



<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>  
ISSN: 2359-1870

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA I: ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL E ESTADUAL DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Felipe Terra de Oliveira Silva<sup>1</sup>  
Jonny Alan Morais<sup>2</sup>


### Resumo

O presente relatório busca descrever as experiências obtidas na disciplina Estágio Curricular: Supervisionado de Licenciatura em Geografia I, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), embasada no levantamento bibliográfico apreendido no decorrer do curso. A partir do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), imposto por conta da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) por esta universidade, a experiência do estágio obrigatório foi calcada por atividades síncronas e assíncronas, compreendendo ao desenvolvimento de atividades teóricas, encontros com supervisão de estágio e planejamento e produção de atividades pedagógicas não presenciais para estudantes de duas redes básicas de ensino, municipal de Bombinhas e estadual em São José. Ambas instituições citadas nos mostraram uma realidade um tanto quanto atípica para este estágio que se desenvolvia em sua totalidade presencialmente, e agora não conta com o elemento principal desta formação, a concretude escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial (ERE). Estágio Supervisionado. Estágio de Observação. Licenciatura em Geografia. Formação Docente.


### Felipe Terra de Oliveira Silva

Universidade Federal de Santa Catarina,  
Florianópolis, SC, Brasil  
<felipeterrageo@hotmail>

 <https://orcid.org/0000-0001-6848-0336>

### Jonny Alan Morais

Universidade Federal de Santa Catarina,  
Florianópolis, SC, Brasil  
<jonnymorais90@gmail.com>

 <https://orcid.org/0000-0003-3074-5444>

Recebido em: 17/05/2021  
Aprovado em: 25/05/2021

<sup>1</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Integrante do Grupo de Estudos em Ensino de Geografia, Escola e Formação de Professores (GEESProf-UFSC).

<sup>2</sup> Graduando de Licenciatura em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEGeo-UFSC). Integrante do Grupo de Estudos em Ensino de Geografia, Escola e Formação de Professores (GEESProf-UFSC). Professor da Educação Escolar Quilombola do Estado de Santa Catarina e do Projeto de Educação Comunitária INTEGRAR.

**INFORME DE PRÁCTICA SUPERVISIONADA EN GEOGRAFÍA I:  
ACCIÓN EN INSTITUCIONES DE LA RED DE EDUCATIVA  
MUNICIPAL Y ESTATAL DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA DE  
EMERGENCIA (ERE)**

**Resumen**

El presente informe busca describir las experiencias obtenidas en clase de práctica curricular supervisionada en la licenciatura en Geografía I, de la carrera de licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), con base en las bibliografía estudiadas a lo largo de la carrera. A partir del modelo de la Enseñanza Remoto Emergencial (ERE) debido a la pandemia del nuevo Coronavirus (COVID-19) por la universidad, la experiencia de las prácticas obligatorias realizada por actividades síncronas y asíncronas, comprendiendo el desarrollo de actividades teóricas, encuentros con supervisión de prácticas, planeamiento y producción de actividades pedagógicas no presenciales para estudiantes de dos redes básicas de enseñanza municipal de Bombinhas y estatal en São José. Ambas instituciones citadas nos mostraron una realidad un tanto atípica para la práctica que se desarrolló en su totalidad presencialmente y ahora no cuenta con el elemento principal de esta formación, la materialización escolar.

**Palabras clave:** Enseñanza Remoto Emergencial (ERE). Prácticas Supervisiones. Prácticas de Observación. Licenciatura en Geografía. Formación de profesorado.

**SUPERVISED INTERNSHIP REPORT OF GEOGRAPHY I: ACTING  
IN INSTITUTIONS OF THE MUNICIPAL AND STATE EDUCATION  
NETWORK DURING EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT)**

**Abstract**

The present study describes as school experience in the discipline Curricular Internship: Supervised Degree in Geography I, of the Degree in Geography at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), based on the bibliographic survey learned during the course. Based on the model of Emergency Remote Education, imposed due to the pandemic of the New Coronavirus (COVID-19) by this university, a mandatory internship experience was based on synchronous and asynchronous activities, comprising the development of theoretical activities, meetings with supervision of internship and planning and production of non-classroom pedagogical activities for students from two basic education networks, Bombinhas municipal and São José state. Both institutions cited in the localities a somewhat atypical reality for this internship that was fully developed in person, and now it does not have the main element of this formation, the school materiality.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching (ERT). Supervised Internship. Observation Internship. Degree in Geography. Teacher Education.

---

## Introdução

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Geografia I, ofertada na 8ª fase do curso de Licenciatura de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), busca aproximar os licenciandos, da observação, reconhecimento, reflexão, problematização e participação nas atividades intrínsecas à função docente, bem como da construção da relação do professor com o ensino de geografia e a comunidade escolar.

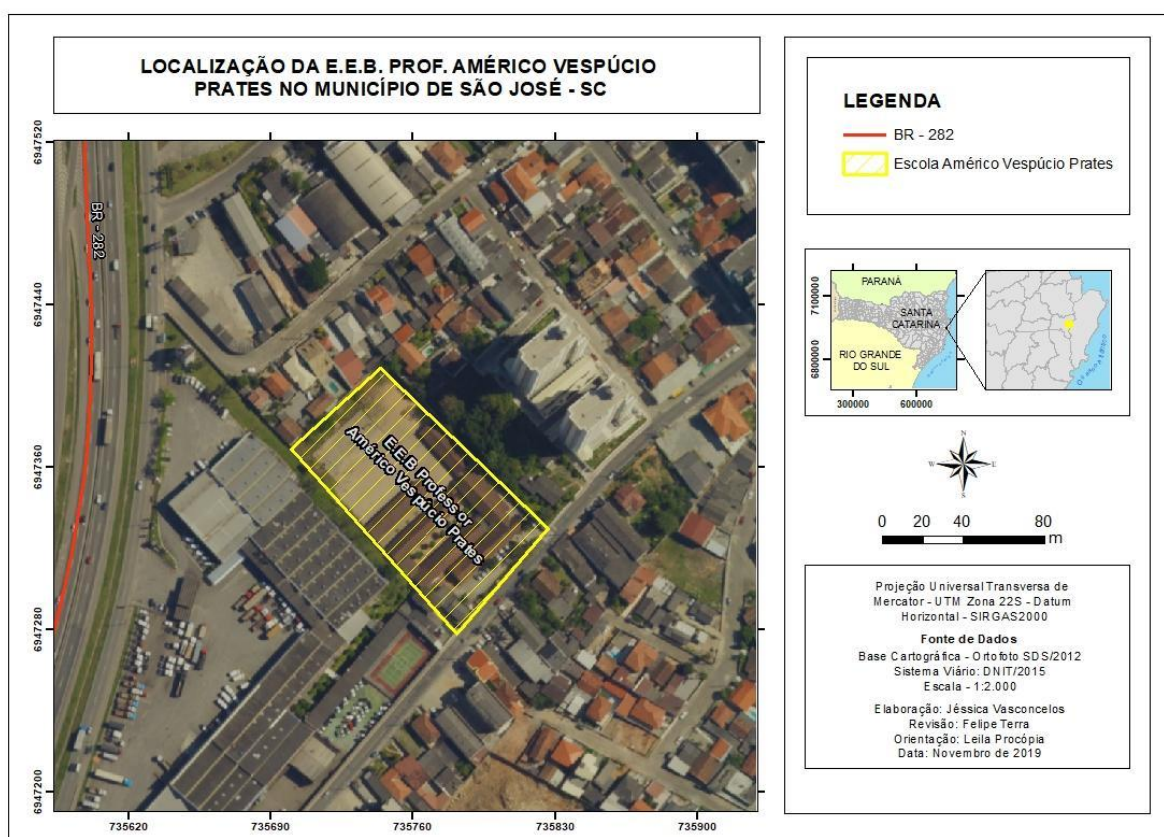
A disciplina de estágio I compreende a 234 horas/aula de atividades que se dividem em encontros com o(a) professor(a) orientador(a), para fundamentação-teórica, orientação e desenvolvimento de avaliações, e com o(a) professor(a) supervisor(a) da educação básica, na qual são desenvolvidos tarefas diretamente ligadas ao ambiente de trabalho, a escola, e as atribuições docente, ambas relativas a encontros síncronos - assim consideradas no atual momento de excepcionalidade -; e momentos de desenvolvimento de leitura, realização de práticas avaliativas, planejamento e execução de atividades pedagógicas, realizadas enquanto atividades assíncronas.

Para esta etapa de aproximação com o campo de atuação dos licenciandos, a prática de estágio ocorreu em duas instituições de ensino distintas, a primeira, a Escola de Educação Básica Professor Américo Vespúcio Prates, da rede de educação do estado de Santa Catarina, localizada na Rua José Víctor da Rosa, número 770, bairro de Barreiros do município de São José, e posteriormente no Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola, instalada na Rua Japim, número 310, bairro Bombas do município de Bombinhas, ambas compreendidas em território catarinense.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2020), a escola mantinha 132 estudantes matriculados do 1º ao 5º ano e 181 do 6º ao 9º ano. Nesta instituição fomos instruídos a desenvolver nossas atividades, levando em consideração as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, dos 6ºs aos 9ºs anos, em que a professora supervisora atuava.

A estrutura física da escola compreende a 16 salas de aulas, 4 salas para serviços administrativos, além de salas específicas de Educação Artística, audiovisual, Educação Física, laboratórios de informática, Ciências Biológicas, Química e Física e uma biblioteca. Para as atividades esportivas a escola possui um campo de futebol, e uma quadra de esporte coberta. Além disso, há uma cozinha com espaço de convivência coberto.

**Figura 1** – Mapa de localização da E.E.B. Professor Américo Vespúcio Prates



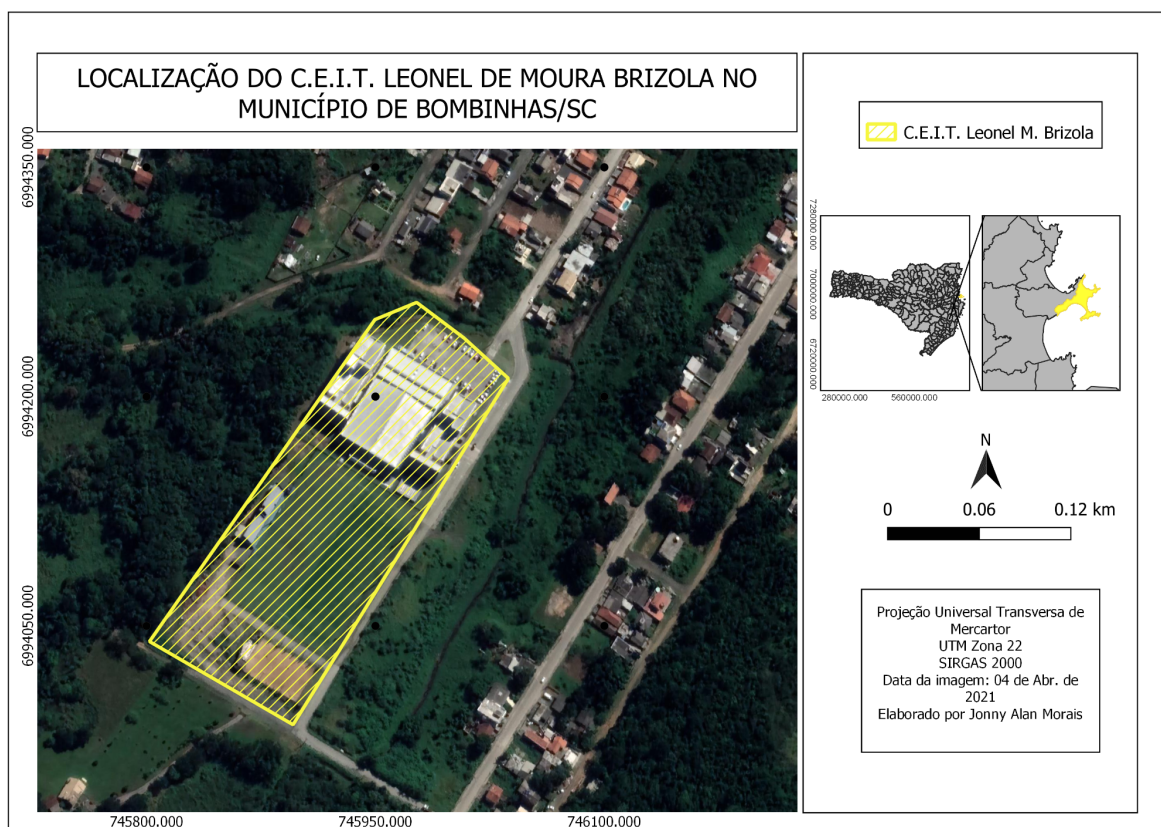
Fonte: Nascimento *et al.* (2020). Elaboração: Jéssica S. Vasconcelos (2020).

Dados da instituição de ensino municipal de Bombinhas (PPP, 2019), demonstram que 869 estudantes são atendidos durante os turnos matutino, vespertino e noturno, divididos entre Ensino Fundamental Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O documento ainda confere à instituição uma ampla área com estruturas distribuídas em dois blocos de quatro andares com 28 salas de aulas, 16 salas para serviços administrativos, 3 laboratórios, 6 salas ambientes, biblioteca e auditório. Há duas quadras poliesportivas, espaço para horta, ecogalpão, cozinha industrial, sala para o grêmio escolar e rádio escolar.

Dentre as turmas de Geografia do C.E.I.T. Leonel M. Brizola, trabalhamos com o desenvolvimento das atividades destinadas à turma do 7º ano, pois esta era a única turma em que a professora supervisora detinha suas atribuições docente.

**Figura 2 – Mapa de localização do C.E.I.T Leonel de Moura Brizola**



Fonte: Elaboração Jonny Alan Morais (2021).

Essa experiência de estágio, teve início ainda no modelo de aulas presenciais, e findou-se no Ensino Remoto Emergencial (ERE), respaldada pela Resolução Normativa nº 140/2020/CUn, de 21 de julho de 2020.

Para o ano de 2020, este estágio iniciou-se no mês de março. Entretanto, o Brasil foi atingido pelo crescente número de infecções de COVID-19, assim como já ocorria em todo o mundo, fazendo com que a Organização Mundial da Saúde declarasse estado de pandemia, ainda naquele mês. Para tanto, este fato atípico condicionou o cancelamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, fazendo com que as aulas presenciais também fossem canceladas como medida de segurança e controle do contágio.

Após discussões na câmara de graduação da UFSC e a aprovação do Conselho Universitário (CUn), as aulas retornaram ao final de agosto do referido ano. Porém, reconfigurando e adaptando-se em caráter emergencial a conduta das disciplinas por professores e estudantes para um novo modelo de aulas, chamado de Ensino Remoto Emergencial caracterizado por aulas síncronas e assíncronas. Essa nova modalidade de ensino reestruturou o conteúdo teórico e metodológico e enfrentou as adversidades e a situação posta para o ensino nas escolas da rede básica de Santa Catarina.

### **Desenvolvimento do estágio obrigatório**

A disciplina de estágio I foi planejada para ser ofertada em duas escolas da rede estadual de Santa Catarina, a Escola de Educação Básica Getúlio Vargas no bairro Saco dos Limões no município de Florianópolis e a Escola de Educação Básica Prof<sup>o</sup> Américo Vespúcio Prates em Barreiros, município de São José. Todavia, com a pandemia do novo coronavírus e o caráter excepcional advindo do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em decisão conjunta entre a turma e a professora orientadora, optamos por permanecer com a escola no continente.

A decisão foi tomada levando em consideração algumas características do projeto de escola que estava posto, referindo-se à carência do contexto socioeconômico do entorno e da própria comunidade escolar; a ausência de outros projetos de aproximação docente, como Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica, ou até mesmo outros estágios; e a resistência contra o desmonte da educação. Corroborado a isso, Nascimento; Silva; Vasconcelos e Garcia (2020, p. 9), relatam que “o contexto e a concretude dessa unidade escolar, enfrentam diariamente dificuldades estruturais, falta de profissionais, seja no corpo docente, ou especializados para atender a saúde dos estudantes, como também de recursos”.

Após a decisão tomada com a escolha da unidade de atuação, foi estabelecido o contato com a professora supervisora do estágio, na qual é atuante como professora efetiva na rede municipal de ensino de Bombinhas e docente de Admissão em Caráter Temporário (ACT) na rede estadual de Santa Catarina.

As atividades do estágio I, dividiram-se em aulas quinzenais com a professora orientadora, na qual eram direcionadas às leituras dirigidas e discussões a partir do referencial teórico, que subsidiaram a prática da docência. Também foram realizados encontros virtuais semanais com a professora supervisora, que, por sua vez, nos aproximavam do planejamento e produção das atividades pedagógicas não presenciais e das atribuições e papel do professor na escola. Tais encontros indicavam ainda as perspectivas da carreira docente na educação básica, comparando municípios da região metropolitana de Florianópolis, Bombinhas e a rede estadual.

As aulas com a professora orientadora foram guiadas e subsidiadas pelo referencial teórico atualizado e condizente com o momento de excepcionalidade, na qual congregava bibliografia acerca de temas como: o ensino de geografia, vistos em Cavalcanti (2010), Callai (2011); metodologia de ensino, como em Leal (2005), Aquino; Cavalcanti Neto (2009); gestão escolar, como em Nascimento (2015); formação de professores, como em Araujo Junior (2018), Azevedo (2012), Pesce; André (2012), Callai (2011), Kaercher; Tonini (2017); e ainda, temas relacionados a educação em tempos de pandemia, como em Farias; Giordano (2020). Cabe destacar também, que as leituras dirigidas realizadas com os textos citados, são de extrema importância para o percurso formativo do professor, pois além de fazer parte da etapa metodológica para o aprendizado, lhe confere aporte para atrelar o rigor científico ao desenvolvimento das aulas e dos recursos didáticos para a educação básica.

É preciso entender que os saberes que o professor pode adquirir não devem ser restritos exclusivamente aos saberes científicos advindos da formação superior, mas de toda as suas experiências passadas e de formação continuada, como apoiado em Tardif (2002, p. 63), qual, afirma que o pluralismo dos saberes dos professores podem ser identificados de cinco formas: saberes pessoais; formação escolar anterior; formação profissional para o magistério; programas e livros didáticos usados no trabalho; e sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

É, desta forma, que o estágio I é compreendido como uma etapa essencial do percurso formador profissional do licenciando, pois agrega conhecimentos teóricos imprescindíveis à formação docente e pessoal, de tal modo que aproxima do campo de atuação, iniciado por observações e reflexões, não desconsiderando a relevância dos demais saberes adquiridos e futuros com o mercado de trabalho.

Para o intermédio da atuação dos estagiários com os estudantes da rede básica, o papel da professora supervisora é aliado fundamental também à soma de suas experiências vividas e então compartilhadas para aqueles que em breve terão relação de futuros colegas de profissão.

A atuação da professora supervisora nas duas esferas de ensino - municipal e estadual - agregou os momentos de interação com os estagiários, pois para além da unidade onde o estágio estava condicionado, existia a possibilidade de discutir sobre a outra em que ela trabalhava. Com isso, a concretude das unidades escolares se contrastava e desta forma, o olhar geográfico comparativo nos fazia refletir sobre suas diferenças e similaridades, o que foi visto desde cedo como fortuito para a turma.

Por conta de alguns percalços com a efetivação do estágio na escola estadual, que aqui não cabe esmiuçar, após quase dois meses de aulas, foi necessário a troca dessa escola para o C.E.I.T. Leonel M. Brizola no município de Bombinhas - SC, aproveitando a atuação da professora supervisora naquela unidade de ensino, e como mencionado, pela familiaridade que nos foi criada pela instituição municipal, durante os encontros de supervisão.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, foram adotadas em ambas as redes de ensinos, um modelo, que em resumo estava condicionado a produção e entrega quinzenal de material didático pela professora e estudantes da turma de estágio aos estudantes da rede básica, ou seja, não eram realizadas aulas no modelo síncrono como acontecia na universidade. Esta situação era estimulada por não haver participação dos estudantes nestes modelos, decorridos pela falta de conexão à rede mundial de computadores, condições socioeconômicas e até mesmo, pela motivação dos estudantes em acessarem as aulas naquele formato, como nos foi relatado pela professora de supervisão.

O momento de exceção em que vivemos, revelou diversas particularidades dentre as dificuldades encontradas para o atual modelo de ensino remoto. Assim, podemos inferir, parafraseando Avelino e Mendes (2020), que os estudantes estão inseridos em um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade,



o que torna um grande impeditivo e déficit na qualidade de ensino nas redes em que atuamos.

Para além das dificuldades estruturais, particularmente inseridos no contexto do ensino de geografia, outras problemáticas também puderam ser identificadas nas etapas de planejamento e produção das aulas. Esta modalidade de ensino foi permeada de questionamentos sobre a real validação do conteúdo, pois, assim como para Cavalcanti (2010, p. 2), é necessário “[...] reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar”.

Enquanto licenciandos, também sentíamos falta destes aspectos e neste sentido não tínhamos conhecimento dos demais estudantes da turma, muito menos da concretude escolar.

Questionávamos ainda, por exemplo, como seria trabalhar o conceito de lugar nas atividades remotas. Conceito este que advém das nossas identidades formadas, rodeadas pela construção social, e, neste momento, foge do alcance do que Santos (1999, p. 65) vai atribuir que “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”, pois não conhecemos o lugar de onde esses estudantes são oriundos ou até mesmo do próprio contexto escolar.

O fato de não estarmos rodeados desta concretude e de não conhecer os estudantes da turma, foram outros fatores limitantes nesta experiência, se não o mais desafiador para um estágio de formação docente que tradicionalmente foi realizado atuando diretamente em seu local de trabalho, a escola.

Após as primeiras aulas com a professora supervisora, na qual analisamos os planos de ensino das duas escolas, sugerimos naquele momento, dentro das análises feitas, que a professora considerasse quantitativamente e qualitativamente as formas processuais avaliativas. Para as avaliações quantitativas, essas considerariam, provas, trabalhos e exercícios. Para as avaliações qualitativas, contempla-se aspectos de participação, interação e construções de conhecimentos entre os pares. Desta forma, o processo avaliativo deixaria de ser apenas um instrumento burocrático como tradicionalmente é considerado e criar-se-ia um modelo baseado na relação dialógica professor-estudante. Exemplos como estes de percepções e análises inicial das aulas foram cruciais para o planejamento das aulas que viriam a seguir.

As primeiras atividades destinadas à produção de conteúdo, ou seja, o momento de autonomia para planejamento e preparação das aulas, foi utilizado da Base Nacional Comum Curricular (2018) para embasar as habilidades e objetos de conhecimento aplicados aos estudantes. Este documento foi norteador para todas as aulas posteriores que ficamos encarregados de planejar.

Os planejamentos das aulas seguintes foram desenvolvidos em conjunto aos demais estudantes da turma de estágio I. Como metodologia de elaboração, a professora



supervisora incumbiu cada grupo de preparar uma parte das atividades que seriam entregues aos estudantes da rede, sendo que todos os grupos, ao menos uma vez, deveriam produzir uma dessas etapas que consistiam em: produção textual; imagens, figuras e mapas; e componente avaliativo.

Os momentos síncronos com a professora supervisora eram permeados por conversas de avaliação das funções desenvolvidas pelos estagiários, como também diálogos direcionados ao papel e a profissão do professor.

Sobre as avaliações, após a entrega quinzenal da atividade elaborada pelos estagiários a professora tecia críticas pertinentes ao material produzido. Foi levado em consideração por ela, o caráter do conteúdo abordado, a linguagem destinada à turma, a quantidade de imagens ou similares utilizados, a fonte e citações mencionadas, dentre outras características relevantes para o enriquecimento contínuo dos exercícios propostos. Cabe mencionar que, todo o material produzido pelos estagiários continha uma atividade avaliativa, entretanto não tínhamos acesso ao retorno individual delas em ambas as escolas, visto, por vezes, a defasagem dos estudantes em não retornar, bem como o excedente do tempo para essa análise no detalhe em cada aula supervisionada.

Para os espaços de diálogos sobre as experiências de atuação e carreira docente, foram discutidos para além de questões salariais, mas, temas como a importância da formação continuada, a conduta e a postura do professor em sala de aula, carga horária trabalhada, qualidade e conteúdos inovadores para as aulas remotas, adversidades e resiliência no trabalho, e até o perfil de professor que acreditamos ter em sala de aula, foi levantado de forma a agregar e contribuir para a etapa do estágio de observação.

Entendeu-se mutuamente entre a professora e os estagiários que não era suficiente assegurar a profissão, apenas discussões e promessas em torno de bons salários para que um projeto de educação efetivo pudesse atingir êxito ou conquistar seus jovens profissionais a permanecer na carreira. Assim como evidenciado por Araujo Junior (2018, p. 1162):

[...] apenas bons salários não são suficientes para atrair e manter os profissionais na carreira docente. Para o desenvolvimento de um trabalho ancorado na qualidade do processo de ensino e aprendizagem é fundamental que haja estrutura material para o professor e para os estudantes – salas equipadas com mapas, computadores, materiais didáticos diversos etc.

Desta forma, tomamos consciência de quão transformadora poderia ser uma educação de qualidade, que valorizasse não somente o docente, mas todos os indivíduos envolvidos, bem como as condições de trabalho e de estudos dispostos.

Ainda durante o decorrer da disciplina, a professora orientadora requereu dos grupos, uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de ambas as instituições que atuamos durante o semestre, tanto da escola estadual em São José, quanto do Centro de Educação de Bombinhas.

Esta análise pretendida, fez referência a textos lidos durante as aulas teóricas da disciplina, e na qual evoca a necessidade de uma gestão democrática, enquanto um dos

princípios norteadores do PPP, como atribuído por Veiga (1995), na construção da escola, que em nosso entendimento, e apoiados por Nascimento (2015, p. 131):

[...] pode sim, apresentar-se como um caminho a ser (em nosso julgamento) perseguido, desde que tenha seus objetivos traçados rumo à conquista de uma autogestão na forma organizativa da escola, vislumbrando a materialização de uma gestão com características que viabilizem a participativa plena dos sujeitos no processo decisório. Esta forma constitutiva na gestão de uma escola terá como preocupação e objetivo central a participação do povo, do homem comum, valorizando o sujeito no contexto social em que se insere, e não, o indivíduo.

Ao analisarmos os Projetos Políticos Pedagógicos de ambas instituições, algumas discrepâncias entre eles foram identificadas e aqui brevemente iremos abordar, visto que esse documento deve ser discutido, porém, é de nosso conhecimento não esgotar a discussão neste relatório, entendendo que a essa temática é merecido um próximo momento para uma discussão integral e detalhada.

Levando em conta a característica de participação e decisões tomadas em conjunto da comunidade e da escola, referindo-se a análise da gestão em ambas as instituições, identificamos que a proposta do Centro de Educação Integral e Tecnológica se coloca como modelo de gestão democrática e participativa, aliada aos demais princípios norteadores de um PPP.

Ainda, foi identificado no documento da instituição municipal, que além de organizar reuniões de pais e do conselho escolar, também busca, a partir de momentos de lazer e de atividades culturais, conscientizar as famílias sobre a importância da sua presença e participação em suas demais atividades. Destaca-se, a comissão do meio ambiente - com vida (PPP, 2019), que a partir da educação ambiental promove intercâmbio entre toda a comunidade escolar, aqui inclui-se, professores, estudantes, gestão e pais e demais funcionários. Diferentemente da escola estadual, onde este aspecto das tomadas de decisões é mencionado em apenas uma vez, e ainda tratado na descrição das funções do conselho deliberativo (PPP, 2011), sem se quer ofertar atividades que aproximem e convidam a comunidade a adentrar seus portões.

As críticas e análises desenvolvidas servem para identificar que a má elaboração desta documentação pode afetar diretamente a gestão e organização escolar, bem como carecer a instituição de respaldos imprescindíveis à formação estudantil, bem como do pleno desenvolvimento das atividades docente. Assim, não estamos aqui somente criticando a forma e conteúdo do PPP, mas revelando a importância de todos os elementos formadores do potencial e da qualidade de um bom documento escrito, perseverando um projeto horizontal e colaborativo, assim como amparados por Veiga (1995, p. 22) que:

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho

pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 1995, p. 22).

Esta etapa de contato com os PPP, a partir de análises, avaliações e críticas debatidas em conjunto com a turma de estágio foi compreendida, enquanto atividade do componente curricular, como crucial para os estudos da disciplina. Por nós avaliada, como tão importante quanto a necessidade da fundamentação teórica ou o contato com as atividades docentes são para formação.

É de suma relevância o grau de conhecimento da ferramenta do PPP, pois contém elementos de gestão, organização de ensino, princípios e objetivos que farão parte da vida profissional dos licenciandos, bem como, enfatiza a necessidade dos futuros docentes em se apropriar plenamente deste documento ao adentrar qualquer instituição de ensino, seja enquanto docente ou qualquer outro membro componente da comunidade escolar.

As atividades com a disciplina foram encerradas com a entrega de relatos de experiências para compor a nota final dos estagiários, além da avaliação individual de ambas as professoras - orientadora e supervisora -, onde todos os estudantes foram aprovados com resultados positivos e exímios desempenhos nas atividades requeridas durante toda a disciplina.

### **Considerações Finais**

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) reconfigurou a forma de atuação deste estágio, enquanto componente curricular da formação do profissional docente.

As barreiras geográficas encontradas inicialmente como impeditivo para desenvolver o estágio em uma escola distante do perímetro universitário da UFSC, foram superadas durante o ERE e a nós, fora permitido optarmos por uma escola fora do município de Florianópolis, e que, por conseguinte até mesmo de outra região do estado, o que foi tido como uma oportunidade de conhecimento de outras propostas de ensino e gestão escolar, como foi as instituições aqui trazidas.

Ao adentrarmos as instituições pelo único contato possível neste momento - o Projeto Político Pedagógico - da escola estadual e do centro de educação, este possibilitou discussões críticas a ambos os documentos. Assim, compreendemos, como este reflete diretamente a gestão e organização escolar. Consideramos que um PPP bem fundamentado e norteado por seus princípios, muito contribui, até mesmo diante do momento de exceção minimizando as adversidades encontradas, que pode ser elencada desde o planejamento das aulas de professores até as informações que a escola possui sobre as formas de contato com pais ou responsáveis dos estudantes.

Os estudos e formações acerca deste tema, enquanto componente curricular nos cursos de licenciatura, devem ser ainda mais fundamentados e explorados, primando sua compreensão, identificação e consciência acerca da potencialidade que a gestão, o docente,

discentes e demais membros da comunidade escolar representam na construção e efetivação prática deste documento.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas na educação básica, adotadas como atividades pedagógicas não presenciais no ERE, nos mostrou a fragilidade diante de sua construção e planejamento, pois aos estudantes eram enviado o material de aprendizagem com as devidas instruções, todavia a possibilidade de diálogo ou dúvida sobre o conteúdo não era passíveis de ser sanadas. Dentre os obstáculos encontrados foi possível atuar na produção dos materiais coletivamente, isso foi visto como potencializador da qualidade do ensino e do trabalho docente, visto o ambiente comum que o licenciando atuará.

Entretanto, por nossa parte, avaliamos que não foi plenamente contemplada a aproximação do campo de trabalho durante a proposta deste estágio, que visava a proximidade com a concretude escolar, visto que o reconhecimento do campo profissional foi guiado exclusivamente pelo PPP de ambas as instituições. Ao passo que identificamos o referencial teórico da disciplina por nós apropriado satisfatoriamente.

É necessário mencionar que, enquanto estudantes de licenciatura, fizemos parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2018 e 2019, na Escola de Educação Básica Professor Américo Vespúcio Prates, - algumas de suas experiências são encontradas em Nascimento *et al.* (2020) -, o que nos foi concedido ter conhecimento prévio da concretude escolar nesta unidade de ensino. Os objetivos deste programa divergem da finalidade do estágio docência e não podem ser considerados a título de equivalência, entretanto, as experiências vividas muito contribuíram para nos dar propriedade e auxiliar no planejamento das atividades, visto que, tínhamos conhecimento do perfil sociocultural dos estudantes desta escola.

O estágio curricular supervisionado foi identificado como imprescindível e de suma importância para a formação docente, assim como tido por Pimenta e Lima (2006, p. 20) o estágio “desenvolve atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades”.

Resilientemente é necessário considerar que este modelo de ensino é compreendido por nossa parte como o possível para o atual momento em que vivemos, inclusive para que este estágio pudesse ser desenvolvido, embora evidencia a excludência e segregação dos indivíduos afetados pelas distâncias, seja ela física - limitante de interações - e, também a distância subjetiva, como sinônimo do desconhecimento e das adversidades da realidade de cada indivíduo ao se deparar com as atividades pedagógicas não presenciais.

### **Referências Bibliográficas**

AQUINO, Josefa de Lima Fernandes; CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins. Formação inicial de professores de geografia: aspectos estruturais para permanência e atuação na escola básica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1149-1168, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1149>. Acesso em: 12 dez. 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 22 maio 2020.

BOMBINHAS (SC). **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Integral e Tecnológica Leonel de Moura Brizola**. Bombinhas: Secretaria de Educação Municipal de Bombinhas, SC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução Normativa nº 140/2020/CUn, de 21 de julho de 2020**. Dispõe sobre o redimensionamento de atividades acadêmicas da UFSC, suspensas excepcionalmente em função do isolamento social vinculado à pandemia de COVID-19, e sobre o Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020. Disponível em: [https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_Normativa\\_n%C2%BA\\_140.2020.CUn\\_assinada.pdf](https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_assinada.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, San José (Costa Rica), p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2020.

FARIAS, Mírian Zuqueto; GIORDANO, Cássio Cristiano. Educação em tempos de pandemia de COVID-19: adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. *In*: Editora Poisson (org.). **Série Educar - Tecnologias**. Belo Horizonte: Poisson, v. 44, p. 60-71, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36229/978-65-86127-64-5>. Acesso em: 23 maio 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 21 maio 2021.

KAERCHER, Nestor André. TONINI, Ivaine Maria. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. **Geographia Meridionalis**, Pelotas (RS), v. 3, n. 2, p. 251-273, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/viewFile/11864/7785>.

Acesso em: 12 dez. 2020.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 37, n. 3, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NASCIMENTO, Leila Procópio do. **Novas formas de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão**. 2015. 455 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135399>. Acesso em 10 dez. 2020.

NASCIMENTO, Leila Procópio do; SILVA, Felipe Terra de Oliveira; VASCONCELOS, Jéssica da Silveira; GARCIA, Mateus Alves. A importância da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo formativo dos professores de geografia. *In*: CURY, Raquel Balli; MARTINS, Fernanda Pereira (org.). **Interconexões: Saberes e Práticas da Geografia 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Ed., v. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.1192026111>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, p. 39-50, 2012. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62/52>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Niterói, v. 3, p. 11-33, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 21 maio 2021.

SANTA CATARINA (Estado). **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Professor Américo Vespúcio Prates**. 18ª Gerência Regional de Educação - GERED. Secretaria de Educação - SED. Florianópolis, SC, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.