



REVISTA
Casa da

ISSN 2316-8056

GEOGRAFIA
de Sobral

A PERSPECTIVA DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFMS/CPAQ

The perspective of the apprenticeship supervisor in the school environment: considerations from the experience of the UFMS (Federal University of Mato Grosso do Sul) / CPAq (Aquidauana Campus) Geography course

La perspectiva del supervisor de pasantía en el ambiente escolar: reflexiones a partir de la experiencia del curso de geografía de la UFMS/CPAQ

 <https://doi.org/10.35701/rcgs.v24.874>

Renata Barrocas¹

Eva Teixeira dos Santos²

Histórico do Artigo:

Recebido em 30 de novembro de 2022

Aceito em 19 de junho de 2023

Publicado em 10 de julho de 2023

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutorado voluntário cujo objetivo geral foi investigar a perspectiva de um grupo de professores da educação básica que supervisionam o estágio quanto suas expectativas sobre as ações extensionistas promovidas pela graduação em licenciatura de Geografia da UFMS do campus de Aquidauana. Como objetivos específicos destacam-se duas proposições: investigar os assuntos que consideram relevantes e que sejam direcionados ao ensino de geografia e, a partir deste processo, apresentá-las na universidade propondo sua efetivação como extensão. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Aquidauana, MS e o método desenvolvido para investigar os quatro supervisores de estágio foi o do grupo focal. Nas transcrições das gravações é unânime a expectativa em relação à contribuição da universidade e a expectativa de ações extensionistas direcionadas sobretudo à Biogeografia, Hidrografia, Geomorfologia e Geopolítica e sua relação com o ensino na educação básica. Como forma de complementar a análise para este material, faz-se oportuno destacar outros resultados obtidos como os que sugerem melhorias em relação ao diálogo com os supervisores da universidade quanto ao acesso a relatórios finais e retornos durante as etapas concluídas pelos alunos. Além disso, cabe ressaltar como os supervisores na escola se sentem na condição de coparticipantes no processo que destacam que exercem atividades que consideram pedagógicas e não meramente burocráticas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Universidade. Ensino de Geografia. Escola. Supervisor de Estágio.

¹ Professora da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED/MS). Email: renata.barrocas2@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4833-1461>

² Docente dos cursos de Graduação e Mestrado em Geografia do Campus de Aquidauana/CPAQ, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Email: eva.teixeira@ufms.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3571-6522>



ABSTRACT

This article presents the results of a voluntary post-doctoral research whose general objective was to investigate the perspective of a group of basic education teachers who supervise the internship as to their expectations about the extensionist actions promoted by the undergraduate Geography degree from the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) at the Aquidauana campus. As specific objectives we highlight two propositions: investigate the issues the teachers consider relevant and that are directed to the teaching of geography and, from this process, present them at the university proposing its effectiveness as an extension. The research was developed in a school in the municipality of Aquidauana, and the method developed to investigate the four internship supervisors was the focus group. In the transcriptions of the recordings there is unanimous expectation regarding the contribution of the university and the expectation of extensionist actions directed mainly to Biogeography, Hydrography, Geomorphology and Geopolitics and their relationship with teaching in basic education. As a way of complementing the analysis for this material, it is appropriate to highlight other results obtained, such as those that suggest improvements in relation to the dialogue with the university supervisors regarding access to final reports and feedback during the stages completed by the students. In addition, it is worth mentioning how the school supervisors feel they are co-participants in the process, highlighting that they perform activities that they consider to be pedagogical and not merely bureaucratic.

Keywords: Supervised Practice. University. Geography Teaching. School. Apprenticeship Supervisor.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación de posdoctorado voluntario cuyo objetivo general fue investigar la perspectiva de un grupo de profesores da educación básica que supervisan las prácticas profesionales en cuanto a sus expectativas sobre las acciones de ampliación promovidas por la graduación en licenciatura en Geografía de la UFMS del campus de Aquidauana. Como objetivos específicos se destacan dos proposiciones: investigar los asuntos que se consideran relevantes y que sean dirigidos a la enseñanza de geografía y, a partir de este proceso, presentarlos en la universidad proponiendo su efectividad como extensión. La investigación fue desarrollada en una escuela del municipio de Aquidauana, MS y el método desarrollado para investigar a los cuatro supervisores de las prácticas profesionales fue el del grupo de enfoque. En las transcripciones de las grabaciones es unánime la expectativa en relación a la contribución de la universidad y la expectativa de acciones de ampliación dirigidas principalmente a la Biogeografía, Hidrografía, Geomorfología y Geopolítica y su relación con la enseñanza en la educación básica. Como forma de complementar el análisis para este material, se hace oportuno destacar otros resultados obtenidos como los que sugieren mejoras en relación al diálogo con los supervisores de la universidad como al acceso a informes finales y respuestas durante las etapas concluidas por los alumnos. Además, cabe resaltar cómo se sienten los supervisores en la escuela en el papel de coparticipes en el proceso que destacan y donde ejercen actividades que consideran pedagógicas y no meramente burocráticas.

Palabras clave: Pasantía supervisada. Universidad. Enseñanza de Geografía. Escuela. Supervisor de pasantía.

INTRODUÇÃO

Este manuscrito faz parte de uma pesquisa de pós-doutorado voluntário, junto ao curso de Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, sob o título: “A perspectiva do estágio supervisionado a partir dos professores regentes na educação básica: proposta de projeto de extensão universitária para a licenciatura de Geografia/UFMS, campus de Aquidauana, MS”. Desenvolveu-se como objetivo geral, investigar a perspectiva de um grupo de professores da educação básica que supervisionam o estágio quanto suas expectativas sobre as ações extensionistas promovidas pelo curso de Geografia da UFMS do campus de Aquidauana. Como objetivos específicos destacam-se duas

proposições: investigar os assuntos que consideram relevantes e que sejam direcionados ao ensino de geografia e, a partir deste processo, apresentá-las na universidade propondo sua efetivação como extensão.

O escopo teórico deste artigo divide-se em três tipos de contribuições: os pesquisadores que discutem o estágio supervisionado nas licenciaturas, numa abordagem didático-pedagógica; as pesquisas desenvolvidas com supervisores de estágio em cursos de licenciaturas no país; e as pesquisas sobre estágio supervisionado que contribuíram com propostas para a formação do aluno de graduação em Geografia.

No primeiro grupo, com base nas questões relacionadas ao papel do estágio, selecionamos o material de Lüdke (2009), que apresenta informações de pesquisa e orientações realizadas sobre a temática supervisão na escola. Imbernón (2004) traz importante contribuição sobre a formação continuada docente no ambiente escolar, aproveitando o campo de trabalho para gerenciar as fragilidades e potencializar estratégias de ensino. Borges, Ferreira e Fontoura (2012) apresentaram o conceito da circularidade dos saberes e a importância do diálogo entre alunos e supervisores de estágio. Além desses autores, Lima e Aroeira (2009) discutem as etapas do estágio na formação inicial dos estudantes. Embora este texto esteja voltado para o estágio de Geografia, é importante considerar a contribuição de autores do campo da Pedagogia e Didática.

Para complementar as leituras do segundo grupo de autores, destacamos os textos de Bisconsini *et al.* (2019), direcionado aos supervisores de estágios nas escolas. O texto destaca relatos de práticas, pela perspectiva dos professores que coparticipam na formação inicial de alunos de várias licenciaturas brasileiras, enriquecendo a análise em virtude de experiências diversas. Alguns pontos nos relatos são recorrentes como a sensação de serem coadjuvantes no processo e de sentirem a falta de uma efetiva orientação e participação dentro da universidade, no sentido de também serem reconhecidos como formadores dos estagiários/as.

Para completar o cabedal explicativo no campo da ciência geográfica e formação docente, tomamos como base leituras de artigos de Vallerius *et al.* (2019), Mota (2019) e Cacete (2015). O livro de Vallerius *et al.* (2019) discute o papel do estágio supervisionado em Geografia. Os artigos destacados no livro são variados e apresentam, sobretudo, as narrativas do pensar-fazer dos supervisores na universidade e o papel dos estagiários através dos relatos de experiência. Mota (2019) apresenta informações sobre os supervisores na escola, contribuindo para a construção deste manuscrito. Cacete (2015) contribui com a análise sobre a epistemologia da prática docente e a construção do estágio.

Vale salientar que a discussão do contexto geográfico não se centraliza em verificar se estão sendo desenvolvidas, pelos supervisores na escola, as habilidades e competências que os alunos observam durante o estágio. Não é esse o propósito desta pesquisa. A voz do supervisor de Geografia na escola teve o foco direcionado em conhecer sua participação no processo de orientação do estágio e não em uma avaliação de sua didática em sala de aula. A contribuição dessa pesquisa é para que esse retorno, crítico e reflexivo, se reverta em propostas de extensão que atendam suas necessidades, sobretudo, quanto à formação continuada em Geografia, seja na rede de ensino, seja na própria escola, como defende Imbernón (2004).

Considerando a importância do supervisor como agente do processo que conduzirá o estagiário a se posicionar de forma central e autônoma, destaca-se a seguinte situação problema: Quais são as expectativas dos supervisores de estágio na escola quanto às ações extensionistas promovidas pelo curso de Geografia da UFMS campus de Aquidauana?

Diante do exposto, dentre os objetivos desta pesquisa, destacamos a importância de investigar a representatividade social dos professores regentes da escola partindo da reflexão-ação-reflexão e apresentar, a partir da metodologia aplicada, como desenvolvem sua participação no processo formativo dos graduandos seja pela escuta a respeito das fragilidades do processo em que estão envolvidos, seja pela percepção de se reconhecerem como supervisores na formação inicial dos acadêmicos.

O GRUPO FOCAL COMO METODOLOGIA

O presente estudo enquadra-se como uma pesquisa-ação, de âmbito qualitativo, baseada numa perspectiva crítico-reflexiva que, segundo os preceitos de Knechtel (2014, p. 150), ocorre “quando os procedimentos investigativos são desenvolvidos envolvendo a participação e a ação de pesquisadores e participantes” e, portanto, classifica-se como um método que pesquisa a prática e o exercício da ação.

Os supervisores desta pesquisa colaboraram com o estágio de Geografia em uma escola estadual de ensino fundamental (anos finais) e médio, localizada nas proximidades do campus de Aquidauana. Participaram quatro docentes do componente curricular de Geografia, três mulheres e um homem, todos egressos do curso de Aquidauana. A professora com maior tempo de formação graduou-se em 1997 e possui mestrado em Geografia defendido pela UFMS, e o participante com formação mais recente concluiu a graduação em 2010. As outras duas participantes, formadas em 2002 e 2003, respectivamente, atuam na educação básica, tendo uma delas a titulação de mestrado também defendida pelo campus. A identificação dos participantes foi resguardada, com consentimento prévio de

todos, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da UFMS em fevereiro de 2022.

Para discussão do tema, foi criado um roteiro estruturado, dividido em três categorias: a) identificação dos sujeitos da pesquisa; b) o planejamento, a experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor de estágio na escola; c) as expectativas e o envolvimento dos professores supervisores, e a indicação de propostas para cursos de extensão universitária; totalizando treze itens distribuídos no roteiro.

Este roteiro foi aplicado através da técnica do grupo focal, que consiste em uma reunião com supervisores na unidade escolar selecionados para colaborar com um tema de pesquisa a partir de suas experiências profissionais. Gatti (2005, p. 7) enfatiza que, para a participação no grupo focal, “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Para tanto, é definido previamente um roteiro de perguntas a partir dos objetivos da pesquisa. As informações do roteiro não devem ser apresentadas ao grupo antecipadamente.

Nesta técnica, o papel do moderador é o de fazer com que seus participantes se sintam à vontade para expressarem suas opiniões, pareceres e sentimentos sobre o tema em questão, mantendo o grupo concentrado nas questões propostas para que o assunto não se desvie, garantindo a construção de um clima de confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Esta experiência foi desenvolvida em aproximadamente 120 minutos, em uma reunião com os quatro supervisores, em abril de 2022. A partir da gravação em vídeo pela plataforma Google Meet, foram realizadas as transcrições de todas as etapas do roteiro.

Para este artigo, os resultados apresentados serão os dos itens que identificam a formação dos supervisores e o seu tempo de atuação no ensino de Geografia, além da experiência das regências, acompanhamento dos acadêmicos no ambiente escolar e sua contribuição no planejamento do estágio.

A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, sob o parecer nº 53123021.1.0000.0021 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

O professor, ao colaborar com os estágios na escola, agrega saberes e experiências que precisam ser compartilhadas com os alunos da graduação, promovendo a circularidade dos saberes que, de

acordo com Borges, Ferreira e Fontoura (2012), implica o saber-fazer fomentado pela troca de experiências e pelo diálogo.

Para a transcrição, foram seguidos os pressupostos de Gatti (2005) e Duarte (2004). O material de Gatti fornece suporte para a importância do uso da transcrição em procedimentos de gravação de vídeo, técnica utilizada nesta pesquisa.

No caso de gravações, em áudio ou vídeo, transcrições são necessárias para subsidiar as análises, as quais também receberão o aporte de anotações que o moderador tenha feito. É importante que o moderador do grupo participe tanto da organização do material coletado, como das análises, uma vez que ele detém a experiência da facilitação do grupo e das vivências ocorridas. (GATTI, 2005, p. 44).

No que diz respeito à maneira de analisar as transcrições, a descrição de Duarte (2004) colabora quanto ao recorte do trecho a ser destacado, sobretudo, na sua articulação com as categorias previamente organizadas e no referencial teórico escolhido.

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação – o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. (DUARTE, 2004, p. 221)

Posto isso, os resultados e discussões subsequentes refletem como o supervisor tem compreendido e analisado o estágio e suas ações nos momentos de orientação, acompanhamento e efetividade da proposta formativa na escola.

O planejamento, a experiência das regências e o acompanhamento pelo supervisor de estágio na escola

Esta categoria recebeu subdivisões para a efetivação do roteiro. Para este artigo, foram selecionadas questões que atenderam à metodologia adotada, e com a transcrição, buscou-se relacioná-las ao referencial teórico apresentado.

Na descrição desta categoria apresentam-se três momentos que sustentam a discussão proposta: a participação do aluno através da perspectiva do supervisor da escola no que diz respeito à observação, participação e regência do estágio; o retorno do supervisor da escola para o acadêmico, o diálogo entre os supervisores de estágio da escola e orientadores de estágio da universidade e a colaboração quanto ao planejamento do estágio.

Na primeira transcrição do questionamento – *Você considera que ocorre uma ação integrada e participativa entre professor supervisor na escola e estagiários? Justifique* –, selecionamos a Participante 2 para expor suas impressões quanto às orientações dos alunos em sala de aula. Em virtude da longa experiência desta supervisora com o estágio em Geografia, fica evidente que a troca ocorre quando se estabelece um vínculo científico e de acolhida entre a supervisão e orientação dos estagiários.

Com a Participante 2, a conexão somente se estabeleceu a partir da troca dos orientadores do estágio na universidade, gerando maior autonomia da professora na escola durante a orientação dos estagiários. Há uma preocupação não apenas com o contexto teórico e prático, mas também com orientações sobre a conduta do estagiário durante a observação na sala de aula.

Além disso, a supervisora comenta sobre o pouco tempo de permanência do aluno durante a etapa da observação, no total de 30 horas, de acordo com a Resolução 97 de 17 de outubro de 2019, que regulamenta os estágios no curso de Geografia.

As impressões descritas servem de subsídio para novas adequações no Projeto Político Pedagógico sobre o tempo desta etapa na escola, sobretudo no que diz respeito à partilha de orientação do supervisor com o acadêmico no ambiente escolar.

Eu tive o privilégio de ter uma experiência com seis professores no estágio. [...]há uma diferença. Se existe uma ação integrada? Existe, sim. Eu acho que ainda está muito inicial. Eu acho que deveria existir mais. Eu tive a noção de encontrar alunos que chegaram na porta e avisaram que tinham estágio e, eu não sabia, antes de entrar na sala; de não passarem nenhuma informação para ele antes, e aí chegar e você fica meio sem saber o que fazer. Eu respondia: “Você terá que voltar uma outra hora, você vai ter que pegar o meu horário, nós vamos conversar antes para eu passar algumas orientações”. Informações que parecem primárias, mas que o acadêmico, às vezes não sabe, tais como: a maneira de se vestir, a maneira de se portar dentro de uma sala de aula, que aí ele vai aprender isso com o tempo, com a experiência dentro de sala de aula. Eu acho que ainda falta muito isso. A quantidade de vezes que eles entram na sala de aula é mínima para que ele saiba desenvolver um trabalho com começo, meio e fim. Primeiro ele observa, mas ainda é uma observação inicial. Ele vai ver... ele tem que observar, mas ao mesmo tempo que ele observa, ele tem que ser um participante ativo dentro da sala para compreender como é esse aluno e como lidar com esse aluno. (PARTICIPANTE 2, 2022).

Os demais participantes consideram que há uma troca integrada e participativa, embora todos concordem que o tempo de permanência do acadêmico na escola ainda é restrito.

A descrição do Participante 3 também apresenta informações sobre a carga horária do estágio quanto à observação e regência referentes a esta questão: *Quanto à carga horária do estágio, você considera suficiente para que se cumpra com objetividade as etapas solicitadas – observação, participação e regência? Justifique.*

Então, eu estava comentando que a carga horária é insuficiente. É importante o aluno conhecer melhor a realidade da escola e vivenciar todos os campos: direção, coordenação, mas principalmente a sala de aula, os alunos, aquilo que ele precisa entender quando está se formando, que será um profissional, que estará dentro dessas escolas e precisa estar preparado para isso, tendo que conhecer a realidade (PARTICIPANTE 3, 2022).

Ainda sobre o tempo de permanência do estagiário na escola, no texto de Bisconsini *et al.* (2019) há uma passagem que contribui para destacar a importância do processo de observação e que corrobora a descrição dos supervisores da escola de Aquidauana. Pode-se considerar que o estreitamento inicial destas relações ocorre, neste primeiro momento de troca, mas nada impede que seja reorganizado em virtude de adequações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), desde que considerado pertinente pelo Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do Curso de licenciatura.

[...] sabe-se que a observação, mesmo sendo um momento importante para o bom desenvolvimento do estágio, é uma fase de pouca interação entre professor supervisor e estagiário, e essa interação se coloca como um momento enriquecedor, uma vez que ambos podem se beneficiar de novos conhecimentos relacionados à sua área, inclusive pela retomada de antigos conceitos que estavam esquecidos ou desatualizados em relação ao corpo de conhecimento da disciplina (BISCONSINI *et al.*, 2019, p.80).

Neste momento, é oportuno mencionar a análise de Lüdcke (2019, p. 104) sobre as dissonâncias entre os supervisores na construção do estágio: “os professores da educação básica são capazes de detectar problemas e lacunas na formação dos futuros professores, mas ainda não encontram espaço formal na universidade para discussões sobre esses problemas”. Neste ponto, a contribuição desta pesquisa pode proporcionar a construção de estratégias para minimizar este distanciamento através das ações extensionistas na universidade e que serão apresentadas adiante. Os dados a seguir apresentam resultados sobre a orientação do supervisor da escola e o acadêmico e indicam propostas sobre o planejamento do estágio: *Durante sua participação no processo de desenvolvimento do estágio – observação, participação e regência – você orienta os alunos em qual momento da sua rotina profissional?”*.

Foi unânime, entre os quatro participantes, a constatação de que a hora-atividade no ambiente escolar é a mais utilizada durante as orientações do estágio pelo supervisor na escola. As redes sociais e aplicativos como WhatsApp e o uso do e-mail também foram mencionados como recursos de comunicação.

Dentro desta categoria, há uma pergunta para investigar se os supervisores consideram suas ações no estágio como burocráticas ou pedagógicas. Os participantes puderam escolher entre uma ou mais opções para justificar a construção das respostas a partir de questionamentos como: “Suas ações se organizam em quais destes processos: o planejamento do estágio de acordo com o seu plano

de ensino; a correção dos planos de aula; o acompanhamento das regências; o *feedback* após cada aula; as dúvidas sobre as especificidades de cada turma; a avaliação dos estagiários em relação às estratégias de ensino adotadas. A partir destes procedimentos, você classifica suas ações como burocráticas ou pedagógicas? Justifique”.

Todos os participantes consideram que conversam com o estagiário sobre o planejamento de acordo com o seu plano de ensino. Além disso, a correção dos planos de aula, o acompanhamento das regências e a avaliação dos estagiários em relação às estratégias de ensino adotadas também foram mencionadas pelos participantes como etapas cumpridas para a efetivação do processo.

O autor Mota (2019), destaca a importância do planejamento na construção do estágio a partir de alguns elementos:

[...] considera-se que nas ações de planejamento, o professor supervisor possui um campo muito produtivo para contribuir com a formação dos estagiários, com destaque para os elementos relativos à linguagem, metodologia, participação dos educandos, disciplina, administração do tempo e avaliação (MOTA, 2019, p.131).

Neste sentido, compreendemos a experiência na sala de aula, e sua descrição pelos supervisores na escola, como uma forma de representação social, do processo ação-reflexão-ação que permeia a relação teoria e prática, levando à reflexão de sua práxis. Lima e Aroeira (2011) enfatizam os processos do estágio quando afirmam que:

[...] é preciso destacar que essa relação estabelecida entre a supervisão, o desenvolvimento e a aprendizagem se traduzem, entre outros pressupostos, na ideia de que o professor, ao aprender a ensinar, se encontra também em situação de aprendizagem. (LIMA; AROEIRA, 2011, p.121)

Para complementar esta análise, os quatro supervisores afirmam que suas ações são pedagógicas e que as questões burocráticas devem ficar sob a responsabilidade da Direção da escola e da Universidade. No entanto, embora o contato se estabeleça, o retorno das regências com as impressões do professor na escola revela-se um processo que exige atenção dos supervisores na universidade. Além do retorno pontual das aulas, seja diário ou semanal, nas descrições os participantes evidenciam a ausência de diálogo de alguns supervisores da universidade com os supervisores na escola.

A pergunta seguinte trata diretamente das horas de regências, totalizadas em 02 horas de regências e 10 horas de preparação das aulas, de acordo com Resolução nº 97, conduzindo ao seguinte questionamento: *Você encaminha devolutivas aos estagiários durante o processo e quando finalizam as regências? Se sim, comente sobre o retorno dos estagiários.*

A Participante 1 justifica que encaminhava devolutivas, perante interesse do estagiário na avaliação desta etapa, e reforça que este procedimento também se apresenta como um ponto frágil na proposta do estágio. Há uma ficha indicada pela Universidade para ser comentada como registro do supervisor da escola, a fim de que os responsáveis tomem ciência dos aspectos teóricos, metodológicos e didáticos desenvolvidos durante a regência.

[...] eu nunca tive o desprazer de receber um aluno que caiu de paraquedas lá na minha aula: “Eu vim fazer estágio”. Eu não. Nunca tive isso. Nunca presenciei isso. O que aconteceu é que o aluno ia só para pegar o conteúdo e voltava para fazer a regência não fazendo todo esse processo. Então esse *feedback* acabava raramente acontecendo. No meu caso eu só passava (conteúdo) quando o aluno vinha e procurava: “Olha, professora, eu realmente preciso melhorar”. Caso contrário, eu deixo para o professor da universidade passar essas informações ou fazer o registro naquela ficha avaliativa. Quando tinha alguma coisa nessa ficha pontual, escrevia lá e passava para ele. Era assim comigo. (PARTICIPANTE 1, 2022)

No entanto, vale destacar o comentário da Participante 3 sobre a ausência de *feedback* quanto à devolutiva ao aluno após cada aula vivenciada pelo estagiário. Pode-se considerar que o tempo, já comentado como restrito, também se adequa a essa reflexão da falta de devolutiva.

[...] o bom seria se cada aula tivesse um *feedback*, mas infelizmente na correria a gente acaba, o aluno, o acadêmico não retornando ou indo embora sem conversar e sem discutir o que aconteceu, sem comentar o que poderia melhorar [...]. (PARTICIPANTE 3, 2022).

Para Vallerius (2019, p. 30), no que diz respeito à recepção dos estagiários pela escola, há de se organizar sobretudo para a construção de um diálogo entre os envolvidos: “[...] a escola deve se preparar para receber esses alunos estagiários sem defensivas ou ressalvas, valorizando as novas práticas e com uma abertura ao diálogo para as experiências que se tem debatido nas universidades”.

A pergunta transcrita a seguir investiga o diálogo, a partir da regência, sobre a construção do estágio entre a escola e a universidade. A pergunta direcionada foi essa: *Após a conclusão das regências há alguma troca de informações com o professor supervisor na universidade? Se sim, que tipo de devolutiva é realizada por ambas as partes? Justifique.*

Fica evidente, na análise da Participante 2, que existem formas diferentes de condução do estágio pelos supervisores na universidade. Conforme sua descrição, parte-se do pressuposto de que a ausência do diálogo precisa ser revista.

No meu caso, eu tive devolutivas tanto durante o processo como no final. E essa devolutiva no final da regência acontece após sua apresentação. Aquela conversa para finalizar a nota do aluno, teve caso que eu avalei sozinha, o professor (da universidade) não veio, falou que vinha e chegou no final e não veio. E aí, é o que você vai dar e ponto. No meu caso, teve os dois lados: teve a devolutiva e não teve. Por parte da universidade, da mesma maneira. Eu

avaliou no processo, oriento tudinho e no final, só ali naquele momento após a regência [...] Agora, o aluno vir perguntar como foi? Não. Comigo não aconteceu assim não. O aluno vir e falar: "Professora, qual o problema que eu tive? O que aconteceu de errado?" Comigo não teve. (PARTICIPANTE 2, 2022)

A autora Cacete (2015) discute dois assuntos que colaboram com o propósito da análise: a práxis e a epistemologia da prática. Sobre a práxis, a autora destaca que faz parte da construção do estágio teorizar sobre a prática partindo do pressuposto de que pensar na ação do professor na escola é pensar na transformação da realidade. Outro ponto a ser discutido pela autora é a epistemologia da prática. Neste contexto, é importante valorizar a prática docente, o conhecimento a partir da experiência:

[...] os professores têm uma base de conhecimentos valiosa, traduzidos em suas experiências profissionais, fruto de suas práticas cotidianas no seio da escola. E este conhecimento, que vem da experiência, não é reconhecido e legitimado como conhecimento (CACETE, 2015, p. 6).

Os relatórios centralizam as informações e acabam colaborando com a documentação na universidade. Mas e como fica a participação do supervisor da escola quanto à devolutiva de sua colaboração? A próxima questão apresentada trata sobre o retorno da universidade no processo formativo: *Você tem acesso e interesse em ler os relatórios finais do estágio? Se sim, que tipo de retorno você espera da gestão da escola e da universidade. Há alguma solicitação por parte do supervisor na universidade para obter seu parecer? Comente.*

As respostas dos participantes 1 e 3 colaboram para que haja a disponibilidade dos relatórios sobre a construção do estágio, possibilitando ao supervisor ter acesso às impressões da avaliação do estagiário sobre o processo.

Não. Eu nunca tive. Para mim nunca foi entregue. Eu nunca tive acesso a nenhum tipo de relatório deles. (PARTICIPANTE 1, 2022)

Eu também não. Nenhum. (PARTICIPANTE 3, 2022)

Considerando que o relatório do estágio supervisionado é um documento importante para atender às quatro etapas exigidas no curso de Geografia, propõe-se que sua divulgação seja trabalhada através de uma proposta dialógica, sobretudo entre as supervisões envolvidas.

A proposta de Lüdke (2009, p. 101) classifica os supervisores de estágio na escola em duas categorias: a maioria que se percebe como uma fonte importante na formação de futuros professores, colaborando na integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da

docência, e outro grupo que se surpreende com a ideia de serem considerados formadores de professores. A partir das transcrições, percebemos que as duas classificações se constroem entre os supervisores na escola, sobretudo, em função do diálogo, pontualmente identificado entre a escola e a universidade.

Cabe, como sugestão, a partir das devolutivas apresentadas, que novas estratégias se estabeleçam e as ações extensionistas com enfoque para a formação docente continuada possam fortalecer esse compromisso. A devolutiva do supervisor da universidade deveria ser uma condição prioritária ao supervisor na escola pois reforça o estabelecimento de ações reflexivas sobre todas as etapas de construção do estágio.

Estas propostas podem ser (re)identificadas através da próxima etapa, que discute as perspectivas para ações extensionistas e a participação dos professores da escola.

As expectativas e o envolvimento dos professores supervisores e a indicação de propostas para cursos de extensão universitária

Dois autores, Imbernón (2004) e Lüdcke (2009), podem colaborar na discussão da questão a seguir: *Você considera que o estágio supervisionado contribui para sua formação permanente na escola? Justifique.*

Imbernón (2004, p.80) propõe a formação centrada na escola, não apenas como uma mudança de local de formação, mas como um enfoque que redefina “conteúdos, estratégias, protagonistas e propósitos da formação”. O estágio pode colaborar neste processo de formação, em virtude da ponte que se estabelece via projetos institucionais definidos pelos cursos de licenciaturas.

A Participante 1 demonstra sua identidade como supervisora no processo de formação inicial, conforme indica Lüdcke (2009), ao afirmar sobre sua importância como supervisora do estágio na escola e reconhecer-se como avaliadora do processo de estágio deste/a universitário/a.

Então o acadêmico vai olhar para você e ele vai ter que se inspirar em alguma coisa, para motivá-lo a fazer alguma coisa. Ainda que seja negativamente, como a participante 2 disse, mesmo que seja uma falha nossa que ele enxergue, mas ele vai procurar fazer de forma diferenciada. E eu, particularmente já tive essa conversa com aluno durante esse período de participação, de observação onde o aluno estagiário disse para mim: “Professora, mas se se fizer assim, será que não dá certo?” [...] Eu considero que este estágio supervisionado e também a forma como a gente vai avaliar esse aluno é diferente quando a gente está avaliando o nosso aluno da educação básica. [...] No começo eu tinha muita resistência porque eu achava assim: “quem tem que avaliar é o professor da universidade, não sou eu. Não sou eu que tenho que avaliar esse profissional, esse aluno. Ele não é meu aluno.” Mas depois eu comecei a enxergar com outros olhos. Gente, este aluno está vindo para sala de aula e eu também estou sendo responsável pela formação dele. Então é justo que eu também avalie. (PARTICIPANTE 1, 2022)

O Participante 4 também apresenta uma análise positiva do seu processo como agente formador dos alunos no estágio, mostrando-se aberto para trocas, reflexão sobre seus métodos e, sobretudo, reconhecendo a necessidade de atualização quanto a temas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

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

Partindo para o cabedal explicativo direcionado aos temas de ensino de Geografia, com enfoque nas ações extensionistas, dois pontos são fundamentais: as expectativas dos supervisores em relação à formação docente continuada e o currículo de referência do Mato Grosso do Sul a partir da Base Nacional Comum Curricular para desenvolvimento das habilidades e competências.

Para isso, foi formulada a seguinte pergunta: *Que tipo de temática você sugere para que a universidade contribua na sua formação continuada através de cursos de extensão? Cabe, novamente, a importância da circularidade dos saberes nesta relação de troca.*

A circularidade é posta em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que se dá através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da formação docente, que construímos os saberes [...]. (BORGES; FERREIRA; FONTOURA, 2012, p. 213)

Considerando que o curso de Geografia de Aquidauana também possui a modalidade bacharelado na formação dos estudantes, os temas propostos pelos professores para ações extensionistas podem ser atendidos por projetos, oficinas ou outros formatos, definidos pelo Projeto Político Pedagógico, junto aos assuntos voltados para Biogeografia, Hidrografia, Geomorfologia e Geopolítica para a Geografia Escolar. Os supervisores indicaram essas áreas como emergenciais para que possam ser desenvolvidas as habilidades e competências normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Partindo do pressuposto de que o currículo de referência do Mato Grosso do Sul potencializa as metodologias ativas e as competências socioemocionais na discussão curricular da rede estadual, essas sugestões de temas podem funcionar como fatores articuladores para futuros projetos de extensão. Além disso, cabe destacar a relevância da Resolução 7, de dezembro 2018, que estabelece

as diretrizes para implementação das ações extensionistas, indicando entre suas prioridades, a composição de 10% (dez por cento) do total da carga horária da matriz curricular dos cursos.

Esta Resolução fortalece a necessidade de propostas para essas ações que podem, inclusive, envolver os estagiários em sua construção. Para Castellar (2017, p.121), a formação continuada docente do professor de Geografia deve “reforçar o desenvolvimento de ações que reestruturem os conteúdos, inovar os procedimentos e estabelecer com clareza os objetos do processo pedagógico dos saberes geográficos”.

A Biogeografia é apontada como um tema sugerido por uma das supervisoras para as ações extensionistas. O enfoque abordado pela supervisora indica caminhos para discussões acerca de análises voltadas sobretudo ao bioma do cerrado, espaço onde a escola está inserida. A professora destaca a importância da saída de campo como uma técnica necessária para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Além disso, traz reflexões sobre assuntos distantes do cotidiano dos alunos na abordagem do livro didático, enquanto, a partir da realidade vivenciada por eles, é possível discutir os aspectos físico-naturais da Geografia que servem como recursos para as aulas.

Pensar em estratégias de ensino que envolvam as parcerias entre a universidade, envolvendo alunos da graduação, pode gerar propostas de saídas de campo produtivas para os professores e colaborar na formação continuada. Aproveitar os recursos aos quais a própria universidade tem acesso, como laboratórios e os outros campis, pode ser uma alternativa de integração. Vale destacar que na educação básica, muitas, vezes os docentes não possuem acesso a transportes, seja pela falta de recurso, seja pela burocratização dos processos, dificultando ou impedindo estudos do meio com os alunos.

Como proposta de análise, destaca-se o trabalho de Marques (2019) que apresenta estratégias didáticas para o ensino de Biogeografia na educação básica. Em sua tese de doutorado, a autora apresenta uma cartilha voltada para o ensino de biogeografia, intitulada Biogeografia Escolar: percorrendo o caminho verde. Neste material, a autora demonstra através de imagens e elementos textuais, algumas temáticas propostas a partir de pesquisa realizada com docentes em formação continuada. Sendo assim, é um material que pode colaborar em projetos de extensão, contribuindo tanto para a universidade quanto para escola. A autora ainda destaca o quanto as metodologias voltadas para o desenho científico, as saídas de campo, a cartografia escolar, o uso de imagens de satélite e a leitura da categoria geográfica da paisagem são fundamentais para o ensino-aprendizagem dos conteúdos biogeográficos:

Observamos muitas lacunas sobre os conteúdos biogeográficos nos livros didáticos, de modo que se este recurso for o único material de consulta, o ensino da Biogeografia ficará

comprometido. Por isso é importante utilizar outras fontes de pesquisa e se possível produzir o próprio material didático (MARQUES, 2019, p. 98).

Ainda sobre os condicionantes físico-naturais direcionados ao ensino de Geografia, as abordagens da geomorfologia voltadas para a escola também foram indicadas por uma das supervisoras. Pereira e Silva (2012) destacam que a terminologia técnica da geomorfologia é um condicionante que dificulta a abordagem em sala de aula, exigindo do corpo docente a necessidade do uso de metodologias que colaborem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir da geomorfologia: “por oferecer uma diversificada e difícil terminologia técnica, a mesma apresenta um grau de dificuldade maior na construção do conhecimento por parte dos alunos em relação a outros conteúdos” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 70). Vale reforçar a importância do Laboratório de Cartografia e Topografia (Labcartop) do campus de Aquidauana, o qual colabora com alunos da rede de ensino e professores através do projeto de extensão, a caixa de areia, que utiliza a realidade virtual e aumentada, fomentando a importância do ensino sobre os fatores e formas do relevo, recursos hídricos, impactos ambientais das áreas urbanas e rurais, sobretudo dos municípios de Aquidauana e Anastácio.

A partir da narrativa da Participante 3, percebe-se o quanto esta integração pode colaborar com a formação docente continuada:

O que é cobrado no vestibular, no ENEM? Às vezes, cobram a realidade do próprio aluno, do Pantanal, cerrado e o aluno não sabe, nunca viu, ele nunca viu na prática. Então, eu acredito que nós precisamos disso por conta da nossa carga horária, nós, professores, temos uma carga horária puxada. [...] Eu agora estou em uma escola integral. Nós não temos tempo para fazer praticamente quase nada. Quando a universidade vem com propostas, como, por exemplo, a caixa de areia, a gente fica muito feliz e é uma oportunidade de aprendizado tanto para nós, professores, principalmente dos nossos alunos. (PARTICIPANTE 3, 2022)

Outro aspecto mencionado, e também de cunho ambiental, é a hidrografia. Embora possa ser algo contemplado através do projeto da caixa de areia, a discussão acerca deste tema foi citada em função da ausência de abordagem na escala local. Os materiais didáticos costumam enfatizar rios de importância global e nacional, desconsiderando outras escalas geográficas de abordagem. Promover pesquisas sobre os condicionantes físico-naturais, a partir de projetos de extensão universitária, colabora para um trabalho pedagógico direcionado ao conhecimento sistêmico da natureza. A supervisora menciona o quanto é necessária a saída de campo para que os alunos observem o encontro das águas do rio Miranda com o rio Salobra, compreendam sua dinâmica e possam através dos aspectos observados e pesquisados promover a analogia com outros rios brasileiros como o Amazonas e Negro, sempre mencionados nos materiais didáticos adotados pela escola.

Para que se completem as sugestões de temas de ações extensionistas, destaca-se a Geopolítica e sua abordagem escolar. O supervisor aponta a necessidade de relacionar os conceitos da

geopolítica com as normativas da BNCC e a proposta curricular do estado do Mato Grosso do Sul. Neste caso, o material de Rosa (2020) pode contribuir com propostas que pensem a geopolítica também a partir do uso do livro didático uma vez que é adotado na escola pesquisada.

Pretende-se com os dados apresentados contribuir para que estas sugestões sirvam de subsídio, dentro das premissas das instâncias internas da universidade, junto à formação inicial e continuada.

Além disso, desenvolver estratégias propondo uma orientação planejada para a atuação como supervisor de estágio nas unidades escolares também pode ser uma alternativa para o curso de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que envolvem a universidade e a escola, no esforço conjunto de parceria entre os estagiários, professores da universidade e da escola básica, têm o campo do estágio como um dos elos principais. Os professores das escolas têm muito a contribuir com os cursos de licenciatura, através das reflexões e da construção dos saberes que vão adquirindo durante o exercício da docência.

A hipótese deste trabalho foi corroborada. Com base nos resultados obtidos sobre a perspectiva do supervisor de estágio na escola, partiu-se da hipótese de que há uma expectativa destes professores quanto ao retorno dos resultados em relação à sua coparticipação na formação dos/as estagiários/as. A proposta de um projeto de extensão universitária a partir do estágio reforça a importância do papel do campus de Aquidauana na formação continuada dos professores das unidades escolares. Através de cursos ofertados no ambiente universitário formaliza-se o comprometimento institucional com o processo de coparticipação do professor na escola, além de reforçar sua importância junto aos graduandos.

A resposta do problema – Quais são as expectativas dos supervisores de estágio na escola quanto às ações extensionistas promovidas pelo curso de Geografia da UFMS campus de Aquidauana? – também se deu através das narrativas dos supervisores que se sentem partícipes do processo, mesmo não considerando satisfatório o retorno que recebem da universidade. A ressalva é feita em relação a uma supervisora do curso de graduação, mencionada nas transcrições por mais de um deles, e que além de estabelecer o diálogo com a comunidade escolar, também orienta adequadamente os alunos quanto à conduta na escola, elaboração dos conteúdos para os relatórios e acompanha as práticas da observação, participação e regência, formalizando a condição de estágio supervisionado.

Os objetivos também foram atingidos, pois foi possível identificar, através da devolutiva das narrativas, os temas mais emergenciais que podem colaborar com temáticas para ações extensionistas. Nesta pesquisa, a intencionalidade não foi propor técnicas e nem o curso de extensão propriamente dito, uma vez que cabe ao corpo docente e suas instâncias internas defini-los. Nosso objetivo foi sugerir esta contrapartida para reforçar a importância do supervisor como agente na formação inicial do aluno na escola e indicar temas que minimizem as fragilidades que o grupo identifica nas aulas. Com essa dinâmica, pretendemos que a transformação se sobreponha à adaptação. Precisamos ouvir o professor e parar de apresentar o que a universidade tem como pronto.

Conforme apresentado nos resultados, procuramos evidenciar a perspectiva do professor que atua no ambiente escolar e orienta os estagiários, cumprindo um papel de agente de coparticipação ao longo das ações que o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia de Aquidauana exige: observação, participação e regência.

A partir das transcrições, verifica-se que as ações dos supervisores na escola foram consideradas pedagógicas, sendo vivenciados momentos de reflexão dos conhecimentos prévios e a troca de saberes entre os estagiários e supervisores. Outros aspectos positivos também se revelaram, como o acompanhamento dos discentes em sala de aula e o domínio do conteúdo proposto, entretanto, há ainda outros que poderiam ser repensados na realidade investigada. É perceptível pela descrição dos supervisores que o diálogo se estabelece com os alunos, mesmo em condições não ideais, por exemplo, quanto ao retorno diário das aulas. O próprio grupo de supervisores reconhece que este distanciamento é pontual em virtude da rotina e do escasso tempo de permanência do estagiário na escola.

De modo geral, as pesquisas que apresentam insatisfação do grupo de supervisores na escola quanto ao processo de coparticipação dos estagiários/as mostram algumas características recorrentes como a crítica ao distanciamento da universidade em relação aos alunos na escola; a pouca importância dos relatórios para revisão das narrativas apresentadas, no sentido de promover mudanças não somente na universidade, mas também diante das dificuldades da rotina escolar, seja via conteúdo em sala de aula, seja em questões da gestão.

Os pontos de tensão encontrados indicam ausência de diálogo com a universidade, sobretudo no que diz respeito a apontamentos sobre a participação no processo de formação inicial e ao acesso à leitura dos relatórios de estágio. Neste aspecto, como sugestão mitigadora, a integração do docente na universidade, através das ações extensionistas, pode minimizar e transformar tal condição.

Pretende-se que estes resultados sirvam de recursos para que novas pesquisas se desenvolvam sobre este tema relativo à perspectiva do supervisor na escola, e que ainda se mostra pouco explorado nas discussões no escopo da Geografia Escolar.

Que a discussão destes temas de extensão sugeridos pelos docentes – Hidrografia, Geomorfologia, Biogeografia e Geopolítica – promova o início de uma aproximação entre os grupos de supervisores do estágio e, a partir deste contato, gere benefícios a todos os atores sociais envolvidos.

O estudo não se esgota aqui. Fica como sugestão a realização de novas pesquisas sobre reflexões que valorizem a contribuição dos supervisores da escola na formação do professor de Geografia, cabendo à universidade relevante papel na sua formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BISCONSINI, C. R., TEIXEIRA, F. C., ANVERSA, A. L. B., & OLIVEIRA, A. A. B. de. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, vol. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr., 2019.
- BORGES, L. P. C.; FERREIRA, Y. S.; FONTOURA, H. A. da. A circularidade de saberes na formação docente: para quem e por que pesquisamos?. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 211-221, maio/ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 de dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em 26 de jul. 2022.
- CACETE, N. H. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.
- CASTELLAR, S. M. V. Geografia Escolar e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.) **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Cengage Learning, 2017, p. 101-124.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FONSECA, L. L. da; TONINI, I. M. **A disputa de uma geografia política no livro didático: Geografias maiores e Geografias menores**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 541-561, jul./dez., 2020.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. (org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: edições Loyola, 2011. p. 117-134.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n.01, p. 95-108, ago./dez, 2009.

MARQUES, K. F. G. **Análise do ensino da biogeografia na educação básica do Distrito Federal (DF):** propostas de práticas pedagógicas. 2019. 196 p. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, 2019.

MOTA, H. G. M. O papel do professor e da escola básica no Estágio Supervisionado de Geografia: outros olhares sobre o processo de formação de professores. In: Vallerius, Daniel Mallmann; Mota, Hugo Gabriel; Santos, Leovan Alves dos. **O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia.** Paco e Littera. 2019. p. 123-141.

PEREIRA, J. S.; SILVA, R. S. O ensino de geomorfologia na educação básica a partir do cotidiano do aluno e o uso de ferramentas digitais como recurso didático. **Revista de Ensino de Geografia,** Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 69-79, jan./jun. 2012.

ROSA, L. C. da. **O tema da geopolítica em livros didáticos de geografia do ensino médio no Brasil (1970-2018)** 2020. 117 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Colegiado de curso dos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia. Resolução nº 97, de 17 de outubro de 2019.** 1. Aprovar o Regulamento dos Estágios Obrigatórios (I, II, III e IV) do curso de Geografia - Licenciatura (0443); e 2. Revogar a resolução nº 89, de 31 de agosto de 2017. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1ANAHrY36Zf3-IP52o8NC5WzuvQrqWhe/view> Acesso em 22 de out. 2022.