



OBSERVAÇÕES, SENTIMENTOS E LIÇÕES DO PRIMEIRO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

Paula Victória Soares¹
Jeferson Santana dos Santos²

Resumo: O estágio supervisionado é a etapa dos cursos de licenciatura focado em praticar a teoria ora aprendida durante a graduação, sendo um personagem importante no cenário da formação de professores no Brasil. Na Universidade Estadual do Ceará, mais especificamente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o Estágio Supervisionado no Ensino Médio I (ESEM I) é o primeiro estágio nesse nível de ensino, devendo ser um contato importante para construção da identidade profissional do discente. O estágio relatado aqui aconteceu em uma escola estadual de ensino regular mais especificamente com as turmas do segundo ano do ensino médio no componente curricular de Biologia. Desenrolou-se 4 fases principais de maneira exitosa, sendo elas: reconhecimento da escola concedente, observação, regência e execução do projeto didático. O ESEM I foi rodeado por desafios que a escola enfrentava no que diz respeito a sua infraestrutura o que culminou no ensino remoto. Aqui, a estagiária reflete como esses percalços interferiram na sua formação docente e na busca pela sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino crítico. Identidade profissional.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado no Ensino Médio I (ESEM I) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) é a primeira experiência dos discentes em tal nível e acontece por volta do 7º período da graduação. Esse estágio é dividido em diferentes etapas que perpassam pela observação, regência e projeto didático, bem como seus planejamentos das ações. Por ser o primeiro momento no ensino médio, este estágio prevê mais horas de observação e planejamento, totalizando 60 horas de atividades executadas, mais 8 horas para construção do presente trabalho. A escolha da escola campo concedente é realizada pelo licenciando estagiário, e a partir

¹ Graduanda em Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Ceará, paula.victoria@aluno.uece.br

² Professor de Biologia na Secretaria de Educação do Ceará - Seduc, Mestrando em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, jeferson.santos@prof.ce.gov.br

dessa seleção, firma-se a parceria com a instituição de ensino por meio do professor-supervisor. Este, acompanhará o discente em todo o percurso. Todas as atividades são avaliadas e guiadas pelo docente responsável pela disciplina da Instituição de Ensino Superior (IES).

A concedente do estágio relatado aqui é uma instituição de ensino médio regular pública do Governo do Estado do Ceará, localizada na periferia de Fortaleza, especificamente no bairro Conjunto Ceará. Trata-se de uma instituição de grande porte que atende mais de 1000 alunos matriculados nos turnos vespertinos e matutinos. O espaço, que está passando por reforma no momento de produção deste relato conta com 12 salas de aula, 1 sala de multimeios e biblioteca, 1 laboratório de física e matemática, 1 laboratório de biologia e química (aqui chamado LEC - Laboratório de Ensino de Ciências), 2 laboratórios de informática, 1 quadra poliesportiva, 1 refeitório, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala do grêmio, 1 vestiário masculino e 1 feminino, 1 sala de direção, 1 sala de planejamento, 3 salas de coordenação, banheiros com acessibilidade em todos os três pisos e 1 auditório. Ainda que a escola seja “modelo” do Estado, tendo estrutura moderna e muitos equipamentos, inúmeras complicações na sua infraestrutura influenciaram a dinâmica da realização do estágio, o que acarretou empecilhos de ensino como sistema de rodízio, até culminar no ERE (Ensino Remoto Emergencial).

Nesse contexto, a realização do estágio começou em março de 2024 e finalizou em junho do mesmo ano após o cumprimento da carga horária de cada etapa designada. Os primeiros dias foram para reconhecimento da escola, apresentação da estagiária à gestão, alinhamento com o supervisor para distribuição dos horários semanais, bem como conhecimento de quais turmas seriam contempladas. A escolha das séries foi amadurecida durante a observação, de modo que no final, as turmas de 2º ano foram de fato escolhidas como campo para regência e realização do projeto didático. A observação foi majoritariamente presencial, mas foi finalizada no contexto de ERE, bem como as outras etapas. A realização do estágio atravessou barreiras não só relacionadas a estrutura, mas também no que diz respeito a instabilidade política que levaram a paralizações e greve no ensino superior com suspensão das atividades. Mesmo com os percalços relacionados a logística das aulas da escola, essa experiência foi muito formativa, visto que essa formação política, segundo Freire (2023), é um momento importante da prática docente.

Assim, visando relatar a experiência de realização do estágio supervisionado, bem como suas contribuições para a formação de professores de biologia e todos os desafios encarados nesse processo, surge o presente trabalho. A UECE é uma das cinco universidades do Brasil que mais produz trabalhos científicos sobre o Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, sendo essa prática muito importante na formação inicial de docentes capacitados para o exercício da profissão (Martins; Leite, 2023). Nesse sentido, urge fortalecer os processos científicos na educação ainda na graduação, a fim de formar não só professores da educação básica, mas também pesquisadores em educação, capazes de refletir criticamente as ações realizadas, já que “não existe ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino” (Freire, 2023).

2. DESENVOLVIMENTO

Estágio Supervisionado e a formação da identidade profissional

O ESEM I, assim como os demais ofertados pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UECE acontece por meio de quatro fases principais: escolha e reconhecimento da concedente, observação, regência e projeto didático (Figura 1). O

início do estágio é marcado pela seleção por parte do aluno da concedente que, atualmente, segue critérios pessoais que variam entre cada estagiário. Estão expostos no quadro 1 os critérios utilizados na escolha da concedente do atual relato. Já durante essa escolha, é perceptível o início da formação da identidade profissional do licenciando que, naturalmente, busca uma escola que se reconheça em que obtenha senso de pertencimento.

Figura 1 – fluxograma das principais atividades de ESEM I



Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 1 - critérios de seleção da concedente segundo a estagiária

ETAPA	CRITÉRIOS
Seleção da concedente	<ul style="list-style-type: none"> • Localização: preferência por escola mais próxima (ex.: mesmo bairro). • Histórico: predileção por instituição em que já exista vínculo prévio. • Acolhimento: preferência por escola que se importe com a formação de professores (ex.: já recebe estagiários).

Fonte: elaborado pelos autores

A preocupação em ter na instituição concedente um espaço formativo pessoal e profissionalmente, acarreta inquietações mais profundas durante a realização da escolha. Ao chegar na escola do atual relato, foi surpreendente e agradável encontrar colegas graduandos também em processo formativo, por intermédio do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em biologia. O PRP e o ESEM têm como fundamento realizar a inserção profissional de licenciandos, os colocando em campo para conhecer as realidades das práticas de ensino e da educação básica, ainda que este tenha atributos mais propedêuticos em detrimento daquele (Tardini; Ananias, 2023). Assim, algumas facilidades foram encontradas ao realizar o estágio em uma concedente e com um supervisor que já atuara na formação de professores, como: transparência da concedente com a estagiária, costume dos alunos da instituição em receber discentes de IES, acolhimento por parte dos demais professores e conduta apropriada do supervisor nesse âmbito.

Ainda nesse sentido, Marques (2021, p. 12) coloca que durante esse momento inicial na escola, aqui chamado de “reconhecimento”,

[...] os licenciando são convidados a tecer narrativas e análises sobre esse tempo-espaço; projeto político-pedagógico, estrutura física, relações (professor-aluno, aluno-aluno, escola-comunidade, professor-aluno-conhecimento [...]).

Desse modo, as concepções que partem desse momento inicial vão refletir toda a prática assumida durante o estágio, é nesse momento que as reflexões iniciam, sendo elas parte essencial do ESEM segundo a mesma autora. Se ao chegar na escola, me deparo com uma instituição com concepções tradicionalistas que não incitam o afeto como forma de aproximação do aluno com o professor e, por consequência, com o objeto de

conhecimento - por exemplo - tampouco assumirei essa postura em minhas atividades, o que irá impactar minha formação docente. Desse modo, retifica-se a importância de não só estar na concedente, mas escutá-la, entendê-la e questioná-la como campo de estágio, mas como personagem importante da formação profissional.

Após isso, a observação deve iniciar, para além de entender as práticas pedagógicas como os recursos e métodos do supervisor, é importante estar aberto a perceber os “contextos próprios da escola” (Sousa; Indjai; Martins, 2020). Isso ocorre a partir da capacidade e sensibilidade em se assumir naquele momento inicial como “ser inacabado”, como sugere Freire (2023, p. 50), permitindo-se ser permeado por aquela realidade social dentro da comunidade. Nesse esteio, ratifica-se o gosto da estagiária em pertencer ao mesmo bairro da concedente, otimizando as demandas sociais, anseios e aumentando a proximidade com esta, característica que facilita o alcance da relação dialógica com o espaço.

Tendo em vista essas situações, entende-se que a formação profissional é um processo permanente (Silva; Souza, 2022). Desse modo, é importante cada vez mais, por meio do processo científico, como sugere Marques (2021), bem como do próprio exercício do ensino, como ocorre no ESEM (Sousa; Indjai; Martins, 2020), reafirmar a necessidade de discutir a criação de identidade profissional dos professores em formação, tendo apontado aqui o ESEM como excelente momento para tal. A partir das fases deste estágio, vão sendo tecidas as percepções que constroem essa identidade, sendo a mesma inacabada e que deve estar sendo sempre avaliada e questionada levando em consideração o alvo da minha formação, meus educandos (Freire, 2023).

Supervisor e a aprendizagem por compartilhamento de memórias

A realização das regências e do projeto didático são momentos que exigem muito diálogo entre estagiário e o professor-supervisor. Ao adentrar a sala de aula desse profissional, o discente observa sua prática, tomando para si os comportamentos, atitudes, recursos e estratégias, além de refletir sobre as respostas dos estudantes a cada uma dessas atividades. Assim, a importância da conduta adequada do supervisor vai além do cumprimento da ética da profissão docente, mas também se refere a seu papel durante o ESEM de indivíduo formador, que é exemplo para o discente em formação. Freire (2023) aponta que o ser educador exige o entendimento do seu ensino pelo exemplo, então é necessário que o professor-supervisor admita uma postura que enriqueça a formação desse discente.

Nesse sentido, Barros e David (2022) colocam que um dos pilares da formação da identidade docente é o compartilhamento de experiência entre professores, destacando mais uma vez a enorme contribuição que o supervisor assume, sendo o objeto desse compartilhamento. A atribuição dessa responsabilidade se expande a partir do entendimento do estagiário do “caráter socializante da escola” (Freire, 2023, p. 44), ou seja, este aluno deve estar atento aos saberes que o encontrarão pelo simples fato de existir dentro da escola como indivíduo em construção permanente. No estágio discutido aqui, ocorreram múltiplos momentos de compartilhamento de memórias, oralidades e experiências do supervisor para com a estagiária nos espaços extraclasse, como no LEC e na sala de professores, como mostra a Figura 2 em que o supervisor orientava a construção de slides das suas aulas.

Figura 2 – Professor-supervisor indicando seu processo criativo de slides.



Fonte: arquivo pessoal

Nesse contexto, é importante reiterar que toda a prática de reflexão do estagiário sobre o campo pode e deve ser mediada pelo supervisor como sujeito que conhece o local a mais tempo e vive sua realidade diária. Desse modo, a análise dos trabalhos pedagógicos que são e serão exercidos ali é conjunta (Barroso; David, 2022) o que melhora ainda mais a experiência do discente como estagiário. Essa visão é apoiada na ideia de que a atividade supervisiva não tem cunho fiscalizatório, mas sim se comporta como um apoio do supervisor ao estagiário em um clima de colaboração (Lima; Andrade; Costa, 2020). Ainda assim, supervisor e estagiário vão se somando pautados em uma relação de respeito, empenhamento, entusiasmo, amizade, empatia e solidariedade (Lima; Andrade; Costa, 2020) que tem por consequência o sentimento importante de esperança que, segundo Freire (2023) é substancial para criação da atmosfera pedagógica.

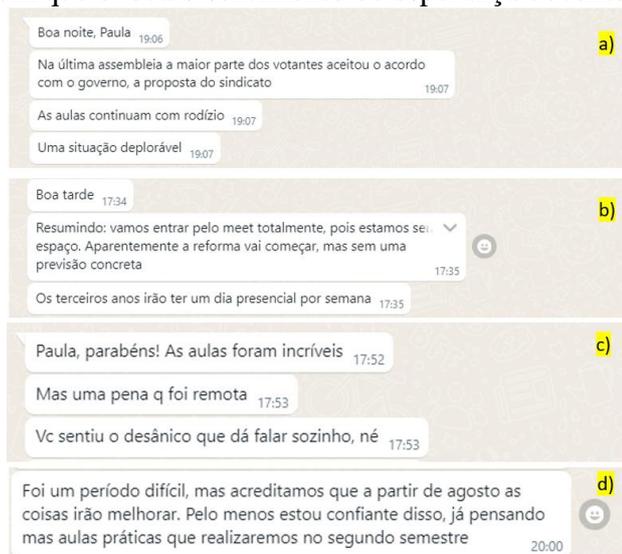
Nesse viés, para além do compartilhamento de técnicas, recursos e teorias entre supervisor e estagiário, a transparência entre esses sujeitos foi crucial para a execução exitosa do ESEM. Diante das instabilidades políticas e dos problemas de infraestrutura ocorridos no campo do atual estágio, foi necessária a conjugação entre a abertura do supervisor quanto as vulnerabilidades da instituição e o interesse da estagiária em entendê-las em todos suas camadas. Diante da aprendizagem por intermédio do exemplo, preconizada por Freire (2023), observar as reações e atitudes do supervisor frente aos desafios da sua prática foi um dos momentos enriquecedores do ESEM. Barroso e David (2022) indicam que os professores a todo tempo estão tomando decisões e resolvendo problemas em sua prática.

Em um dado momento, no presente estágio, a escola enfrentou a problemática da falta de salas de aula, devido problemas de estrutura o que levou os estudantes a terem suas aulas em espaços inadequados, como na biblioteca e refeitório. Naquele momento, o supervisor deveria pensar a adaptação da sua prática a esses espaços, bem como planejar estratégias para contornar os problemas relacionados ao barulho, falta de conforto e distrações que surgiam nesse contexto. Em outro tempo, durante as aulas *on-line*, percebeu-se a baixa frequência e falta de devolutiva dos alunos no contexto do ERE.

Em cada uma dessas situações desafiantes, na presença ou ausência da estagiária, usando comunicação por mensagens de texto, existia um diálogo sincero sobre esses

problemas para provocar reflexões sobre a prática, como é possível observar na figura 3, levando a uma construção de uma “inteligência coletiva” (Barroso; David, 2022). Ademais, é preciso um olhar atento a formação de professores durante essas instabilidades para além de saber tecnicamente contornar seus problemas, mas como formar a identidade política do discente como futuro professor por meio da construção do que chamamos aqui de “coragem coletiva”.

Figura 3 – a) Mensagem de texto sobre a continuidade das aulas presenciais após assembleia dos professores da educação básica; b) mensagem de texto como informe para aulas remotas; c) provocação para discussão sobre a prática pedagógica durante o ERE; d) mensagem que evoca o sentimento de esperança docente de Freire.



Fonte: arquivo pessoal

Professores e a construção da “coragem coletiva”

O livro “Enfrentamento à COVID-19: a construção da coragem coletiva” organizado por Moreira e Medina (2022), discorre sobre o combate a última pandemia no Ceará por meio da coragem coletiva dos profissionais de saúde. Transpondo essa realidade, é possível observar que a coragem coletiva também existe e resiste nos profissionais da educação. Freire (2023) diz que a prática educativa carrega em si uma politicidade, ou seja, não pode ser neutra. Durante o ESEM I de 2024.1, experimentou-se uma forte reação dos diversos níveis de ensino aos problemas históricos enfrentados por esse setor. Nesse sentido, é preciso refletir como se constroem as percepções da prática como atividade política durante o estágio.

A profissão docente carrega inúmeros desafios inerentes a seu exercício e é historicamente alvo de problemas como baixos salários e difíceis condições nas escolas, além de alta carga de trabalho que levam a uma desprofissionalização da docência (Barroso; David, 2022). Esses desmontes educacionais se tornaram mais profundos nos últimos anos, tendo em vista o avanço neoliberal nas políticas públicas para a educação, tendência não só brasileira, mas mundial (Freitas, 2018). É preciso que os cursos de licenciatura ampliem a capacidade discursiva, crítico-social dos seus licenciados visando estimular seu fazer pedagógico político de maneira dialógica com o espaço e papel social que empenam, como futuros professores. Segundo Freire (2023) essa atitude fortalece a

prática docente à medida que compreende que ensinar exige luta em defesa da dignidade de educar.

Assim, a partir de uma assunção verdadeira da indignação, o estagiário consciente que se entende sujeito político no espaço pedagógico assume as revoltas perante as péssimas condições de ensino. Estas, colocam em risco a aprendizagem significativa do educando ao instituir o ERE por problemas de infraestrutura. Chegar a uma fase avançada de degradação estrutural do espaço físico da escola, colocando em risco aqueles que estudam e trabalham ali, bem como alterar a dinâmica das aulas por ausência de salas de aula, até culminar no andamento remoto das atividades é o reflexo da falta de compromisso do poder público para com a educação, os educadores e os educandos. Ademais, essas situações enfrentadas ignoram a pedagogicidade do espaço físico da escola, bem como seu caráter socializador (Freire, 2023). Ainda sobre a importância da escola como ambiente, o autor coloca: “é incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço” (Freire, 2023, p. 45).

Desse modo, durante o ESEM I foram vivenciados momentos de discussão, análise da conjuntura na escola que enriqueceram a formação da futura professora. Esse contato com outros professores, permitido pelo acolhimento na escola fez perceber a importância dos “agrupamentos da classe profissional” que somaram muito a construção da postura docente da professora em formação (Barroso; David, 2022). Infelizmente, lutar pela dignidade da profissão, pretendendo condições mínimas de estrutura é uma realidade da classe docente, sendo uma ideia amplamente difundida. Contudo, no presente trabalho fica também o sentimento de esperança de dias melhores e entendendo que podemos “juntos persistir aos obstáculos da nossa alegria” (Freire, 2023, p. 70) sendo essa alegria fundamental no ambiente escolar, sendo também um compromisso entre professores e alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é uma busca do licenciando em “aprender a se sentir professor” (Barroso; David, 2022, p. 6). Esse sentimento não é fácil, não aparece de repente, exige análise, reflexão e olhar para si. Entre os desafios de ser um professor em formação é não estar maduro o suficiente para entender como sentimos os percalços da profissão. O presente estágio foi marcado por aprendizagem significativa de muito mais que técnicas, mas sentimentos das inquietações próprias de ser professor. Ao olhar para o ESEM I, bem como seu impacto na formação profissional e principalmente do seu reflexo na identidade se constata sínteses principais: que o ESEM é um momento importante de encontro do estagiário consigo, que é importante valorizar a figura do professor-supervisor e que é necessário construir professores em treinamento socio-crítico-politicamente bem instruídos.

Ao adentrar o espaço da escola, o discente da IES aparece como ser inacabado em busca de cumprir seus deveres como aluno, mas em busca de conhecimento e instrução como profissional em construção. O campo de estágio, nesse sentido, vai além de local em que serão desenvolvidas técnicas, estratégias e recursos de ensino, mas se revela como um ambiente de autoconhecimento e precisa ser transparente e acolhedor com o discente, a fim de contribuir com o cenário de formação de professores. Entende-se aqui que não há como tecer críticas e refletir sobre uma realidade se esta não se apresenta de maneira íntegra e real ao discente. Também se compreende e se reafirma a contribuição do olhar

científico para a educação e a importância desse ato na carreira docente, sendo o próprio exercício de construção de um trabalho científico uma atividade de avaliação permanente das práticas executadas.

Ademais, nesse processo de avaliação permanente, o olhar atento do supervisor interessado em cooperar com a formação do discente é uma parte valiosa do ESEM e deve ser valorizada. No trabalho de Lima e Brito (2022), os autores indicam que diálogo entre IES e supervisor do estágio é quase inexistente, fato que preocupa visto a importância do alinhamento da tríade do estágio supervisionado: universidade, supervisor e estagiário para formação eficaz do discente. Aqui, o supervisor atuou como indivíduo orientador dos processos, verdadeiramente preocupado com o desenvolvimento formativo da estagiária. Também é importante destacar que o professor supervisor é um exemplo no exercício da profissão e que sua postura interfere na construção da identidade profissional do discente.

A politicidade do supervisor infere no estagiário assim como qualquer prática e concepção de educação que exista no campo de estágio. A necessidade de se pensar a formação permanente pautada nas tendências pedagógicas, bem como a revisão contínua dos marcos históricos da educação ajudam a formar professores socialmente responsáveis, que indiretamente refletirão em educandos assim. Por fim, Freire (2023, p. 75) coloca “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” essas perguntas, que aparecem como oportunidade de avaliação da prática são interessantes ao final do processo formativo encarado no ESEM. É preciso estar sempre refletindo sobre que tipo de profissional está se formando no curso. As respostas para essas perguntas, quase angustiadas para o profissional em formação, aparecem no processo formativo, talvez durante o estágio, talvez depois, talvez apareçam e se reformulem também, mas essa é a esbelteza do educador que se forma, depois deforma, que é e depois deixa de ser, permitindo sua (re)avaliação.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, F. J. R.; DAVID, M. L. de S. Formação docente: perspectivas e implicações do compartilhamento de memórias e experiências. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8880>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 77ª ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.
- FREITAS, L. C de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed., São Paulo: Expressão popular, 2018.
- LIMA, I. S. de M. S. de; ANDRADE, A. I.; COSTA, N. M. V. N. da. A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: perspectivas dos supervisores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 3-26, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1448>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- LIMA, L. F. C.; BRITO, D. A. de. Diálogos entre Universidade e a supervisão de estágio na licenciatura em Química. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8861> . Acesso em: 28 jun. 2024.

MARTINS, I. G.; LEITE, R. C. M. Um mapeamento sobre Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas: panorama científico-brasileiro. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e11096, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11096>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MARQUES, A. C. T. L. Estágio e formação de professores: um diálogo com Freire. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 7, n. único, p. 112-133, 2021. Disponível em:

<https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/24>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MOREIRA, F. J. F.; MEDINA, L. L. G (Orgs). **Enfrentamento à COVID-19: a construção da coragem coletiva**. 1ª Ed. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2022.

SILVA, F. O. da; SOUZA, G. F. R. de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8002, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8002>.

Acesso em: 27 jun. 2024.

SOUSA, L. M. de; INDJAI, S.; MARTINS, E. S. Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3668> . Acesso em: 28 jun. 2024.

TARDINI, H. P.; ANANIAS, E. V. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes.

Educação em Formação, Fortaleza, v. 8, e10986, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10986#:~:text=O%20Programa%20Resid%C3%A2ncia%20Pedag%C3%B3gica%20>. Acesso em: 26 jun. 2024.