favor, fica quieto.

Disse o estagiário, interrompendo sua performance improvisada. Mas ele não parava.

Era como se as palavras de advertência se perdessem no ar, sem encontrar eco.

—Ele só quer chamar atenção. Deixa ele, tio. Ele sempre faz isso.

Comentou um colega, quando o estagiário passou pela carteira de Amendoim.

O estagiário observou, mas não conseguiu acreditar que o comportamento desse aluno fosse apenas isso. Havia algo mais por trás das palavras e piadas. Ele não queria apenas se destacar, parecia procurar algo que ninguém entendeu.

—Ele é autista

Falou um aluno em tom baixo, como se isso explicasse tudo. O estagiário pensou sobre isso. O rótulo não explicava a dor que ele via nos olhos de Amendoim. Não era só sobre ser "autista"; Era sobre ser alguém que, talvez, não se encontrasse fora da maneira de ser visto.

No fim da aula, o estagiário quis falar com Amendoim e tentar conversar, mas ele não sabia se estava pronto para dar esse suporte a um aluno. E então ele percebeu que o verdadeiro papel do professor e da escola não é apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas ser um espaço onde cada aluno se sinta compreendido, reunido e apoiado em suas formas únicas de se expressar. A educação deve ser uma ponte que conecta, não uma barreira que separa. O papel do educador é ajudar a descobrir os caminhos pelos quais o aluno pode ser ouvido e respeitado, independentemente das dificuldades que enfrenta.



### **A Construção do Eu (Autoavaliação)**

Sentado diante da tela em branco, o estagiário tentou medir seu próprio progresso, mas as palavras não vinham. O que ele realmente sabia até ali? O que ele deveria avaliar? As aulas que ensaiara com tanto cuidado? Ou os abraços apertados que recebia nas ruas, os alunos gritando seu nome e correndo para cumprimentá-lo? “Tio, e aí!” E ele, sem saber ao certo, responde com um sorriso tímido e um abraço mais apertado.

Era ali, entre as risadas e os acenos, que ele se dava conta de sua missão. Ele não era um professor perfeito, ainda tinha muito o que aprender, mas ao ver os rostos sorridentes que o esperavam, percebeu que algo estava dando certo. E, naquele momento, a tela em branco removida da sua frente, retorna pela imagem daqueles sorrisos. Ele percebeu que, na verdade, nunca precisou de palavras para se avaliar. Porque, no final das contas, o que ele estava construindo não era um currículo ou uma lista de feitos. Era um legado, um pedacinho de coração deixado em cada aluno, uma marca que nenhum erro ou dúvida poderia apagar.

Então, ele escreveu: “A autoavaliação não é feita de números, nem de respostas certas ou erradas. Ela é feita pela marca que você deixa nos outros, o que eles levam de você para a vida. E, ao olhar para os alunos ele sabia, com certeza, que tinha feito a escolha certa. Porque o ensino, ele entendeu, não é só sobre ensinar o que está nos livros, é sobre ensinar o que está no coração.



## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA ATIVIDADE “AVATAR: DOMINANDO NAÇÕES”.

1. As regras do jogo, como atacar, defender e conquistar territórios, foram fáceis de entender?  
*( ) Sim, entendi tudo facilmente. ( ) Em geral sim, mas tive dúvidas. ( ) Não, achei confusas.*
2. A competição entre as nações (Tribo da Água, Reino da Terra, Nômades do Ar, Nação do Fogo) ajudou a aumentar seu interesse em responder às perguntas corretamente?  
*( ) Sim, motivou muito. ( ) Sim, um pouco. ( ) Não influenciou.*
3. O jogo ajudou você a aprender ou a revisar os conteúdos de geografia sobre estrutura geológica e solos?  
*( ) Sim, ajudou muito. ( ) Sim, ajudou um pouco. ( ) Não senti que aprendi mais.*
4. Os elementos do universo "Avatar" (como nações, personagens e eventos especiais) tornaram a atividade mais interessante para você?  
*( ) Sim, sou fã e adorei. ( ) Sim, achei legal. ( ) Não, foi indiferente.*
5. Você gostaria de participar de outras atividades como esta no futuro?  
*( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez*
6. Você acha que esse tipo de atividade ajuda a entender melhor o conteúdo e melhora seu desempenho?  
*( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez*
7. As cartas de "Bônus", "Evento" e "Castigo" deixaram o jogo mais dinâmico e imprevisível?  
*( ) Sim, foram uma ótima adição. ( ) Ajudaram um pouco. ( ) Atrapalharam/Não tiveram impacto.*
8. O que você mais gostou na dinâmica "Dominando Nações"?
9. Sugestões de melhoramento da atividade.
10. Pensando na forma como você aprende, qual aspecto do jogo mais te ajudou a fixar o conteúdo?

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA ATIVIDADE “LIGA POKÉMON DA GEOGRAFIA”

1. O quanto o formato de jogo e a temática "Pokémon" aumentaram o seu interesse pela aula?  
*( ) Não ajudou ( ) Ajudou pouco ( ) Razoavelmente ( ) Muito ( ) Foi essencial*
2. O quanto a análise dos "cenários-problema" ajudou a conectar a teoria com situações práticas?  
*( ) Não ajudou ( ) Ajudou pouco ( ) Razoavelmente ( ) Muito ( ) Foi essencial*
3. O quanto o jogo ajudou a lembrar e a fixar os conteúdos que já tínhamos estudado?  
*( ) Não ajudou ( ) Ajudou pouco ( ) Razoavelmente ( ) Muito ( ) Foi essencial*
4. O quão importante foi discutir com a sua equipa para conseguir resolver os desafios?  
*( ) Não ajudou ( ) Ajudou pouco ( ) Razoavelmente ( ) Muito ( ) Foi essencial*
5. Depois do jogo, o quanto você se sente mais confiante para explicar um dos temas da aula (ex: "Ilha de Calor")?  
*( ) Não ajudou ( ) Ajudou pouco ( ) Razoavelmente ( ) Muito ( ) Foi essencial*
6. Qual foi o nível de dificuldade dos desafios apresentados nos cartões?  
*( ) Muito difícil ( ) Difícil ( ) Razoável ( ) Fáceis ( ) Muito fáceis*
7. Em comparação com exercícios normais, a capacidade do jogo de me fazer pensar criticamente sobre as soluções para os problemas foi:  
*( ) Pior que aula tradicional ( ) Igual ( ) Melhor que aula tradicional*
8. Pense numa aula tradicional sobre estes mesmos temas (com o professor a explicar e exercícios no caderno). Em sua opinião, você aprendeu mais, menos ou o mesmo com o jogo "Liga Pokémon da Geografia"?
9. Se você tivesse total liberdade para melhorar este jogo, qual seria a única e principal coisa que você mudaria para o tornar uma ferramenta de aprendizagem ainda mais poderosa e interessante?
10. Pense na dinâmica geral do jogo (receber os cartões, analisar os cenários, discutir em grupo e trocar cartas com outras equipas). O que você mais gostou nesta dinâmica? E qual parte você achou mais confusa ou menos interessante?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DOCENTE NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

1. Qual estágio supervisionado você está cursando? (Caso tenha concluído todos, marque todas as opções).  
(     ) *Estágio I (Observação - Ensino Fundamental)*  
(     ) *Estágio II (Contextos Diferenciados/Educação Especial)*  
(     ) *Estágio III (Regência - Ensino Fundamental)*  
(     ) *Estágio IV (Regência - Ensino Médio)*
2. Descreva como a teoria estudada na universidade ajuda (ou não ajuda) você na prática do estágio. Cite pelo menos um exemplo concreto.
3. Qual o maior desafio que você enfrentou durante o(s) estágio(s)? Como você tentou superá-lo?
4. Descreva um momento marcante ou transformador que você vivenciou durante o estágio. O que esse momento te ensinou?
5. Como você entende o papel do professor de Geografia na escola? O que você gostaria de conseguir ensinar aos seus alunos?
6. Quais conhecimentos ou habilidades você aprendeu que NÃO vieram de nenhuma disciplina ou livro, mas da vivência prática do estágio?
7. Como você percebe a profissão docente depois de vivenciar o estágio? O que mais te impressionou sobre o trabalho dos professores que observou/trabalhou?
8. Se você tivesse que resumir em 3 palavras como o estágio influenciou sua formação, quais seriam? Explique brevemente por quê.
9. De que forma os estágios supervisionados contribuíram para a construção de sua identidade como professor(a) de Geografia? Descreva como você se percebe hoje em comparação com o início do curso.