

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

*CONSIDERATIONS ABOUT THE TEACHING INTERNSHIP IN GRADUATE PROGRAM OF GEOGRAPHY*

*CONSIDERACIONES SOBRE LA PASANTÍA DOCENTE EN UN PROGRAMA DE POSGRADO EN GEOGRAFÍA*

**Igor de Lucas Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhã (IFMA)

E-mail: igor.santos@ifma.edu.br

**Antônio Cordeiro Feitosa**

Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: antonio.cf@ufma.br

**José Aquino Junior**

Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: aquinogeosaude@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho contém reflexões e interpretações referentes ao desenvolvimento do estágio docência no ensino superior, na disciplina geoprocessamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Maranhão, a partir da proposta de elaboração de um mapa hipsométrico. A metodologia utilizada consistiu de procedimentos didáticos adotados no desenvolvimento da disciplina, cujo processo de realização do estágio seguiu conforme as seguintes etapas: ambientação; preparação das aulas; regência de classe e avaliação da aprendizagem, cuja experiência satisfaz um dos requisitos exigidos pelas normas reguladoras do Programa e serviu de base para discutir a carência do preparo pedagógico nos programas de pós-graduação, além da aplicação prática do geoprocessamento no ensino superior em geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia; ensino; estágio docência; geotecnologias; UFMA.

### ABSTRACT

This study contains reflections and interpretations referring to the development of higher education teaching internship on the Geoprocessing course from the Graduate Program of Geography at the Universidade Federal do Maranhão. For that, we elaborate a hypsometric map. The methodology employed consisted of didactic procedures adopted throughout the disciplines course, and the process of internship realization according to the following steps: acclimation; class preparations; class management and learning evaluation. This experience satisfied one of the requisites demanded by the Program's rules and based the discussions about the lack of pedagogical preparedness on graduate programs, as well as the practical application of geoprocessing in Geography higher education.

**KEYWORDS:** Geography; teaching; teaching internship; geotechnologies; UFMA.

### RESUMEN/RÉSUMÉ

En este trabajo se presentan reflexiones e interpretaciones acerca del desarrollo de la pasantía docente en la asignatura de geoprociamiento de la maestría en Geografía de una universidad pública brasileña. Por medio de la propuesta de elaboración de un mapa hipsométrico, la metodología utilizada consistió en los procedimientos didáticos adoptados a lo largo de la asignatura, y el proceso de desarrollo de la pasantía docente que incluye las siguientes etapas:

ambientación, preparación e impartición de clases y evaluación del aprendizaje. La experiencia vivida en el ámbito de la pasantía satisfizo uno de los requisitos exigidos por los estándares de la maestría y sirvió de base para discutir la falta de preparación pedagógica en los programas de posgrado, además de la aplicación práctica del geoprocesamiento en la enseñanza superior en geografía.

**PALABRAS-CLAVE:** Geografía; enseñanza; pasantía docente; geotecnología; UFMA.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos para o exercício do magistério fundamentam-se, essencialmente, em duas condições complementares e indissociáveis: a formação teórica e sua aplicação com foco nos objetivos estabelecidos para processos ensino-aprendizagem específicos, cuja consolidação é obtida através da realização do Estágio Supervisionado.

Para Silva e Gaspar (2018, p. 206), “o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”, devendo ser compreendido como campo de conhecimento que oferta novas formas de ensinar e de aprender, factível de estatuto epistemológico indissociável das atividades práticas que incorporam procedimentos investigativos que implicam reflexão, interpretação e intervenção em questões educacionais.

No âmbito do magistério superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES instituiu a obrigatoriedade da realização de estágio docência para os alunos dos programas de Pós-Graduação regidos pela Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 (BRASIL, 2010), contemplados com bolsa de estudo.

A atividade de pós-graduação no âmbito da Universidade Federal do Maranhão é disciplinada pelo Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cuja vigência no período da realização do estágio docência estava regida pela resolução Nº 1385/2015-CONSEPE (UFMA, 2015) e pelo regimento interno de cada programa.

Em consonância com a normativa da CAPES, no Art. 1º da resolução nº 1385/2015-CONSEPE da Universidade Federal do Maranhão-UFMA estabelece-se que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* tenham a finalidade de preparar profissionais de alto nível para o Magistério, considerando o estágio docência uma atividade curricular, de complementação da formação pedagógica dos pós-graduandos, cujas atividades incluem: auxílio na preparação de planos de aula e/ou atendimento extraclasse aos alunos; participação em avaliação de conteúdo e outras aplicações de métodos ou técnicas pedagógicas.

A obrigatoriedade do estágio docência para bolsistas de pós-graduação da Capes foi instituída para melhorar a qualidade do ensino superior, haja vista que é possível lecionar com título de pós-graduação, mesmo sem formação de caráter pedagógico. Geralmente, o estágio em uma parcela das universidades está baseado no saber prático, com a prerrogativa de que a didática docente é adquirida através do tempo de prática em sala de aula, carecendo de formação pedagógica adequada (JOAQUIM et al., 2013).

Verhine e Dantas (2007) destacam 3 principais desafios recorrentes no desenvolvimento do estágio docência: a aprendizagem dos discentes da disciplina; a aprendizagem/formação do estagiário como docente; e a importância de se aliar a experiência ao desenvolvimento da dissertação, sobretudo pela necessidade de aproximar estagiário/bolsista da sua própria pesquisa.

Este trabalho foi desenvolvido como relato de experiência do estágio docência, em nível de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMA, a partir do qual foram abordados os desafios encontrados durante sua realização, de forma sistemática, com o propósito de compartilhar a melhor maneira de realizar o estágio na disciplina de Geoprocessamento, no semestre 2019.2, com a proposta de elaboração de mapa hipsométrico, a fim de aliar o estágio com o desenvolvimento da dissertação.

O objetivo da disciplina Geoprocessamento é fomentar o uso da geotecnologia como ferramenta de suporte ao conhecimento e à análise do espaço geográfico, como potencial contribuição para o equacionamento de questões relacionadas às técnicas de geoprocessamento aplicadas a projetos ambientais.

As geotecnologias oferecem importantes instrumentos para os estudos ambientais, dentre os quais se destaca o uso do geoprocessamento, definido como o conjunto de tecnologias destinadas à coleta e tratamento de informações espaciais, assim como o desenvolvimento de novos sistemas de informação geográfica (ROSA; BRITO, 1996). Oferecem grande potencial de contribuição para o estudo do espaço geográfico e os aspectos ambientais, subsidiando mais agilidade ao trabalho (FITZ, 2008).

Por conseguinte, para além da discussão teórico/prática, o trabalho contribui também com um esquema para execução do estágio docência, cuja aplicação garantiu bons resultados na experiência pedagógica. Dentre as principais questões, destaca-se a necessidade de planejamento e do bom relacionamento entre estagiário e o professor responsável pela disciplina, tendo em vista

que a avaliação e feedback do desempenho nas atividades contribuem para o crescimento profissional.

## 2. O ESTÁGIO DOCÊNCIA

O Ensino Superior, no Brasil, foi implantado durante o Período Colonial, mas com relativo atraso comparativamente ao dos países de colonização espanhola (BORTOLANZA, 2017), no âmbito das escolas religiosas que estavam autorizadas a funcionar nas principais cidades. Segundo Leite (2000), a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, foi uma das instituições mais importantes no processo de criação dos cursos de Filosofia e de Teologia a partir dos anos 1572. Segundo Meireles (1981, p. 07), com essa orientação, os jesuítas fundaram na cidade de São Luís do Maranhão, em 1731, o “Colégio e Residência da Madre de Deus, destinado principalmente a abrigar o Curso de Teologia, Filosofia, Retórica, Gramática e Primeiras Letras que haviam fundado e viria a ser autorizado a conferir o grau de doutor”. Fora da seara religiosa, foi criada, em 1918, a Faculdade de Direito de São Luís (COSTA, 2017), que passou a oferecer o primeiro curso superior no Maranhão, na área correlata.

Joaquim et al., (2013) destacaram que, em 1942, o estágio supervisionado em instituições de ensino foi implementado através do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro, da Lei Orgânica do Ensino, para complementar a formação teórica, e realizado em estabelecimento industrial. O estágio escolar foi instituído no Brasil no final da década de 1960, no contexto da ditadura militar, mas a política era de continuidade do Decreto-Lei nº 4.073 (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

A partir da década de 1960, houve uma expansão de vagas em universidades públicas, além dos investimentos em pesquisa, o que favoreceu a criação dos cursos de pós-graduação, com objetivo de propiciar o desenvolvimento de pesquisadores e a formação de docentes para as universidades, embora no período ainda não fosse exigido estágio para tal formação (JOAQUIM et al., 2013).

Somente em 1970 foram criados os estágios de nível superior, cujo foco estava nas áreas técnicas consideradas prioritárias como engenharia, tecnologia, economia e administração (COLOMBO; BALLÃO, 2014). Com o advento da República, a constituição de 1891 (BRASIL, 1891) conferiu aos estados e ao Distrito Federal a primazia da Educação Básica, sem menções às atividades de estágio.

Na perspectiva de capacitar graduados interessados no exercício da docência da Educação Superior, desde 1980, a UFMA oferta o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – CEMES, inicialmente desenvolvido para atender o corpo docente da instituição (ALMEIDA, 2013). Entretanto, a UFMA não conta com resolução ou programa de estágio docência, como já se configura realidade em instituições como a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que implantou o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) deste 1993, para auxiliar na formação pedagógica de seus doutorandos (PACHANE, 2010).

Embora a criação de programas de pós-graduação tenha se iniciado na década de 1960, o estágio para alunos na modalidade *stricto sensu* data de 1999, quando a CAPES instituiu obrigatoriedade do estágio docência para bolsistas de mestrado e doutorado financiados pelo órgão (JOAQUIM et al., 2013). Para além do estágio, constam também iniciativas com vistas a auxiliar na formação docente de licenciandos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, criado em 2007 (CANAN, 2012), e o Programa de Residência Pedagógica, em 2018 (FARIA; PEREIRA, 2019).

Para o cumprimento do estágio docente, a razão pela definição da disciplina Geoprocessamento para o desenvolvimento das atividades considerou a consonância com a linha de pesquisa adotada no mestrado, cuja oportunidade proporcionou a conciliação das atividades com o desenvolvimento da dissertação.

No curso de Geografia da UFMA, a disciplina Geoprocessamento é ministrada a discentes de bacharelado e licenciatura. É importante destacar o papel das disciplinas de geotecnologias também para a licenciatura, haja vista que este conhecimento prático oferece suporte para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Conforme Sousa (2019), o acesso do licenciando às disciplinas de geotecnologias na graduação reflete em formação docente mais completa, possibilitando a maior utilização de recursos didáticos de geotecnologias na educação básica.

Aguiar (2013) destaca a utilização de metodologias que integrem o ensino da geografia com o geoprocessamento, promovendo estudos para além da quantificação de dados, mas com caráter qualitativo e interdisciplinar. Essa abordagem estimula os alunos a explorarem outros campos do saber, para além de suas áreas de pesquisa.

Cada etapa do estágio precisa ser bem executada para o sucesso do processo como um todo, pois, conforme Bortolanza (2017) e Schön (2000), na complexidade desse espaço/tempo, são reveladas inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional. Para fins didáticos, o estágio foi dividido em quatro importantes etapas monitoradas pelo professor responsável: ambientação; preparação das aulas; regência e avaliação.

## **2.1 Ambientação e acompanhamento das aulas**

O primeiro momento do estágio consistiu na observação das aulas da disciplina Geoprocessamento, com carga horária de 60h, ministradas pelo professor responsável no Laboratório de Apoio ao Ensino - LAE, no curso de Geografia, do departamento de Geociências, da Universidade Federal do Maranhão, com 14 discentes matriculados, embora a capacidade do laboratório seja para 18 alunos.

No período de realização do estágio, a disciplina foi dividida em duas turmas, com dois diferentes professores, devido à capacidade dos computadores alocados no LAE (Figura 1). A observação das aulas é uma importante etapa no processo do estágio, uma vez que é a oportunidade do mestrando se ambientar com a sala de aula, observando a rotina, a fim de refletir sobre as metodologias adequadas.

Embora os estudantes de mestrado já tenham cursado a graduação, a prática da docência nesta modalidade do ensino é uma experiência nova. Portanto, é de suma importância que a ambientação seja bem aproveitada como momento de aprendizagem e reflexão, mas também de trocas de experiências com o professor, tendo em vista que não há preparação docente no currículo do Programa de Pós-Graduação.

**Figura 1** – Período de ambientação no estágio docência



Fonte: Acervo de pesquisa (2019)

Considerando que há pouca assistência pedagógica nos Programas de Pós-Graduação, na preparação para a experiência em sala de aula, pressupõe-se que o modelo pedagógico adotado pelos estagiários siga a linha do “aprender praticando”. Nessa linha pedagógica, o estagiário aprende a “ser professor” com a prática (JOAQUIM et al., 2013). Mediante as dificuldades de preparação pedagógica, cabe aos pós-graduandos aproveitarem o período de ambientação para conhecer o perfil da sala de aula, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e buscar interação com o professor responsável, visando qualidade da experiência docente.

## 2.2 Planejamento de aula

O planejamento exige do pós-graduando bastante reflexão acerca do conhecimento a ser compartilhado e da prática da regência da classe. Esta etapa é comumente realizada com mais facilidade pelos estagiários com boa base teórica e prática pedagógica, mas ainda é imprescindível uma boa relação com o professor responsável.

No estágio, o pós-graduando tem a oportunidade de escolha de método, garantido pela liberdade de regência de classe. Entretanto, através deste trabalho, busca-se fornecer as bases e questionamentos necessários que norteiam e proporcionam o sucesso na realização do estágio docência no ensino superior.

Considerando as bases da geografia contemporânea, o estagiário optou pelo planejamento das aulas com intuito de estimular a participação e a problematização, fornecendo aos alunos a oportunidade de reelaborar os conteúdos. Segundo a concepção de Veiga (1996), dessa forma é

possível estimular, nos discentes, a produção de novos conhecimentos, conformando o caminho para a concretização do ensino crítico e transformador.

A escolha por esta abordagem também considera a necessidade de proporcionar habilidades técnicas aos discentes a partir das aulas de geoprocessamento, mas que ofereça subsídios críticos para emancipação nas tomadas de decisões.

A temática foi definida junto com o professor da disciplina, coerente com a base teórica e operacional do trabalho de mestrado. Para conciliar teoria e prática, optou-se por desenvolver as aulas pautadas na elaboração de um mapa hipsométrico. Em seguida foi elaborado o plano de aula, com vistas ao planejamento das atividades. A regência da classe ocorreu de forma expositiva/dialogada, tendo como recursos didáticos: Datashow, computadores e softwares de SIG – Sistema de Informações Geográficas.

O planejamento previa duas aulas, baseado na execução da atividade proposta, mas foi estendido por quatro aulas, conforme orientação do professor responsável. Considerou-se a familiaridade com temas específicos para determinar a quantidade de aulas necessárias, fazendo-o compreender a necessidade e a importância do bom relacionamento entre estagiário/professor responsável, para que houvesse a troca de experiências e o direcionamento correto à prática docente no ensino superior.

A proposta da regência foi a elaboração de um mapa hipsométrico, cuja atividade pudesse estabelecer uma conexão com a base teórica necessária. Considerando que todos os alunos teriam acesso individual aos computadores, a aula foi planejada e culminou na elaboração do slide, com um roteiro pré-estabelecido como tutorial, da abordagem teórica à prática, para garantir o desenvolvimento da aula. Autores como Silva e Rodrigues (2009) defendem que o desenvolvimento de material didático neste segmento tem potencial de melhora qualitativa no ensino de geoprocessamento aplicado à geomorfologia, sobretudo como apoio para atividades futuras.

Nesta etapa, a navegação pelos sites foi apenas demonstrativa, e toda base de dados foi previamente organizada em pastas nos computadores do laboratório, haja vista que, caso o download de dados matriciais e vetoriais fosse realizado na hora da aula, poderia atrasar o desenvolvimento da atividade.

É importante ressaltar a importância de baixar e testar o banco de dados previamente, devendo-se considerar, ainda, a elaboração de um “plano B” para, no caso de algo ocorrer fora do

planejamento, ter outra atividade alternativa, diminuindo o nervosismo e a insegurança, próprios do improviso.

A execução do estágio não exime o professor responsável pela disciplina do comando da turma. Portanto, é necessário que o estagiário não realize seu trabalho em turma sem que haja acompanhamento do docente supervisor, haja vista que este é quem responde pela disciplina perante a instituição e pela avaliação do pós-graduando, além de aconselhar na prática pedagógica.

### **2.3 A regência em sala de aula**

Após o planejamento, na primeira aula, o estagiário foi apresentado aos alunos pelo professor/responsável, para iniciar a experiência na regência à frente da turma de geoprocessamento. As aulas foram ministradas a uma turma de alunos de Graduação em Geografia, cuja estrutura contava com 18 computadores, mas com 15 funcionando para as atividades.

Posteriormente, com uma exposição dos fundamentos teóricos do geoprocessamento, o mestrando apresentou exemplos de produções próprias de aplicação das geotecnologias aos estudos ambientais. Essa estratégia consiste em aproveitar os primeiros momentos para falar de assuntos sobre os quais tenha maior segurança e domínio. Desta forma, houve mais fluidez e segurança em desenvolver as demais atividades propostas para a disciplina.

Ainda na primeira aula, foi apresentado o planejamento da atividade, que consistia na elaboração de um mapa hipsométrico. Para tal, foi explanado sobre uma breve abordagem conceitual destacando a pertinência da aquisição de dados topográficos de RADAR, bem como as propriedades do espectro elétrico magnético, o comprimento de ondas que opera e suas implicações para a aquisição de dados topográficos.

Segundo Paiva et al., (2009), as utilizações de dados topográficos, como da SRTM (*Shuttle Radar Topography Mission*) e ALOS PALSAR, integrado às ferramentas de SIG's, contribuem para análise de relevo. Foi importante também abordar os diferentes tipos de dados, como SRTM e ALOS PALSAR, com diferentes resoluções e a utilização nas pesquisas ambientais.

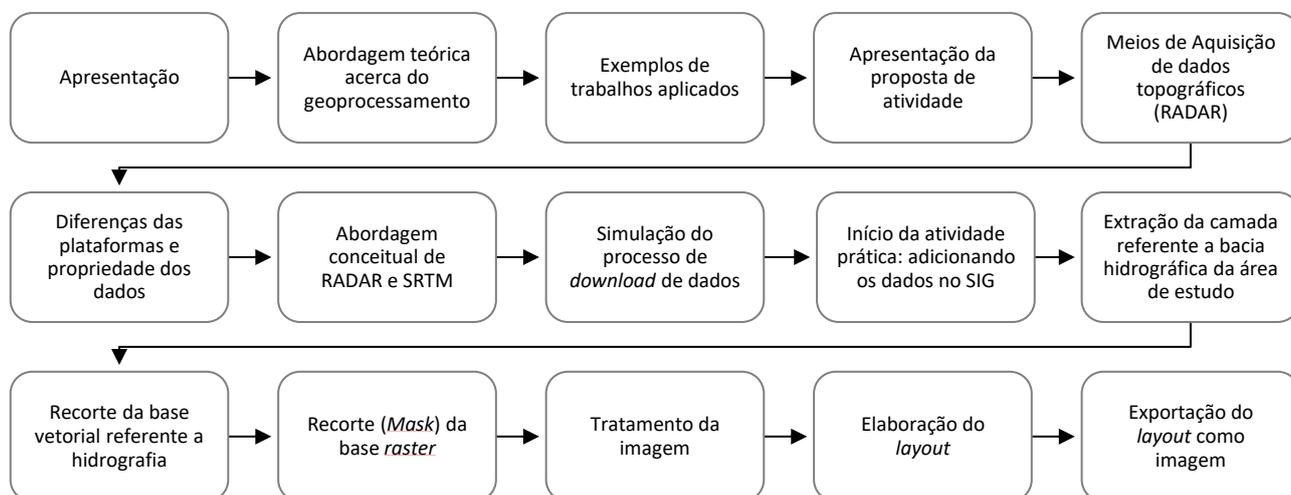
Para finalizar a aula, houve uma explicação sobre os meios de aquisição de dados matriciais e vetoriais, com demonstração de alguns sites de aquisição gratuita, além do fato de que os discentes devem tomar conhecimento das plataformas com disponibilidade de boas bases para realização dos trabalhos.

Na segunda aula iniciou-se a prática no *software* de SIG, e, com a utilização de tutorial, os alunos foram instruídos a inserir os dados matriciais e vetoriais, com extração e recorte, para adequar a área de estudo. O professor responsável chamou atenção para as etapas práticas acompanhadas de contextualização, evitando que se transformasse em uma atividade de “apertar botão”.

Na terceira aula foi realizada uma revisão conceitual, para desenvolver questionamentos e a criticidade dos alunos, situando os faltosos. Nesta aula, a prática foi direcionada para o processamento da base *raster*, com recorte e tratamento da imagem, a fim de atenuar os erros na imagem. Considerou-se importante, também, que os alunos estivessem cientes dos erros comuns nesse tipo de dado e dos meios disponíveis para diminuí-los.

A última aula foi realizada com a elaboração do layout final do mapa, contendo todas as convenções cartográficas necessárias. Em síntese, as 4 aulas foram desenvolvidas seguindo as 15 principais etapas necessárias para aula de estágio em geoprocessamento (Figura 2), citadas neste tópico.

**Figura 2** – Fluxograma síntese do desenvolvimento das aulas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020

Também foi realizada uma monitoria das atividades de elaboração de mapas em horário oposto às aulas, das 9h às 12h, no LAE, para auxiliar nas atividades, com a finalidade de atender os alunos faltosos ou atrasados com a atividade proposta. As principais dificuldades encontradas

consistiram em lidar com o baixo desempenho de alguns alunos para acompanhar as atividades, principalmente em virtude dos horários das aulas, como o último horário da sexta-feira à noite, com registros de muitas ausências. Quanto à dificuldade de infraestrutura, os computadores defeituosos e máquinas que não completavam o processo também atrapalharam o progresso da atividade.

#### **2.4 Atividade de avaliação**

A avaliação das atividades realizadas pelo estagiário foi feita com base em indicadores do conteúdo ministrado, da operacionalização dos equipamentos e da qualidade do produto elaborado pelos alunos, mediante a concordância do professor responsável, assim como o instrumento a eles apresentado.

Devido à natureza da atividade das aulas de geoprocessamento, é necessário que o orientador da aprendizagem tenha domínio do conteúdo teórico e da operacionalidade dos softwares utilizados para a captação, processamento, representação, interpretação e análise dos dados e das informações disponíveis. Adicionalmente, deve circular pela sala percebendo os alunos em dificuldade e sendo solícito aos questionamentos e dúvidas daqueles mais desenvolvidos, a fim de acompanhar o seu desenvolvimento sugerindo estratégias capazes de equacionar os problemas identificados.

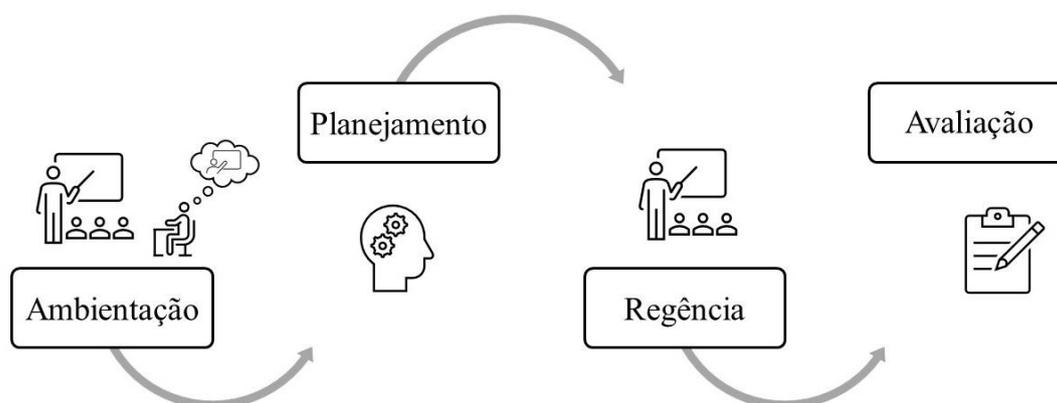
Quanto ao conteúdo do conhecimento avaliado, constavam questões teóricas discutidas na sala de aula e presentes nas referências bibliográficas sugeridas aos alunos, além da inclusão do resultado da proposta de elaboração do mapa, sendo avaliadas a pertinência e a coerência de todos os seus elementos, assim como os do layout. De modo subjacente, foram considerados a assimilação dos conteúdos e o desempenho na operacionalização da infraestrutura disponibilizada.

### **3. PONDERAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA**

Conforme a experiência didático-pedagógica adquirida ao longo da formação de licenciatura, complementada com a vivência do estágio docência no ensino superior, a execução das quatro etapas citadas nos subcapítulos: ambientação; planejamento das aulas; regência de classe e avaliação (Figura 3), representa um caminho para o bom desempenho no estágio, sempre com a supervisão do professor responsável.

O exercício da docência exige preparação e planejamento, e é importante que os pós-graduandos tenham esta visão para atenuar as inseguranças inerentes à sala de aula. A experiência com a pesquisa confere aos mestrandos maior habilidade de seguir um planejamento para obter sucesso no trabalho. Contudo, a dinâmica da sala de aula também possui particularidades que o pós-graduando precisa compreender para ter êxito na experiência com a docência.

**Figura 3** – Esquema de etapas do estágio docência



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020

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

A experiência motiva o discente a se preparar para exercer o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, o qual, segundo Libâneo (2011), deve sensibilizar os alunos para que se desenvolvam e aperfeiçoem suas capacidades e habilidades cognitivas, estimulando a criação de condições de estudo com a finalidade de estimular a formação de sujeitos ativos de sua própria aprendizagem.

Conforme Joaquim et al. (2013), além de ser uma exigência para os bolsistas, o desejo de viver a experiência de profissional docente, no ensino superior, é um dos principais estímulos para muitos egressos da graduação se candidatarem aos cursos de mestrado. Dentre tantos, há muitos

bacharéis sem qualquer base teórica didático/pedagógica, e o estágio docência cumpre papel de grande relevância neste processo.

É preciso também questionar a carência do preparo pedagógico nos programas de pós-graduação. Para Joaquim et al. (2013), a docência não se limita à regência de sala de aula, sendo necessário um processo de formação com vivência da prática de modo crítico-reflexivo para se constituir o professor. Ou seja, é necessário que haja investimento pedagógico no currículo, capaz de formar o mestrando para o magistério.

Tendo em vista que os Programas de Pós-Graduação também têm o objetivo de preparar profissionais de alto nível para a docência em nível superior, há a necessidade de possibilitar uma preparação pedagógica adequada para esta finalidade. Todavia, autores como Vieira (2013) e De Luca et al. (2021) destacam que, para além da formação pedagógica, é igualmente essencial que haja amparo legal acerca da formação docente na pós-graduação, uma vez que a existência de regulamentações contribui para estabelecer diretrizes claras para a formação docente de nível superior.

A regulação é fundamental para o desenvolvimento adequado do estágio docência, haja vista que o estagiário é um professor em formação, e não o monitor o substituto do professor responsável pelo estágio. Desta forma, se proporciona uma estrutura que valoriza o estágio docência, promovendo uma experiência enriquecedora e efetiva para o desenvolvimento das competências pedagógicas do futuro docente (LUCA et al., 2021).

No contexto da Universidade Federal do Maranhão, embora a RESOLUÇÃO nº 1385/2015-CONSEPE regule o estágio docência e conceda a autonomia do regimento de cada programa, ressalta-se que a ausência de parâmetros claros e tangíveis compromete a avaliação e prejudica a qualidade desta atividade de formação à docência universitária.

Enquanto os programas de pós-graduação não suprem essa lacuna pedagógica, espera-se do pós-graduando um perfil independente, com uma boa relação com o professor responsável, para construir conhecimentos capazes de produzir um feedback coerente e de buscar formas de melhorar o desempenho no estágio. O pós-graduando precisa também entender a essência da sala de aula, se apropriando de ideias claras e de técnicas de planejamento e gestão das atividades pedagógicas, para além da elaboração de slides para apresentação de conteúdo.

Atualmente, o estágio docência é obrigatório apenas aos bolsistas financiados pela CAPES. Considerando-se que esta experiência tem potencial contribuição para a formação do discente para atuar no ensino superior, e que uma elevada parcela dos pós-graduados é absorvida por este mercado de trabalho, cabe aos Programas de Pós-Graduação a responsabilidade de levantarem o debate sobre a relevância de se estender a obrigatoriedade também para os demais discentes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência do estágio docência no ensino superior é de suma importância para a formação profissional, sobretudo na preparação para o magistério. Apesar de ser obrigatório para os bolsistas da CAPES, permite vivenciar um pouco da sala de aula como ambiente profissional futuro para alguns pós-graduandos e reforça a necessidade do investimento pedagógico dos Programas de Pós-Graduação para além da pesquisa, pois constata-se que, nos Programas de Pós-Graduação, há pouca preparação dos discentes para enfrentar o desafio da sala de aula. Neste contexto, o foco em uma boa avaliação dos Programas de Pós-Graduação, geralmente orientada por exigências produtivistas, pode ser um dos motivos que explicam o baixo investimento na preparação pedagógica.

O estabelecimento de diretrizes claras para o desenvolvimento da formação docente de nível superior também se configura como um desafio, sendo importante a realização adequada do estágio docência, com vistas a promover experiências que contribuam para o aprimoramento de habilidades pedagógicas do docente em formação.

A preparação pedagógica, bem como a realização de um esquema para execução do estágio docência são importantes para atingir bons resultados na experiência pedagógica. Dentre as principais questões, destaca-se a necessidade de um planejamento adequado e um bom relacionamento entre estagiário e professor responsável, haja vista que a avaliação como feedback do desempenho nas atividades contribui para o crescimento profissional.

A realização do estágio, seguindo as etapas de ambientação, planejamento das aulas, regência em sala de aula e a avaliação de conteúdo, garantiu bons resultados no desenvolvimento das atividades. Desta forma, o planejamento adequado das atividades possibilita maior segurança na execução das tarefas programadas e resulta no bom desempenho na experiência da docência.

O estágio docência em geoprocessamento proporcionou alguns pontos positivos, como a facilidade de aliar a teoria com a prática, garantir a linearidade nas aulas, e possibilitou uma avaliação mais individualizada do desempenho do discente. Neste sentido, constatou-se resposta favorável dos alunos quanto ao uso dos tutoriais da aula, sobretudo nos momentos de dúvidas em processos específicos.

Em síntese, o conhecimento pedagógico prévio facilita o desenvolvimento do estágio, notadamente quando combinado com o tempo dedicado à produção da dissertação. Entretanto, é interessante que o estágio seja adequado aos currículos dos programas, com preparação pedagógica, no intuito de garantir melhor aproveitamento.

## AGRADECIMENTOS

O primeiro autor agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa de mestrado.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ponciana Freire de. Geotecnologias como metodologias aplicadas ao ensino de geografia: uma tentativa de integração. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 54-66, fev. 2014.

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira. **A formação de professores e as repercussões na prática profissional de egressos de cursos de Especialização em Metodologia do Ensino Superior em São Luís do Maranhão**. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2013.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **Anais**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento. Mar del Plata, 2017.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Câmara dos Deputados. Biblioteca Digital da Câmara, Centro de Documentação e Informação – Legislação Informatiza. Acesso em 04 de março de 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010**. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf). Acesso em 18 de janeiro de 2020.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, 2014.

COSTA, Márcia Cordeiro. A Gênese da educação em nível superior no Estado do Maranhão e política educacional: os embates travados pela sua efetivação e consolidação. São Luís: Anais. **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 22-25, ago., 2017.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

LUCA, Gabriel Gomes de; STORRER, Giovanna; SOUZA; Izabele Pereira Andrade de; REIS, Bianca dos; PARAPINSKI, Renata Teixeira. Condições de aprendizagem em estágios de docência de programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu de análise do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 23, p. 1-23, 2021.

FITZ, Paulo Roberto. **Geoprocessamento sem complicação**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.

LEITE, Pe. Serafin. **História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI – a obra**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. IN: LIBÂNIO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a didática**. Goiânia: PUC GO, p. 85-100, 2011.

MEIRELES, Mário Martins. **O Ensino superior no Maranhão: esboço histórico**. São Luís: UFMA-Departamento de História e Geociências-Núcleo de Documentação e Pesquisa, 1981.

PAIVA, R. G.; SANTOS, R. M.; GOMES, M. F.; GONÇALVES JUNIOR, F. A. A utilização de dados SRTM para análises ambientais: Elaboração de mapas de relevo do município de Maringá, Paraná, Brasil. In. ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, Montevideo, **Anais**, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação pedagógica de pós-graduandos para docência: o programa de estágio e capacitação docente da UNICAMP. **Revista Triângulo**, v. 3, n. 1, p. 25-36, 2010.

ROSA, Roberto. BRITO, Jorge Luís Silva. **Introdução ao Geoprocessamento. Sistema de Informação Geográfica**. Uberlândia: EDUFU, 1996.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr, 2018.

SILVA, Thallita Isabela; RODRIGUES, Sílvio Carlos. Elaboração de um tutorial de Cartografia geomorfológica como alternativa para o ensino de Geomorfologia. **Revista Geográfica Acadêmica**, v. 3, n. 2, p85-94, 2009.

SOUSA, Iomara Barros de. A formação inicial do professor de geografia: uma discussão sobre as disciplinas de geotecnologias na educação. **Ar@cne**, nº 232, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Resolução nº. 1385-CONSEPE, de 21 de dezembro de 2015**. São Luís, UFMA, 2015.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papiros, 1996.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, p. 171-191, 2007.

VIEIRA, Renata de Almeida. Formação Pós-Graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência a RBPG/ CAPES. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 94-101, 2013.

*Artigo recebido em: 20/01/2023.  
Aceito para publicação em: 05/01/2024.*