

# A importância do professor supervisor no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no período de pandemia da Covid-19

*Maynive Souto de Macedo*

da Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis – Brasil  
eninyam@hotmail.com

*Suelen Santos Mauricio*

da Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis – Brasil  
suelensmauricio@hotmail.com

*Ana Paula Nunes Chaves*

da Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis – Brasil  
ana.chaves@udesc.br

---

**Resumo:** O objetivo deste texto é discutir o papel do professor supervisor da escola básica no acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia. Esse profissional exerce a função de co-formador na trajetória de licenciandos, junto ao professor orientador da disciplina na universidade, e participa ativamente no desenvolvimento das experiências docentes que envolvem essa atividade acadêmica. Assim, abordaremos o processo formativo na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da sétima fase do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), durante o primeiro semestre de 2021. As atividades de estágio envolveram a figura do professor supervisor na escola básica, os estagiários e o professor orientador. Esse período foi marcado pela pandemia da COVID-19 e as aulas na escola aconteceram no formato híbrido, enquanto na universidade eram realizadas exclusivamente no formato não-presencial. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos relatórios de estágio apresentados pelos licenciandos, das experiências das professoras (orientadora e supervisora) e de bibliografias referentes às temáticas abordadas. Por meio da análise dos dados, consideramos que o professor supervisor desenvolve um papel ético na formação docente dos graduandos ao viabilizar a iniciação dos licenciandos na docência e ao partilhar suas práticas e vivências em sala de aula.

**Palavras-chave:** estágio curricular supervisionado; formação de professores; geografia; professor supervisor; ética docente.

---

## Apresentação

O ano de 2020 foi marcado, globalmente, pela pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2, responsável pela doença infecciosa *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), identificada na China um ano antes, na cidade de Wuhan. A doença rapidamente

espalhou-se para outros países e, no início do ano de 2020, atingiu com maior impacto a saúde pública brasileira.

Em março do mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), via Portaria N° 343, de 17 de março de 2020, emitiu a primeira medida para a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino não-presencial. Essa medida buscava impedir a aceleração das contaminações e um conseqüente colapso nas unidades hospitalares brasileiras, as quais não estavam preparadas para receber um grande número de infectados e doentes graves decorrentes da doença (BRASIL, 2020).

No Estado de Santa Catarina, o isolamento social foi determinado por decreto no dia 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020). Naquele momento, as escolas públicas e privadas e as Instituições de Ensino Superior (IES) organizaram-se de diferentes formas para oferecer o ensino não-presencial e dar continuidade aos trabalhos pedagógicos e docentes com os grupos de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No presente artigo, interessa-nos apresentar e refletir sobre o ensino não-presencial vivenciado no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Geografia III, do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em parceria com uma escola básica privada da região da Grande Florianópolis durante o primeiro semestre de 2021.

No Projeto Pedagógico do curso de Geografia Licenciatura da UDESC existem três disciplinas subsequentes de ECS. A primeira está no quinto semestre do curso e compreende discussões teóricas sobre a prática docente, a prática pedagógica e a formação de professores, bem como, a observação em campo da prática pedagógica e do cotidiano escolar. Nessa primeira experiência com o estágio, os estudantes elaboram relatórios de observação, considerando os estudos desenvolvidos e o que foi observado em campo. As disciplinas de ECS II e III contemplam os estágios propriamente ditos, ou seja, a docência em ambientes formais e/ou não-formais de educação, além dos estudos e discussões sobre a prática docente e a Geografia escolar. Essas componentes curriculares se situam no sexto e no sétimo semestres do curso, respectivamente.

A ementa da disciplina de ECS III, que abarca as experiências exploradas neste artigo, compreende:

A formação do educador/pesquisador em Geografia em campo: observação, elaboração e desenvolvimento de projetos e/ou oficinas de aprendizagem em espaços formais e/ou informais de educação. Pesquisa temática e de estratégias educacionais; avaliação da aprendizagem; escrita como registro reflexivo; relatório da experiência; seminário de socialização do estágio. (UDESC, 2013, p. 62).

No início do ano letivo de 2021, o ensino em diversas instituições deixou de ser exclusivamente não-presencial, tornando-se, por vezes, híbrido – isto é, parte dos trabalhos educativos aconteciam no formato presencial e, outra parte, no formato remoto. Assim, dividia-se os estudantes em dois grupos, parte da turma assistia às aulas presencialmente e a outra parte via plataformas digitais. Esse foi o caso da escola básica que recebeu os estudantes de Geografia da UDESC e atuou como escola campo de estágio. Por outro lado, o curso de Geografia da UDESC continuou seus trabalhos no formato de aulas não-presenciais e todas as atividades pedagógicas do estágio foram realizadas no formato virtual.

Diante desse contexto atípico de ensino, tínhamos o desafio de viabilizar as observações e atividades de docência da disciplina de ECS III de forma não-presencial – no contexto de ensino híbrido na escola básica que nos acolheu para desenvolver o estágio. Assim, o presente artigo nasce da experiência e articulação de duas professoras, a professora supervisora na escola regular e a professora orientadora do Estágio Curricular Supervisionado.

Para tanto, a escrita ampara-se em referenciais teóricos que se aproximam de temáticas relacionadas à docência, à formação de professores de Geografia e ao Estágio Curricular Supervisionado. Busca-se, desse modo, desenvolver a interlocução dos temas citados com a educação em tempos de pandemia por meio dos relatórios elaborados pelos estagiários, respeitando a forma anônima da autoria, e dos relatos da experiência das professoras - orientadora e supervisora.

Antes de nos debruçarmos sobre a experiência do estágio propriamente dita, faremos uma discussão acerca da formação de professores de Geografia e o papel do professor supervisor da educação básica no Estágio Curricular Supervisionado em Geografia. De início, propomos a seguinte questão: qual o papel do professor supervisor da educação básica no acompanhamento do ECS e no processo formativo de licenciandos em tempos de pandemia?

### **Formação de professores de Geografia e o Estágio Curricular Supervisionado no período de ensino não-presencial**

Nesta sessão, apresentaremos algumas discussões sobre a formação inicial de professores de Geografia, o ECS e a conexão com o contexto vivido no período pandêmico da COVID-19, detendo-nos aos temas em pauta e nos restringindo aos limites deste artigo.

Para Arroyo (2013), a docência não pode ser pensada limitando-se à profissão docente e suas particularidades, pois, ser professor envolve significados sociais que antecedem a individualidade de cada profissional. A docência seria composta, então, por uma imagem social construída, em permanente mudança e tensão. Nesse sentido, a formação de professores e sua profissionalização não necessariamente significam a valorização e reconhecimento concomitantes à trajetória acadêmica e científica. A visão da docência, enquanto uma ação messiânica, vocacional e/ou maternal, esbarra, entre outros, com a profissionalidade construída em configurações curriculares de licenciaturas, em cursos de pós-graduação, formação continuada, congressos, simpósios e seminários.

Em outras palavras, a identidade docente é construída por meio de saberes e experiências que antecedem a formação profissional no curso de licenciatura, mas se aprimora e é intencionalmente forjada no processo formativo acadêmico. O compromisso político, pedagógico, social, profissional, ético e intelectual, enquanto princípio a ser apropriado e construído, envolve um caminho a ser percorrido e vivenciado pelo licenciando com participação ativa e direta de diferentes sujeitos, como professores da universidade, professores da educação básica envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), ou em projetos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), extensão e outros.

A esse respeito, Martins, Mauricio e Martins Junior observam que:

Se considerarmos que o momento mais significativo neste processo é a imersão enquanto professor/a em sala de aula, é possível afirmar que parte relevante do papel da formação inicial é possibilitar o encontro do futuro professor/a com o espaço de atuação, o lugar em que o ofício de mestre se realiza em profundidade. Assim, a graduação para formação docente extrapola a função de preparar os/as acadêmicos/as para lecionar, mas coloca-os diante dos tempos e espaços escolares questionando-os tacitamente se sua escolha pelos desafios da docência se mantém (MARTINS; MAURICIO; MARTINS JUNIOR, 2021, p. 195-196).

Consideramos, assim, que não há hierarquia entre as etapas da formação inicial de professores. As discussões teóricas, sejam de caráter pedagógico, sejam relacionadas aos conhecimentos específicos da Geografia, às atividades voltadas para prática escolar, aos trabalhos escritos, às apresentações orais – dentre outros – são partes integrantes e igualmente importantes na construção da docência, dos princípios profissionais e da formação intelectual. A imersão dos licenciandos em salas de aula da educação básica constitui-se como uma das etapas da formação inicial, considerada um momento introdutório na experiência profissional, pela qual se encontram e se articulam os diversos conhecimentos trabalhados nas diferentes componentes curriculares.

Larrosa (1999) compara a experiência formativa com uma viagem, que não pode ser previamente traçada e/ou planejada em sua integralidade, pois está aberta em diversos sentidos, porque os acontecimentos são diversos e não há certeza na determinação do ponto de chegada. Nessa viagem, há forças que mobilizam subjetividades, há potências que mobilizam a coletividade. As identidades individuais e sociais e as imagens construídas socialmente não são estáticas, ou seja, são fluídas e compõem a viagem individual, coletiva e formativa.

A formação de professores de Geografia e, particularmente, as disciplinas de ECS propiciam potencialmente essa viagem, esse processo intencional e aberto a porvires. A relação entre a instituição de ensino superior e as escolas da educação básica potencializam esse processo de conexão entre o presente e o futuro. De um lado, licenciandos que são estudantes, estagiários, futuros professores, de outro, um espaço tradicionalmente conhecido por todos, o ambiente escolar, sob uma perspectiva singular, de uma experiência formativa carregada de significados subjetivos, objetivos, internos e externos.

A relação entre universidade e escola muitas vezes é dificultada por diversos fatores, seja pela falta de diálogo entre professores do ensino superior e da educação básica, seja pela ação burocrática que um estágio pode oferecer, pela distância construída culturalmente entre os espaços da universidade e da escola ou pela carga excessiva de trabalho dos professores. Dito de outra forma, o estágio não se trata tão somente da relação estabelecida entre dois professores de diferentes etapas da escolarização e o estagiário. No processo formativo do estudante da graduação, há outros profissionais envolvidos que se correlacionam e impactam o ECS, como diretores, orientadores, supervisores escolares, secretários, auxiliares de sala e coordenadores pedagógicos.

Martins, Mauricio e Martins Junior (2021) afirmam que as licenciaturas não devem estar distantes da escola básica, nem de seus estudantes e da realidade concreta. O processo de formação de professores, ao passo que busca se pautar por princípios sociais e se dedicar a discussões e estudos por uma Geografia relacionada com as demandas da sociedade, conecta-se à escola real, concreta, com os problemas do presente e com as possibilidades existentes.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no mês de fevereiro de 2002, instituiu a Resolução 01/2002, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, em nível superior (BRASIL, 2002).

A referida resolução traz, no terceiro parágrafo do artigo décimo terceiro, a necessidade de o estágio curricular supervisionado ocorrer, a partir da segunda metade do curso, em uma escola da educação básica. Conforme o documento,

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002).

No mesmo parágrafo, evidencia-se a avaliação conjunta entre a escola formadora e a escola campo do estágio, isto é, a inserção dos graduandos em uma escola da educação básica pressupõe a troca direta de saberes e estratégias de ensino entre os professores das diferentes instituições (BRASIL, 2002).

Ainda no artigo décimo terceiro, as tecnologias da informação são sugeridas como enriquecedoras na formação do professor para além das observações e práticas diretas (BRASIL, 2002). Vejamos o que diz a Resolução:

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002).

Após dezenove anos da elaboração da Resolução 01 de 2002, somada à experiência de realizar os processos educativos em tempos de pandemia, observamos como as tecnologias de informação foram as ferramentas de destaque utilizadas como base para que a formação do professor e o estágio supervisionado pudessem acontecer.

Em tempos de pandemia, muitos profissionais da educação estavam demasiadamente ocupados e atarefados com questões do ensino não-presencial e híbrido. Esses profissionais vivenciaram e se adaptaram a diferentes, numerosos e transitórios protocolos e normativas que vigoraram de forma bastante intensa durante a pandemia. Demasiado esforço foi necessário, pois os professores precisaram replanejar suas aulas, atividades avaliativas e acessar os alunos não mais via escola.

O cenário de pandemia, somado à preocupação com os alunos e à adaptação aos formatos digitais, mexeu com as emoções dos docentes. Pesquisas mostram que os principais sentimentos dos educadores durante a pandemia foram a ansiedade, cansaço, sobrecarga e o estresse - 65% dos professores entrevistados pela Fundação Carlos Chagas sentiram a carga de trabalho aumentar durante esses meses. (UOL NOTÍCIAS, 2020).

Logo, pensar e colocar em prática o ECS, nesse contexto, demandou energia, articulação, estratégia e envolvimento de todas as partes.

Durante o período pandêmico, as atividades docentes mobilizaram conhecimentos diversos dos professores sobre o uso de tecnologias de informação. As aulas não-presenciais criaram um modo de vivenciar a sala de aula, em que celulares, notebooks, computadores e tablets tornaram-se fundamentais ao processo de ensino. O uso dessas tecnologias de informação possibilitou, em certa medida, a garantia da educação enquanto um direito legal de todo cidadão.

No contexto necessário de isolamento social, por uma questão de proteção e sobrevivência, o modo seguro de manutenção da educação escolar foi o ensino não-presencial. Uma das alternativas de continuidade da educação escolar se deu pela mediação de dispositivos digitais e plataformas ou aplicativos que permitem a realização de videoconferências. Essa configuração de ensino e aprendizagem requer que profissionais e estudantes possuam um dispositivo eletrônico (smartphone, notebook, computador, tablet) com acesso à Internet. Além da estrutura de acesso gerado, foi necessário que professores e estudantes tivessem conhecimento mínimo sobre o funcionamento básico de plataformas e aplicativos, como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Jitsi e outros.

Nesse contexto educativo, podemos questionar até que ponto o direito das crianças, jovens e adultos foi respeitado. Ainda que as escolas públicas tenham realizado esforços, por parte dos profissionais da educação, a realidade revelou que muitos estudantes estavam sem acesso aos dispositivos eletrônicos, à Internet e sem espaços adequados para o estudo em casa.

Mesmo com exemplos positivos, a pandemia revelou uma faceta da desigualdade social: nem todos os estudantes têm acesso à internet para a realização das atividades. A professora Valéria envia, semanalmente, tarefas impressas para que ninguém fique sem estudar. Ainda assim, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em todo o Brasil 9% dos estudantes estão sem nenhum tipo de atividade escolar durante esse período. (UOL, 2020).

Portanto, ao considerarmos a realidade nacional, torna-se necessário apontar que as instituições envolvidas neste artigo podem ser consideradas parte de uma minoria. A UDESC emprestou notebooks e ofereceu auxílio digital, por meio de ajuda financeira para o custo de planos de Internet para os estudantes mais vulneráveis economicamente. Isso não significa que todos os graduandos continuaram estudando, pois os impedimentos eram de diferentes ordens, e não somente de acesso digital. Os estudantes estavam vivenciando situações de desemprego, estavam envolvidos em cuidados com os familiares, tiveram necessidade de mudança de moradia, novos trabalhos, muitos deles temporários e em horários de aula.

Já a escola básica, da qual tratamos aqui, é privada e situada em um município da Grande Florianópolis. Embora não atenda prioritariamente às elites da cidade, também não se destina ao público mais vulnerável. A maior parte dos estudantes dessa escola continuaram estudando de casa com os dispositivos de que dispunham. Porém, ainda assim, houve problemas de arrecadação de mensalidade e alguns estudantes solicitaram transferência para continuarem seus estudos em escolas públicas do município, conforme falas da coordenação e direção.

### **O professor supervisor e a co-formação no desenvolvimento da docência com os licenciandos**

O professor supervisor do ECS faz uma escolha quando se propõe a receber estagiários das licenciaturas, pois visa possibilitar modos de operar as aulas em conjunto com os futuros professores, além de colocar-se como exemplo de profissional para aqueles que aprendem com ele. Essa escolha muito tem a ver com a prática docente desses profissionais. Subentende-se que os mesmos, ao viabilizarem o estágio em suas turmas da educação básica, estão cientes da sua participação e contribuição na formação de novos professores.

A supervisão no ECS demanda uma série de atitudes prévias do professor supervisor, para além do acompanhamento nas aulas propriamente dito. Para efetivação do estágio, esse profissional deve dialogar com a coordenação pedagógica sobre a possibilidade do estágio ocorrer em suas disciplinas, estando sujeito à aprovação ou não dessa coordenação; encaminha a documentação para coordenação e direção providenciarem as assinaturas dos termos de compromisso do estágio; se responsabiliza pelo estágio na escola; apresenta e explica aos estudantes sobre a atuação do professor em formação que irá acompanhar as aulas e lecionar algumas delas; indica aos estagiários as turmas e horários das aulas; apresenta os conteúdos programáticos e seus planejamentos; acompanha a elaboração dos planos de aulas do período de estágio; cria planos de aula paralelos e complementares às propostas dos estagiários, uma vez que poderá colocá-los em prática caso algum estagiário não possa comparecer no dia da aula; avalia o aprendizado adquirido pelos estudantes da escola, caso não ocorra atividade avaliativa durante o ECS e, ao final do estágio, estabelece a conexão entre os conteúdos desenvolvidos pelos estagiários com o próximo conteúdo a ser ministrado nas turmas.

Em tempos de pandemia, e no formato híbrido de ensino adotado pela escola campo do estágio, algumas dessas ações acabaram demorando mais tempo para serem desenvolvidas. O novo formato de ensino gerou outras demandas para o ECS. Foi



necessário apresentar aos estagiários o aplicativo por meio do qual as aulas eram realizadas, enviar, com antecedência, links e senhas de acesso a esses aplicativos para os estudantes do ECS, fornecer a lista de estudantes que estavam online e dos que estavam no formato presencial, realizar a chamada de forma não oral para disponibilizar mais tempo aos estagiários ou solicitar a aferição da chamada pelos estudantes do ECS, organizar a sala e resolver problemas técnicos de conexão e microfone dos envolvidos e, inclusive, mediar a comunicação entre os estudantes da escola e os do ECS.

Durante o estágio, utilizamos como recurso de comunicação e orientação com os estagiários as reuniões via plataformas digitais, grupos de WhatsApp e e-mail. Os grupos de WhatsApp foram essenciais quando surgiam problemas técnicos ou dificuldades de acesso de estudantes nos primeiros momentos de aula. O contato imediato com a professora supervisora possibilitou resoluções rápidas diante dos eventuais contratempos.

É possível perceber que a co-formação desempenhada pelos professores supervisores parece ir além do abrir um espaço em suas turmas para os futuros docentes realizarem observação e docência. Os professores supervisores são responsáveis diretos do primeiro contato dos graduandos do ECS com a vida prática profissional, isto é, do momento no qual a teoria estudada na universidade é desenvolvida na prática, ou mais, a teoria é desenvolvida e analisada na prática.

Muitas pistas acerca do que é ser professor são construídas na experiência do estágio. É nele que estudantes de graduação vivenciam como podem selecionar os conteúdos relevantes para a aprendizagem na educação básica, experimentam a pluralidade de cada uma das turmas, observam as formas de falar por meio da oralidade e gestos corporais, se deparam com as dificuldades de lidar com diferentes formas de aprender e de como avaliar, além de conhecer as responsabilidades burocráticas implícitas na ação docente pelos currículos e pela escolarização.

O professor supervisor também atua diretamente na formação ética docente do futuro professor. Isso é possível quando o professor supervisor compartilha as suas tarefas e competências, apresenta a realidade escolar e docente, informa sobre os conhecimentos teóricos, didáticos e legais, ou quando comenta sobre o perfil de uma turma, informando possíveis estratégias para a atividade profissional do estagiário-futuro professor. Todas essas ações cotidianas do supervisor, experimentadas durante o estágio, acabam por demonstrar parte da sua ética docente, que envolve o compromisso social com a educação dos seus estudantes e a responsabilidade com as consciências de cada sujeito, que são influenciadas pelo seu trabalho pedagógico.

José Antônio Ibáñez-Martin Mellado (2013), em seu artigo “Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos”, reflete sobre a vasta produção de códigos éticos na educação e a necessidade de propor reflexões profundas sobre eles. O mesmo autor também assinala os desafios que o professor do século XXI encontra no cuidado dos estudantes após o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Dentre os dez desafios que Mellado (2013) apresenta, algumas temáticas parecem-nos importantes para a discussão, como a influência das imagens na juventude e a incapacidade reflexiva/interpretativa por parte dessa juventude; a facilidade que as redes oferecem para o plágio e a aquisição de trabalhos prontos por preços acessíveis; a crença distorcida de que as redes são uma das maiores manifestações democráticas; a cultura de gratuidade enganosa advinda das redes; a vasta exibição física e espiritual; o desrespeito às ideias alheias contrárias; a veracidade da própria descrição colocada nas redes e a dependência do mundo virtual.

Ao analisarmos alguns dos desafios citados pelo autor, percebemos o ensino não-presencial como um agente catalizador dessas problemáticas. Ao viabilizarmos a continuação formativa dos estudantes da educação básica por meio do ensino online, muitas vezes as discussões sobre a dependência do mundo virtual, plágios, democratização das plataformas utilizadas para aprender e a veracidade das informações dispostas na Internet não foram refletidas suficientemente entre professores e estudantes, pois demandavam mais tempo e aprofundamento. O formato online, por vezes, implicou em aulas expositivas e, para solucionar dúvidas advindas dos estudantes, dispúnhamos de pouco tempo com eles nas plataformas, tornando difícil conversas individualizadas e com o grande grupo. Poucos estudantes interagiam via microfone, câmera ou chat, por exemplo. Todavia, algumas turmas demonstravam participação.

Em tempos de pandemia, os desafios citados tornam-se mais evidentes nas conversas entre licenciandos e professor supervisor. Ambos puderam partilhar dessas problemáticas e, com isso, refletir sobre a atuação docente, desencadeando reflexões sobre os desafios impostos aos professores e quais são as possibilidades dentro desse contexto escolar que ultrapassa a espacialidade da escola. Nesse sentido, consideramos que as ações do professor supervisor, diante de tais desafios, contribuem para a construção da identidade docente dos licenciandos e o relato da experiência a seguir busca evocar algumas dessas reverberações.

## **A experiência do ECS em Geografia: diálogos a partir dos relatórios de estágio**

No início do mês de junho de 2021, houve a primeira conversa entre a professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III e a professora de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental (EFII) e Ensino Médio (EM) da escola parceira que atuou como campo de estágio. A reunião versou sobre a possibilidade do desenvolvimento de observações e práticas docentes de licenciandos da Geografia da UDESC nas turmas do sexto ano (EFII) e primeiro ano (EM) da escola campo.

A professora orientadora do ECS buscou um professor de Geografia que atuasse em uma escola da Grande Florianópolis e que aceitasse receber os licenciandos para a possibilidade de imersão da parte prática da disciplina. A professora supervisora foi receptiva à proposição e acreditava não haver impedimentos por parte da direção da escola onde atuava. Ao verificar com a coordenadora pedagógica, assim como o esperado, recebeu o aceite do desenvolvimento das atividades de estágio. Para além dos trâmites burocráticos, que permitiram o estágio, as professoras possuem uma relação de amizade construída desde a graduação, no curso de Geografia da UDESC, e conversam recorrentemente sobre suas vivências docentes.

No dia 28 de junho de 2021, os licenciandos iniciaram as observações do estágio remotamente (online), acompanhando as aulas que aconteciam de modo híbrido, com a professora e parte da turma em sala de aula e somente uma pequena parte da turma online, todos conectados por uma plataforma virtual.

É válido ressaltar, como já foi brevemente citado, que, em virtude da pandemia, os estagiários foram apresentados para a professora supervisora via grupo de WhatsApp. Por consequência, foram criados dois grupos de WhatsApp constituídos pelos estagiários, a professora da disciplina de ECS III e a professora supervisora. Um grupo foi composto por dois estagiários que assumiram os trabalhos com a turma do primeiro ano do Ensino Médio, o segundo grupo constituiu-se por um trio de estagiários que acompanhou os trabalhos de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

Os grupos foram essenciais para a socialização de informações, desde os horários das aulas e links de acesso à plataforma Zoom, até informações sobre o perfil da turma e a quantidade de estudantes online e presenciais. Nos grupos, a professora supervisora também tratou sobre as possibilidades e desafios acerca da realidade da sala de aula. As conversas abordaram a qualidade da câmera, som e Internet utilizados no ensino e, ainda, o envio dos planejamentos programáticos dos conteúdos das referidas turmas, bem como as fotografias do conteúdo na apostila utilizada pela escola.

Os estagiários foram orientados, pela professora da disciplina de ECS III, a anotarem a observação da prática docente da professora de Geografia de acordo com os estudos teóricos e práticos referentes ao diário de campo realizados nas disciplinas anteriores ao estágio. Nesse primeiro contato com as aulas e a turma, no formato remoto, os estagiários só conseguiam visualizar a professora e os estudantes online. Como a câmera era estática e direcionada para o quadro, não foi possível ver os estudantes presentes na sala. Os estagiários podiam escutar apenas alguns ruídos, porém, não viam os estudantes, salvo raros momentos em que algum deles se dirigiu até a professora. Alguns estudantes que estavam no formato de ensino remoto deixavam suas câmeras abertas, principalmente os do sexto ano. Já no primeiro ano do EM, eram raros os estudantes que mantinham as câmeras abertas.

Durante os estágios, foi realizado o processo de planejamento, de diálogo e orientação de forma colaborativa entre estagiários, professora orientadora e supervisora. Os estagiários observaram algumas aulas e prepararam materiais didáticos. Todas as aulas ministradas pelos estagiários ocorreram no formato remoto e realizou-se a avaliação da aprendizagem a partir de exercícios individuais e coletivos com os estudantes das turmas.

Nos relatos de observação dos estagiários, foi possível aferir algumas das preocupações dos licenciandos, como:

- a) Identificar as metodologias utilizadas pela professora supervisora;
- b) Perceber os materiais didáticos empregados nas aulas;
- c) Observar a interação da professora com a turma;
- d) Estabelecer uma conformidade com o conteúdo e a prática da professora nas aulas em que lecionariam posteriormente.

Parece-nos razoável ressaltar o caráter co-formador do professor supervisor diante dos itens ressaltados e das aferições advindas dos estagiários, uma vez que esse professor interfere intrinsecamente no porvir docente dos estudantes, nas futuras aulas e, quiçá, nas futuras práticas - quando recém-formados.

Após o período de observação, os licenciandos iniciaram a elaboração dos planos de aula com apoio da professora de estágio, que os orientou na escrita e na construção das aulas. Em seguida, via grupo de WhatsApp e e-mail, compartilharam os planos de aula com a professora supervisora. À medida que os planos eram enviados à professora supervisora, esta fazia ponderações referentes ao tempo indicado para a exposição dos conteúdos e atividades, além de sugerir vídeos, imagens e jogos referentes ao tema das aulas.

Havia uma preocupação efetiva dos licenciandos em tornar as aulas participativas e interessantes, portanto, a sugestão da professora supervisora foi que utilizassem imagens e vídeos nos planejamentos, como uma linguagem importante para construir e apresentar conceitos geográficos.

No Quadro 1, constam trechos dos memoriais dos licenciandos. A partir das suas experiências de observação e de docência, consideramos elucidativo destacar alguns trechos. Para tanto, selecionamos os trechos com base na questão: qual o papel do professor supervisor da educação básica na formação dos licenciandos em Geografia?

**Quadro 1** - Trechos dos memoriais da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III

	6º ano EF	1º ano EM
<b>No que se refere à observação</b>	<p><i>“Após acompanhar duas semanas de aula e vermos a dinâmica da sala surgiram duas preocupações em minha mente, a primeira era, essa turma será participativa conosco também? Mesmo não sendo nós os professores que eles estão acostumados? Eles terão vergonha? E a outra era se eles fossem ser participativos como controlaríamos a turma de maneira online? Já que eles estavam acostumados a professora no presencial.”</i> (Estagiário 03).</p> <p><i>“Tínhamos muitas dúvidas a sanar, nos questionamos se a turma iria colaborar conosco, como iríamos lidar com o modelo de ensino híbrido e o desejo de propor aulas que instigasse a participação dos estudantes. Depois das observações e conversas entre o trio, consideramos a informação que a professora da turma havia nos passado de que os alunos adoravam assistir vídeos e assim começamos o planejamento da primeira semana de aula.”</i> (Estagiário 04).</p>	<p><i>“O aprendizado a partir da observação de um exemplo é algo muito valioso, e essa proximidade com a professora X enriqueceu ainda mais esse processo.”</i> (Estagiário 01).</p> <p><i>“É relevante explicar que não tivemos visão dos estudantes em sala e nossa observação foi exclusivamente auditiva e perceptiva do que acontecia no presencial. Nesse sentido, em certos momentos, os alunos pareciam se dispersar, se notavam falas paralelas e a professora X precisava chamar a atenção sobre o uso do celular e a necessidade de manter silêncio para garantir aos estudantes do remoto as condições de acompanhar a aula.”</i> (Estagiário 02).</p>
<b>No que se refere à docência</b>	<p><i>“Quando demos nossa primeira aula no dia 29 de junho, as dúvidas foram esclarecidas, a turma foi bem participativa e querida com nós três, interagiram bastante, e a professora X nos ajudou com o controle da turma presencial. Durante as três semanas de aula vi uma turma dedicada e carinhosa, prestavam atenção nos vídeos e atividades propostas, respondiam as perguntas feitas e geralmente faziam silêncio nas explicações.</i></p> <p><i>A experiência dessas semanas dando aula online foram bem diferentes das que eu já tinha vivenciado, seja nos</i></p>	<p><i>“Apesar de um bom planejamento, aconteceram alguns imprevistos, sobretudo, relacionados com as tecnologias empregadas, como a conexão, projeção da aula, entre outras, mas que foram contornados com sabedoria e trabalho em parceria. Este trabalho em grupo, tanto na parceria dos estagiários, quanto com as professoras supervisoras, nos proporcionou, ainda mais, vivenciar essa experiência de maneira muito proveitosa.”</i> (Estagiário 01).</p> <p><i>“É o momento para tentar e arriscar ideias, acertar ou errar com as estratégias, elaborar planos de aula e,</i></p>

	<p><i>estágios I e II ou no PIBID. Não conseguir ver o rosto da maior parte dos alunos, ver se parece que eles têm dúvida, se querem que eu explique de novo foi algo bem difícil.” (Estagiário 03).</i></p> <p><i>“Feito o planejamento, o desenrolar das aulas superaram as nossas expectativas. Não tivemos grandes dificuldades com o ensino híbrido, pois a professora em sala de aula presencial fazia a mediação entre as modalidades de ensino.” (Estagiário 04).</i></p> <p><i>“Mesmo com a extrema dificuldade com relação às limitações impostas pelo ensino remoto, nesse caso ensino híbrido, os estudantes e a professora X foram super acolhedores conosco, os alunos participaram nas aulas, sempre perguntando, sempre comentando sobre os assuntos abordados e trazendo experiências das próprias vidas para compor as conversas em sala de aula.” (Estagiário 05).</i></p>	<p><i>sobretudo compreender que ser professor é saber também se adaptar as contingências.” (Estagiário 02).</i></p>
<p><b>No que se refere às especificidades do ensino remoto/híbrido</b></p>	<p><i>“Mesmo com alguns desafios, como o fato de não conseguir ver os alunos que estavam presencialmente no colégio e não escutá-los com facilidade, as aulas aconteceram da melhor maneira possível, conseguimos realizar as práticas que planejamos, passamos por todos os conteúdos programados para aquelas semanas e tivemos discussões significativas e importantes com os estudantes.” (Estagiário 05).</i></p>	<p><i>“Por conta da troca de horários dos professores em sala na escola, o início da aula era atrasado em cerca de 10 minutos. Esse tempo também era necessário para conexão dos estudantes que estavam no modo remoto (em ambas ocasiões de observação, cerca de quatro alunos apenas). Contudo, no horário que findava a primeira aula (11h35), era necessário acessar outro link e, por consequência, a lógica do trabalho era rompida e outro tempo extra era perdido para reestabelecer o contato.</i></p> <p><i>Outro ponto que chamou a atenção foi a estrutura física necessária em sala de aula com computador, projetor, câmera e microfone para garantir, por exemplo, que os estudantes no modelo remoto pudessem visualizar a professora e o quadro. É evidente que essas condições são um privilégio que não se estende a maioria das escolas brasileiras e tão pouco aos estudantes que, muitas vezes, não tem acesso à internet de qualidade em casa, compartilham o celular e computador com outros membros da família, ou mesmo, não sabem utilizar de ferramentas como plataformas online.” (Estagiário 02).</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos relatórios de estágio (2021).

Classificamos os trechos de acordo com os temas sobre os quais pretendemos nos deter nesta breve reflexão, em particular, a) a observação das aulas da professora

supervisora e a interação com os estudantes, b) as atividades de docência dos estagiários e c) as questões pertinentes às especificidades do modelo remoto (totalmente online) e híbrido (parte da turma presencial e outra online).

No que se refere aos dados elucidados no primeiro grupo de análise – as observações das aulas da professora supervisora e da sua interação com a turma –, os trechos apresentados nos escritos dos Estagiários 02, 03 e 04 indicam de forma singular uma angústia quanto ao modo remoto com que se realizou o estágio. A preocupação desses estagiários no momento da observação diz respeito à insegurança do momento seguinte, em ministrar aulas remotamente com alunos presenciais e outros online. Os estagiários fizeram referência, então, à professora da turma, sobre a relação estabelecida e, de certa forma, consolidada entre parte da turma e professora presentes fisicamente, e parte remotamente. Os trechos apresentam a sensação de insegurança relativa à mudança com a qual as turmas iriam se deparar com os estagiários no momento de ministrar as aulas.

Os estagiários que acompanharam a turma do sexto ano destacaram o envolvimento da professora supervisora com os estudantes, o perfil da turma e a ansiedade que sentiam em relação à continuidade das aulas. Os relatos também fazem referência direta ao comportamento e interação da professora supervisora com a turma. Indicam, também, a importância dessa professora no andamento do estágio, já que somente ela poderia administrar as situações presenciais. A orientação da professora supervisora, com relação às melhores estratégias de trabalho com a referida turma durante a pandemia, foi determinante no planejamento das aulas do trio de licenciandos.

Quanto ao segundo grupo de dados analisados, relativos à docência, em ambas as turmas, todos os estagiários reiteraram o papel da professora supervisora na mediação dos diferentes meios de ensino. Os estagiários da turma do 1º ano do EM fizeram referência às tecnologias e à necessidade de se lidar com o inesperado. O estagiário 01 disse que foi fundamental o trabalho coletivo, envolvendo colegas e a professora supervisora, no trato com as situações de docência e os imprevistos com as tecnologias de informação (conexão e formas de uso).

Os trechos destacados no Quadro 1 apresentam as dificuldades e problemas enfrentados no estágio, mas, também, enfrentados cotidianamente pelos professores da escola e os estudantes que não estavam em sala, presencialmente. Os trechos trazem a ressalva de que esses desafios, na medida do possível, foram superados ou contornados, e que a experiência de docência se efetivou.

O Estagiário 02 fez uma consideração importante sobre o contexto de andamento das atividades escolares na escola campo. Em seu relato, ressalta que a escola conta com equipamentos de vídeo, som e Internet, e os estudantes possuem os meios necessários para acompanhar as aulas. Destaca, ainda, que, lamentavelmente, essa realidade não é compartilhada pela maior parte das escolas brasileiras.

A partir do trecho do Estagiário 01 – “*O aprendizado a partir da observação de um exemplo é algo muito valioso*” –, podemos pensar na importância da “*observação de um exemplo*” e eis aqui a potência dos estágios supervisionados no que tange à aproximação do futuro professor com o professor licenciado.

A partir dos relatos, observamos como o professor supervisor está imbuído de toda a sua trajetória formativa e docente no fazer pedagógico em sala de aula. A aula se torna um espaço que é observado não somente pelos estudantes da educação básica, mas também pelos licenciandos em Geografia. Há o exemplo de uma aula do professor supervisor e, a partir dela, são tateadas e criadas outras aulas, e, para além dessas aulas, é construído um futuro docente dos licenciandos.

Mais uma vez, o papel ético do professor supervisor nos parece evidente no compromisso da formação ética docente dos licenciandos. Estamos aqui considerando não apenas uma aula, mas o ato de ensinar, o modo como se portar enquanto professor, traduzido nesse momento em uma aula observada.

O papel co-formador do professor supervisor extrapola a viabilização do estágio supervisionado e a avaliação conjunta entre professor orientador e supervisor dos futuros professores. O professor supervisor, ao mobilizar exemplos de práticas educativas em suas aulas, interfere diretamente na formação docente dos estagiários, evidenciando desafios e possibilidades enfrentadas em sala de aula, extrapolando questões ligadas à didática. Assim, esse profissional contribui na proposição de formas de se fazer professor e opera múltiplas posturas e condutas éticas docentes, em constante transformação.

Por fim, cabe mencionar que nos interessa, aqui, para além de apontar as experiências e percepções no ECS III dos licenciandos de Geografia da UDESC, estabelecer relações entre elas e nossas reflexões enquanto professoras supervisora e orientadora de estágios. Nosso objetivo não foi indicar a validade dessas experiências, mas, observá-las enquanto construtoras de uma forma de se fazer professor, por meio das formas de um professor, em dado momento histórico, construir e compartilhar a sua docência com futuros professores.



## Considerações finais

Foram muitos os desafios da formação de professores em tempos de pandemia. Os esforços advindos do professor orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, e do professor supervisor, decorrem da ética docente de ambos, além do compromisso legal inerente ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Porém, esse direito é conferido somente por meio da relação entre professores do ensino superior e da educação básica.

No ano de 2021, a pandemia impôs o ensino não-presencial, no formato remoto, aos estudantes do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, e o ensino híbrido aos estudantes da escola campo de estágio. Nesse contexto contemporâneo, os estágios respeitaram as exigências impostas pelo isolamento social e as medidas sanitárias. O uso das tecnologias de informação e os dispositivos móveis foram primordiais para oportunizar o contato entre futuros professores, professores e estudantes da educação básica.

Por meio dos relatos de experiência das professoras do ensino superior e da educação básica, somados aos relatos dos estagiários, foi possível compreender e propor reflexões acerca do papel do professor supervisor enquanto co-formador em tempos pandêmicos. Encontrou-se pistas, também, sobre a sua influência na formação inicial, por meio da ética docente na construção desses futuros professores.

O professor supervisor, mesmo que inconscientemente, ao revelar suas condutas, métodos avaliativos, relacionamento com os estudantes, coordenação pedagógica e direção, deixa à luz a sua ética docente, a qual desempenha um papel co-formador com vistas a construir a ética docente nos licenciandos. A relação entre os futuros professores e o professor da escola campo de estágio em tempos pandêmicos serviu não apenas para assegurar o estágio, mas como potente espaço reflexivo sobre os desafios impostos aos professores e estudantes diante dos novos formatos de ensino, remoto ou híbrido.

---

### **The importance of the supervising professor in the Supervised Internship in Geography during the Covid-19 pandemic**

**Abstract:** The objective of this text is to discuss the role of the teacher supervisor of the basic school in the monitoring of the Supervised Curricular Internship in Geography. This professional works as a co-formator in the career of undergraduate students, together with the teacher guiding the discipline at the university, and actively participates in the development of the teaching experiences that involve this academic activity. Thus, we will address the training process in the discipline of Supervised Internship in Geography III, of the seventh phase of the

course of Geography of the State University of Santa Catarina (UDESC), during the first semester of 2021. The internship activities involved the figure of the supervising teacher in the elementary school, the interns and the supervising teacher. This period was marked by the COVID-19 pandemic and classes at the school took place in hybrid format, while at the university they were held exclusively in non-presence format. The research was developed from the internship reports presented by the licensees, the experiences of the professors (advisor and supervisor) and bibliographies referring to the topics addressed. Through data analysis, we consider that the supervising professor plays an ethical role in the teacher training of undergraduate students by enabling the initiation of undergraduate students in teaching and by sharing their practices and experiences in the classroom.

**Keywords:** supervised curricular internship; teacher training; geography; supervising professor; teaching ethics.

### **La importancia del docente supervisor en las Prácticas Curriculares Supervisadas en Geografía en el periodo pandémico del Covid-19**

**Resumen:** El objetivo de este texto es discutir sobre el papel del profesor supervisor de la escuela básica en el seguimiento de la Pasantía Curricular Supervisado en Geografía. Este profesional ejerce la función de co-formador en la trayectoria de licenciandos, junto al profesor orientador de la disciplina en la universidad, y participa activamente en el desarrollo de las experiencias docentes que envuelven esta actividad académica. Así, abordaremos el proceso formativo en la disciplina de Pasantía Curricular Supervisada en Geografía III, de la séptima fase del curso de Geografía de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), durante el primer semestre de 2021. Las actividades de pasantía involucraron a la figura del profesor supervisor en la escuela básica, los pasantes y el profesor orientador. Este período estuvo marcado por la pandemia de COVID-19 y las clases en la escuela tenían lugar en formato híbrido, mientras que en la universidad se llevaban a cabo exclusivamente en formato no presencial. La investigación fue desarrollada a partir de los informes de prácticas presentados por los licenciandos, de las experiencias de las profesoras (orientadora y supervisora) y de bibliografías referentes a las temáticas abordadas. Por medio del análisis de los datos, consideramos que el profesor supervisor desarrolla un papel ético en la formación docente de los graduandos al viabilizar la iniciación de los licenciados en la docencia y al compartir sus prácticas y vivencias en aula.

**Palabras clave:** pasantía curricular supervisado; formación de profesores; geografía; profesor supervisor; ética docente.

---

### **Referências**

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília. Diário Oficial da União, ed. 53, Seção 1, p. 39, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: [CP012002.doc \(mec.gov.br\)](http://CP012002.doc(mec.gov.br)). Acesso em: 03 out. 2021.

IBÁÑEZ-MARTÍN Y MELLADO, J. A. Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. **Edetania - Estudios y propuestas socioeducativos**, [S. l.], n. 43, p. 17-31, 2013. Disponível em: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/213>. Acesso em: 4 nov. 2021.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contra & Bando, 1999.

MARTINS, R. E. M. W.; MAURICIO, S. S.; MARTINS JUNIOR, L. As contribuições do PIBID Geografia da FAED/UDESC para a construção da identidade docente. In: SANTOS, L. P. dos; COSTELLA, R. Z. (Orgs.) **As perguntas de professores de geografia nos corredores da vida**. Algumas respostas de quem já se perguntou. Curitiba: CRV, 2021. p. 193-207.

SANTA CATARINA. Decreto n. 509, de 17 de março de 2020. Dá continuidade à adoção de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. Florianópolis. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390985>. Acesso em: 10 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Florianópolis: UDESC, 2013. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/165/pp\\_geo\\_licenciatura\\_15683021\\_152948\\_165.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/165/pp_geo_licenciatura_15683021_152948_165.pdf). Acesso em: 4 nov. 2021.

UOL NOTÍCIAS. Professores e as lições da pandemia é o tema do Caminhos da Reportagem. UOL Notícias, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/10/18/professores-e-as-licoes-da-pandemia-e-o-tema-do-caminhos-da-reportagem.htm> Acesso em: 10 fev. 2022.

---

### Sobre as autoras

**Maynine Souto de Macedo** - Professora de Geografia da Educação Básica. Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC.

**Suelen Santos Mauricio** - Professora substituta do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC.

**Ana Paula Nunes Chaves** - Professora Associada do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

---

Recebido para avaliação em agosto de 2022.  
Aceito para publicação em abril de 2023.