

PLANEJAMENTO E VARIÁVEIS INTERFERENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ludmilla de Santana Luz ¹, José Antonio da Silva Dantas ², Maria Dolores Ribeiro Orge ³, Fabiano Silva Sandes ⁴ e Jéssica Figuera Oliveira ⁵

Resumo

O estágio supervisionado requer integração de conteúdos e atividades entre supervisor e estagiário como base pedagógica. O objetivo principal foi analisar o processo de construção, execução e avaliação do planejamento escolar (plano de aula) e suas variáveis interferentes. Em uma escola estadual de Alagoinhas (Bahia, Brasil), o estágio supervisionado foi feito em 2 etapas no primeiro trimestre de 2017: i) a análise retrospectiva de 10 meses do estágio em Biologia, com observação e reflexão sobre práticas realizadas em sala de aula; e ii) a listagem de variáveis interferentes no processo de ensino-aprendizagem e narrativas autobiográficas sobre planejamento. Foram descritos os atributos que interferiram na elaboração do planejamento, como: elaboração e aplicação do plano de aula, contextualização, estratégias de ensino e recursos didáticos, tempo e avaliação. O planejamento pode sofrer modificações por fatores que fogem ao controle do professor. No início do estágio, a teoria foi uma grande aliada. Os planos de aulas seguiram uma estrutura padronizada e organizados para eficiência da docência, com caráter de não neutralidade e aspecto político implícito. Após as aulas teóricas na universidade, a visão de planejamento foi ampliada. A falta de recursos didáticos na escola e a extrapolação do tempo para realização das atividades foram as causas mais ocorrentes. Esta experiência permitiu, aos estagiários como futuros licenciados, o aprimoramento de sua didática e as relações interpessoais como capacitação para a sala de aula. A contextualização foi considerada um modelo de atividade eficiente.

Palavras-chave: prática reflexiva; ensino e aprendizagem; regência de classe.

¹Mestra em Estudos Territoriais pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de Pesquisa em Estudos de Sistemas Biológicos (SISBIOS) na mesma instituição.

²Mestre em Biodiversidade Vegetal pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Biólogo pelo Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA/BA).

³Doutora em Ecologia e Meio Ambiente pela Universidade Complutense de Madri (UCM). Professora Adjunta no Departamento de Ciências Exatas e da Terra II da UNEB.

⁴Mestrando em Ciências Ambientais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Consultor Ambiental pela Ekosocial Engenharia (EKOSOCIAL ENG).

⁵Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Estagiária pelo Colegiado de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB).

PLANNING AND INTERFERING VARIABLES IN THE SUPERVISED STAGE

Abstract

The supervised internship requires the integration of content and activities between supervisor and intern, as the pedagogical basis. The main objective was to analyze the construction, execution, and evaluation of school planning (lesson plan) and its interfering variables. In a state school in Alagoinhas (Bahia, Brazil), the supervised internship was done in 2 stages in the first quarter of 2017: i) the retrospective analysis of 10 months of the biology internship, with observation and reflection on practices performed in the classroom; and ii) the listing of interfering variables in the teaching-learning process and autobiographical narratives about planning. The attributes that interfered in the elaboration of the planning were described, such: preparation and application of the lesson plan, contextualization, teaching strategies, teaching resources, time, and evaluation. The planning may be modified by factors that are out of the teacher's control. At the beginning of the stage, the theory was a great ally. The lesson plans followed a standardized and organized structure for teaching efficiency, with a character of non-neutrality and implicit political aspect. After the theoretical classes at the university, the planning vision was expanded. The lack of didactic resources in the school and the extrapolation of the time to perform the activities were the most common causes. This experience allowed trainees as future graduates to improve their didactics and interpersonal relationships as training for the classroom. Contextualization was considered an efficient activity model.

Keywords: reflective practice; teaching and learning; class regency.

1. Introdução

O planejamento escolar é um dispositivo que norteia as etapas a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem. O estágio supervisionado não é diferente. A elaboração dos planos depende de reflexões do estagiário em uma análise mais ampla de todo o contexto no âmbito cultural, social e emocional.

O professor em formação geralmente não tem conhecimento do ambiente escolar nem a ideia do planejamento para contemplar as necessidades em sala de aula. Milanesi (2012) ressalta que o estágio é uma fase de muitas expectativas para os estudantes de Licenciatura e, em muitos casos, os estudantes nunca tiveram um estagiário de regência na escola antes.

O licenciando entende que o plano de aula é importante, mas ainda não tem a experiência para organizar corretamente a informação no papel. Apesar das etapas de observações e contato com as turmas, a dificuldade em ministrar as aulas permanece, podendo ser uma barreira posterior durante o estágio supervisionado de regência. Silva e Gaspar (2018) complementam que o Estágio



Supervisionado é um importante espaço de aprendizagem para a formação da identidade docente.

A prática reflexiva permite que os professores aprimorem suas atividades docentes, sejam estes profissionais em formação inicial ou continuada. Para tanto, é necessário reconhecer as suas limitações pessoais e capacidades profissionais.

O diálogo apresentado nesta pesquisa abordou reflexões sobre a experiência na elaboração do plano de aula, análise da prática e suas implicações para o docente em formação. Por este motivo devem ser avaliadas as habilidades e competências com relação aos resultados obtidos, bem como o procedimento adequado para testar a viabilidade dos métodos adotados. Não obstante, isto varia em função da turma, do espaço físico escolar e dos métodos didáticos de acordo ao cronograma.

O pensamento do docente em formação precisa passar pela construção da fase inicial do planejamento. É nesta ocasião que são observadas as peculiaridades individuais de experiências adquiridas durante a formação no curso de graduação.

Neste sentido, este estudo tratou de uma abordagem qualitativa com resultados obtidos por meio de reflexões e narrativas autobiográficas sobre o planejamento realizado no Estágio Supervisionado II (EDC008), durante a unidade I do ano letivo 2017.

2. A prática reflexiva

O ensino é uma atividade intelectual que exige responsabilidade, conhecimento teórico e certa criatividade em sua transmissão à comunidade (CHARLIER, 2001). A análise dessas práticas é um meio que produz saberes sobre a formação e transforma-os em ações. Ela pode ser realizada com ajuda de dispositivos mediadores, como: vídeo de formação, verbalizações, conscientização e conhecimento (ALTET, 2001). Essa análise inclui questionamentos e proposições pelos alunos sobre seu desenvolvimento, com registros e avaliações pelos responsáveis na formação educacional (CHARLIER, 2001).

Uma quantidade de elementos de situações cotidianas diversas é compilada pelo professor, como profissional apto a fazer adequações e usá-las como exemplos em práticas pedagógicas (ALTET, 2001). Contudo, as concepções originadas no âmbito científico acadêmico e amplamente difundidas no meio pedagógico por docentes, com sobradas críticas, ocasionou profunda insatisfação nestes profissionais (FAGUNDES, 2016).

As reflexões do professor podem ocorrer em diferentes esferas, a saber: autoscopia pela avaliação de suas aulas, análises de incidentes críticos ou estudo de casos da vida profissional, escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projeto e investigação-ação. Nenhum professor é obrigado a ser

reflexivo, mas todos devem ser estimulados a sê-lo (ALARCÃO, 1996). É necessário fazer uma distinção entre reflexão ocasional com relação às ações e postura reflexiva do profissional (PERRENOUD, 2002).

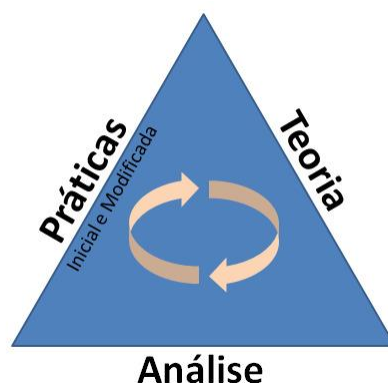
O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos de forma reativa à concepção do professor tecnocrata, como aplicador de programas curriculares pré-formuladas em uma perspectiva decorrente da lógica repetitiva. Paquay e Wagner (2001) mostram o perfil do professor reflexivo como aquele que reflete sobre suas práticas, avalia os efeitos e produz ferramentas inovadoras.

Lalanda e Abrantes (1996) consideraram o pensamento reflexivo como uma capacidade que não aflora naturalmente, mas pode ser desenvolvida e precisa ser promovida, sendo necessárias condições favoráveis para esses exercícios mentais. Posteriormente, Perrenoud (2002) ampliou a reflexão como uma capacidade geral para todos os professores, mas que não os torna profissionais reflexivos.

Altet (2001) relata que as ferramentas de avaliação das práticas no processo de ensino-aprendizagem permitem a formação do futuro profissional, com a capacitação no saber analisar. Utilizando o pensamento lógico e a comunicação oral, o autor propõe desafios para alcançar o sucesso em cada situação. Perrenoud (2002) apresenta um profissional bem capacitado como aquele capaz de identificar problemas, apresentar conceitos, colocá-los em prática e propor soluções durante seu acompanhamento.

A dinâmica de formação pela análise das práticas (vaivém dialético) contempla prática inicial, teoria, análise e prática modificada. Altet (2001) subdivide a prática em primeira, baseada em experiência prévia, e segunda, referente a conhecimentos formalizados. A teoria trata do conhecimento tradicional e a análise expressa o conteúdo instrumental. Este conjunto define os instrumentos de formação (figura 1).

Figura 1. Dinâmica de formação pela análise de práticas (vaivém dialético) no ensino-aprendizagem.



Autor: Ludmilla de Santana Luz, 2022.

A prática do profissional reflexivo supõe uma conduta, um hábito e uma identidade sobre as ações de análises continuadas na Educação. Grandes pedagogos possuem a ideia de que o educador tem grande potencial de inventor, improvisador, pesquisador e desafiador. Caso não haja reflexão sobre ações para um aprendizado continuado, os princípios do avanço profissional podem ser perdidos (PERRENOUD, 2002).

Para Perrenoud (2002), o profissional reflexivo não se restringe apenas à etapa de formação inicial nem aos primeiros anos de atuação profissional, seus objetivos são reexaminados constantemente quanto aos seus conhecimentos e experiências. Algumas atitudes das práticas reflexivas não contribuem e são resultado da capacidade de rejeição do fracasso, atribuindo culpa aos demais ou ao acaso. No ensino, o profissional reflexivo é desejado, mas não exigido entre aqueles que exercem a profissão de educador. Esta orientação poderia representar um meio para alcançar os objetivos frente à realidade, dada a experiência necessária para o trabalho docente.

Conforme aponta Fernandes (2016), os professores buscaram ampliar seus estudos voltados para a pesquisa-ação juntamente com a prática do professor-pesquisador na educação. Entretanto, a circulação de tais pensamentos parece ter tido efeito reverso e proporcionado um afastamento da situação original que a gerou.

Em uma análise crítica, Zeichner (2008) relacionou o uso do conceito de reflexão ao desenvolvimento real dos docentes, sua contribuição para melhorar a qualidade do ensino e a ausência de referências com a realidade laboral desfavorável, destacando que o objetivo da educação é permitir às pessoas ter meios de acesso a uma vida produtiva e gratificante.

Corroborando o autor supracitado, Fernandes (2016) aponta que o contexto do professor reflexivo no Brasil parece ter-se apropriado das ideias advindas de Schön (1983), como pressuposto para reformas educacionais que refletem sua formação e sua atuação profissional. Esta concepção recai sobre uma tentativa de extrair qualquer indicativo de que o professor reflexivo poderia lidar com diferentes situações-problema no seu local de trabalho.

Tardif (2018) aponta que, seguindo a concepção de Schön, o professor reflexivo é capaz de lidar com situações diversas e indeterminadas, flutuantes e contingentes, além de propor novas soluções que sejam compatíveis com tais situações. Logo, este profissional deveria ser sobretudo colaborativo e experiente.

3. Planejamento e variáveis interferentes no ensino-aprendizagem

O planejamento permite realizar um trabalho com melhor qualidade, sendo este seu objetivo principal. O plano não é uma exigência burocrática, mas uma proposta ao estilo do professor e deve ser objetivo, crítico e resultante do processo de decisões após um processo reflexivo (VASCONCELLOS, 2002).

A práxis docente requer planejamento, execução, avaliação dos conteúdos e métodos a serem trabalhados na escola. O planejamento educacional é um modelo de abordagem das questões, priorizando as necessidades na escola. No planejamento, os objetivos são propostos junto com os meios para alcançá-los. Em geral, a definição de planejamento contempla decisões e ações coordenadas com um objetivo e uso de métodos eficientes para obtenção de resultados previstos e desejados. O planejamento curricular tem caráter multidisciplinar e contempla um conjunto de ações e métodos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011).

A primeira dimensão neste processo é a análise da realidade por um esforço investigativo no sentido de captar e entender os acontecimentos e sua articulação histórica. O planejamento deve considerar os desafios e as necessidades existentes no ambiente escolar para apresentar propostas de realização do trabalho e de resoluções junto à equipe, buscando uma transformação prática.

Na Educação, o planejamento pode ser feito em diferentes níveis de abrangência, mas no processo de ensino-aprendizagem é a prática docente, através do aspecto didático em sala de aula. Subdivide-se em projeto de curso e plano de aula. Um planejamento direcionado requer o conhecimento da característica predominante em cada turma (VASCONCELLOS, 2002).

A melhoria em qualquer atuação humana passa pelo entendimento e controle de variáveis interferentes. Estudos sobre as práticas educativas incluem tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais, estilo do professor, relações sociais e conteúdos culturais, entre outros. A intervenção pedagógica constitui um antes e depois como elementos essenciais na prática educacional, ou seja, o planejamento e a avaliação são inseparáveis nos processos educacionais.

Bordenave e Pereira (1991) e Zabala (1998) propõem que as atividades tenham a ordem e a organização dos conteúdos como unidade didática e critérios para cumprir objetivos e selecionar métodos. As atividades devem incluir exposições, leituras, pesquisas bibliográficas, atividades de observação, seminários e levantamento de campo. Os autores categorizam estas atividades como capacidades de observar, organizar, teorizar, sintetizar e aplicar.

Zabala (1998) considera também outras possíveis variáveis metodológicas na intervenção em sala de aula. São elas: i) a sequência das atividades didáticas; ii) o papel dos professores e alunos; iii) a dinâmica das equipes; iv) o uso do espaço e do tempo; v) a organização dos conteúdos; vi) os recursos didáticos; e vii) o papel da avaliação (Quadro 1).

Tais características estão cada vez mais presentes em todas as profissões, principalmente na docência, onde a prática é a instrumentalização técnica do próprio trabalho. Em contrapartida nem sempre as habilidades individuais são suficientes para a resolução de questões diárias nessa práxis docente.

Quadro 1. Variáveis metodológicas interferentes no processo de ensino-aprendizagem.

As seqüências de atividades de ensino/ Aprendizagem ou seqüências didáticas	São uma maneira de esconder e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática [...] as seqüências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos, e portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outros ou a ênfase que lhe deve atribuir
O papel dos professores e alunos	Relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem que dão lugar a um determinado clima de convivência[...].
A forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal	Configuram uma determinada organização <i>social da aula</i> em que meninos e meninas convivem, trabalham e se relacionam segundo modelos nos quais o grande grupos ou grupos fixos e variáveis permitem e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal de sua formação.
A utilização dos espaços e do tempo	Como se concretizam as diferentes formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores.
A maneira de organizar os conteúdos	Seguindo uma lógica que provém da própria estrutura formal das disciplinas, ou conforme formas organizativas centradas em modelos globais ou integradores.
A existência, as características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos	O papel e a importância que adquirem, nas diferentes formas de intervenção, os diversos instrumentos para o exercício e a aplicação.
O sentido e o papel da avaliação	Entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, como no dia uma concepção global dos processos de ensino/aprendizagem

Fonte: adaptado de Zabala (1998).

Cabe ao professor identificar previamente tais variáveis, pois quando se trata de análises documentais é possível evidenciar objetivos anunciados e os procedimentos que podem ser implementados pelos alunos (ALMOULOU, 2016).

4. Recursos didáticos e métodos

4.1 Abordagem qualitativa

A análise qualitativa ocorreu durante o desenvolvimento da prática docente em fase inicial, com proposta de aproximar reflexões através de narrativas autobiográficas neste período do Estágio Supervisionado.

Na modelagem do pensamento analítico, Ludke e André (1986) tratam a pesquisa qualitativa como fonte direta dos dados no ambiente e o pesquisador é o principal instrumento para este tipo de pesquisa, sendo a base referencial dos dados predominantemente descritivos. Para Silveira e Córdova (2009), a análise qualitativa não requer obrigatoriamente representação numérica, mas um entendimento profundo do universo humano amostral avaliado. Entretanto,

neste tipo de estudo, o pesquisador é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da pesquisa.

O Estágio Supervisionado foi desenvolvido com uma turma de 35 estudantes da 2ª. série do Ensino Médio no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Alagoinhas – Bahia (Brasil). O tirocínio ocorreu na primeira unidade do ano letivo 2017 (14/fev-23/mai) em duas etapas: observação (7 horas aulas) e regência (24 horas/aulas).

O componente curricular Estágio Supervisionado II é um requisito do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no processo de formação pedagógica com experiência em sala de aula.

As aulas teóricas abordaram o planejamento, a organização e a avaliação dos conteúdos. Os estudantes conheceram o conteúdo, a ementa e os recursos didáticos utilizadas para elaboração do plano de ensino. Foram usados métodos diversificados como: aplicação de dinâmica grupal, leitura em conjunto, pesquisas sobre planejamento, modelos pedagógicos e epistemológicos, técnicas de ensino, tipologia dos conteúdos, trajetória da docente e dos professores envolvidos, didática usada no plano de aula para posterior aplicação.

4.2 Narrativa autobiográfica

A narrativa autobiográfica contempla a formação humana, o aprendizado pelo sujeito e a busca por uma fundamentação amparada em fontes biográficas e autográficas (BORGES, 2000). A autobiografia pode servir de referência para análise, reflexão e interpretação de experiências, tendo como base a prática docente e o currículo nas instituições de ensino onde atuem (BOLÍVAR, 2012).

A pesquisa biográfica tem, como objeto, a exploração dos processos de criação e existência do indivíduo em um espaço social, como forma da experiência individual e os resultados obtidos em cada acontecimento. A atividade biográfica não se limita a um único discurso, às formas únicas verbais e escritas, mas primariamente a uma atividade comportamental e mental exercida de maneira constante no envolvimento do homem com o mundo que o rodeia. A narrativa agrega características específicas da experiência e segue a sequências de ações que formam uma rede de argumentos e avaliações dos atos relatados (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A narrativa autobiográfica foi preparada com anotações do diário de bordo (anotações pessoais) e comentários posteriores à realização de cada aula durante o ciclo do Estágio Supervisionado, permitindo traçar argumentos sobre o planejamento e as variáveis interferentes.

A escrita é uma arma poderosa que estabelece vínculos e relações sociais, bem como possibilita a comunicação de ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações, eternizados e preservados ao longo do tempo (SILVA; GASPAR, 2018).

A análise documental foi feita com dados registrados nos planos diários do estágio (LAKATOS, 2003; PIMENTEL, 2001). O diagnóstico faz uma junção entre apontamentos pessoais e procedimentos na fase da regência. Os planos de aula foram executados quinzenalmente e o repertório das observações práticas foi baseado em situações marcantes em sala de aula. A combinação de todos os elementos foi significativa para o cumprimento das narrativas autobiográficas.

5. Resultados e discussões

A graduação em Licenciatura inclui componentes curriculares obrigatórios em práticas pedagógicas e cada disciplina é lecionada por docentes com concepções, experiências didáticas e metodologias distintas, porém com o mesmo propósito de formar professores qualificados (LIBÂNEO, 2002).

O iniciante deixa de ser estudante para tornar-se um profissional, precisa de tempo e disposição para resolver desafios pela falta de experiência. Entretanto, o mau gerenciamento do tempo gera exaustão e insegurança entre o modelo aprendido e o novo aprendizado no ambiente de trabalho. Mesmo que não seja mencionada a reflexão sobre a prática, este conceito tornou-se uma referência para o ofício de professor.

A prática reflexiva de representações dos conceitos oferece uma formação mais personalizada, que pode ajudar cada indivíduo a desenvolver suas habilidades e competências (BELÁIR, 2001; PERRENOUD, 2002).

Isto nos remete aos profissionais que usam o conhecimento tradicional como base para a criatividade como ocasião para avanços na transmissão dos conteúdos das diversas áreas da Ciência.

5.1 Planos de aula e práticas pedagógicas

Cada docente possui uma personalidade que se expressa em suas práticas pedagógicas, por isso o planejamento e a prática são mutáveis, mas devem guardar o mesmo bem comum para a formação docente. Alguns profissionais seguem modelos simples, outros preferem os mais complexos. Modelos de plano de aula contribuem para ampliar os conhecimentos metodológicos e as ações de planejamento do profissional em treinamento.

O profissional docente no atual mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo, precisa voltar-se para questionamentos e reflexões sobre sua prática reflexiva. Desta maneira, adequa-se às necessidades do aluno, que precisam ser atendidas e desenvolvidas pelos profissionais consolidados e também por docentes em formação (FONTANA; FÁVERO, 2013).

A natureza multidimensional, idiossincrática e contextual é determinante no ato de ser e tornar-se professor (FLORES, 2012). Na reflexão, o professor

exerce sua responsabilidade na função social, permitindo uma autonomia, mas também o comprometimento com o que faz (ILZA *et al.*, 2014).

No início do estágio, a teoria foi uma grande aliada. Antes da elaboração do plano de aula, aprende-se que ele é uma unidade básica de um planejamento integral maior. Existem várias escalas no planejamento escolar e, a partir desta concepção, entende-se que a responsabilidade do docente em treinamento é tão grande quanto dos demais profissionais da educação com outros tipos de planejamento escolar. Como parte das instruções dos planos de aula, a docente supervisora do estágio repassou materiais didáticos confeccionados para suporte com os termos utilizados e seus respectivos significados, método para execução desde os objetivos até a avaliação.

O planejamento escolar é objeto de estudo de Vasconcelos (2002), Thomazi e Asinelli (2009), Luckesi (2011) e Santos e Freire (2017). Seus conceitos foram usados no planejamento e desenvolvimento das aulas teóricas do estágio, tendo sido enriquecedores.

Os planos de aulas seguiram uma estrutura geralmente padronizada em: tema, objetivos, conteúdo, metodologia, sequência didática e avaliação. Sempre organizados para eficiência da prática docente, apresentaram o caráter de uma não neutralidade e apontaram para um aspecto político implícito. Os objetivos contemplavam o aprendizado dos estudantes e a preocupação pessoal voltada para o método sobre o que e como fazer. Após as aulas teóricas na universidade, a visão de planejamento foi ampliada.

Luckesi (2011) discute que muitos professores constroem o planejamento como uma forma de preencher formulário, com transcrição dos conteúdos do índice do livro didático e apenas os objetivos formulados, mas sempre correspondendo ao livro. De fato, a base para a maioria dos planejamentos deve ser o livro didático, mas os objetivos podem ser modificados e adequados à medida que se conhece a necessidade de cada turma. Os docentes usam também novos meios de pesquisa de conteúdo com ferramentas tecnológicas e devem capacitar os estudantes nesse manejo digital.

Para Brandenburg, Pereira e Fialho (2019), os pressupostos do professor reflexivo se baseiam na constante assimilação de conhecimentos em sala de aula ao mesmo tempo em que ele se capacita, resultando assim em seu processo contínuo de formação.

Os objetivos devem captar a realidade, as necessidades e as possibilidades do grupo, compondo um desafio atrativo à comunidade escolar. Eles resultam da busca pela percepção, localização, identificação de limites e possibilidades. Não se devem excluir os recursos disponíveis (VASCONCELOS, 2002). Portanto, o planejamento desenvolvido neste trabalho considerou a realidade da turma.

Conforme apontam Alencar *et al.* (2015), a falta de estrutura e locais adequados para o desenvolvimento das atividades do docente deve ser previamente contornada na elaboração dos conteúdos procedimentais.

Inicialmente, o acompanhamento do estágio (fases de observação e regência) foi pensado como preenchimento de um formulário padrão impresso,

um dever do estagiário. Entretanto, se o planejamento registra a atuação docente em sala de aula, ele devia ser mais abrangente do que essa formalidade prática necessária. O plano de aula é uma referência para seguimento do cronograma, que norteia grande parte do trabalho docente, principalmente com relação ao tempo e ao método para realização de cada atividade.

Todos os planos de aula elaborados anteriormente serviram de base para o planejamento atual. Porém, a primeira lição sobre o planejamento foi ampliar sua concepção como um plano de aula feito para o professor alcançar seus objetivos e resumia-se em fazer o aluno aprender com qualidade. Entretanto, o aprendizado com qualidade requer um plano de aula abrangente voltado para o aluno. O papel do professor é então pensar métodos para que os estudantes alcancem os objetivos propostos e o plano de aula deve incluir o aluno e a transmissão eficiente do conteúdo.

Cabe ao professor reflexivo não apenas buscar sua constante capacitação, mas sim fazer críticas e reflexões sobre a sua própria atuação profissional, sobretudo sobre a sua prática pedagógica. Para tanto, é necessária uma constante avaliação dos seus saberes por meio da reflexão que é exigida para torná-lo docente (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Era chegado o momento em que as teorias pedagógicas vistas durante todo o período de graduação seriam postas em prática e a preocupação com erros e acertos visavam um aprimoramento do processo de aprendizagem. Com todas as instruções do planejamento em mãos, buscou-se várias fontes de pesquisa sobre tipos de atividades possíveis para a primeira quinzena. Logo foi encontrado um modelo de atividade considerado eficiente, o da contextualização.

A contextualização é essencial no ensino de Ciências e Biologia. Os processos de ensino e aprendizagem que permeiam o ensino de Biologia são desafiadores, sendo necessário refletir acerca das diferentes estratégias que podem auxiliar no fazer pedagógico com vistas à aquisição e modelagem do conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (PAGEL; CAMPOS; BATITUCCI, 2015).

A elaboração dos planos de aula foi orientada pela Supervisora do estágio, que sugeriu uma reflexão em conjunto quando as séries e escolas fossem compatíveis. Os estagiários podiam estar com turmas da mesma série sob orientação de um mesmo professor. Neste caso, a estratégia adotada pode ser aplicada com compatibilidade entre unidades e conteúdos abordados pelas turmas. A troca de ideias e experiências enriqueceram o currículo do estagiário na docência e aproximou-o da realidade do ensino público no Brasil, bem como das condições estruturais e pedagógicas na escola.

A grandeza teórico-metodológica do estágio supervisionado é apontada, por Silva e Gaspar (2018), como inquestionável para a formação docente. É por meio dele que se estabelece a integração entre teoria e prática. Contudo, estes dois elementos possuem uma estreita relação com a compreensão do caráter formador do estágio.

Ademais, a aprendizagem baseada na reflexão e no professor reflexivo aprimora o comprometimento tanto dos docentes quanto dos discentes com o conhecimento, que é sintetizado no ensino superior. A reflexão permite desafios, narrativas imersivas, criatividade, auto narração, entre outros elementos disponíveis para os docentes, sendo possível a reconstrução da aprendizagem acadêmica.

6. Considerações finais

A escola é o ambiente de fundamental importância para o aprendizado inicial do estagiário, já que representa a transição da vida acadêmica para a vida profissional. Esta experiência pode ser uma marca lembrada para toda a vida! Portanto, o apoio da direção e da coordenação é uma parceria indissociável para aumentar a confiança e a autoestima do regente. Ele estará frente ao desafio, à responsabilidade e à expectativa de liderar uma turma de alunos, participar em sua formação e fazer parte da sua história de vida.

No período do Estágio Supervisionado foi possível realizar inferências, observações, reflexões e construções. Em alguns momentos da prática, os docentes podem recorrer a improvisações no plano de aula para que os objetivos do planejamento didático sejam alcançados. Esta possibilidade de adaptação às adversidades se torna mais eficiente através da prática reflexiva, na qual é necessário repensar conceitos. Para tanto, é necessário buscar além de soluções práticas, aporte teórico que fundamente as novas ideias e fortaleça a atuação docente.

As análises práticas na formação foram importantes na práxis docente. O profissional está em constante aprendizado e demanda reflexão em suas intervenções, com atenção para variáveis na dinâmica dos processos de ensino/aprendizagem e os aspectos que podem ser melhorados.

Neste trabalho, a narrativa autobiográfica agregou aspectos além das técnicas didáticas. Características pessoais e profissionais foram destacadas durante o estágio, favorecendo certa autonomia frente aos desafios inerentes à docência e sua prática cotidiana. Entretanto, a autobiografia suscita a retrospectiva de circunstâncias e procedimentos, requerendo o envolvimento do docente que se torna também objeto no estudo.

As memórias do Estágio são instrumentos indissociáveis para reflexões futuras. À medida que se destacam ações passadas, molda-se uma postura profissional influenciada por novas experiências pessoais e perspectivas de resoluções do mesmo problema com outra possível abordagem. Portanto, as memórias permitem reavaliar o que já não se aplicaria no presente e remete a ações significativas positivas para a prática docente.

O planejamento pode ser uma fonte de pesquisa autobiográfica para o profissional reflexivo. Com ideias e pontos de inferências de determinadas observações e análises de um contexto sociocultural sobre determinados alunos, o planejamento se torna um registro a curto e longo prazos.



Planejar no Estágio Supervisionado exige responsabilidade do discente estagiário da Licenciatura. Não se trata apenas de cumprir tarefas pré-determinadas de um cronograma ajustável a comportamentos e níveis cognitivos, mas pretende desenvolver competências para fazer, aprender e ensinar. O estágio é uma via de mão dupla que permite aprender e ensinar.

O estagiário deve aproveitar para aprender com as experiências dos docentes que atuam na escola, que poderá ser seu futuro campo de trabalho, analisando as técnicas que parecem ser as mais efetivas para o ensino. A elaboração do planejamento é um aliado para o professor reflexivo ao permitir que ele perceba as necessidades do seu público-alvo e a realidade na qual está inserido.

Os equipamentos da escola incluíram os recursos didáticos necessários à prática profissional docente. Sua limitação pode ser um desafio na busca de meios alternativos para concretização das atividades. As intervenções tradicionais continuam sendo satisfatórias na ausência de ferramentas tecnológicas, dando oportunidade para novos saberes e habilidades para docente e discentes.

Este trabalho pretendeu dar contribuições sobre a atuação de estudantes de Licenciatura na formação especializada do processo de ensino-aprendizagem, afinal todo professor é também um aprendiz e sempre há algo novo que pode ser assimilado e ensinado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. Ser professor Reflexivo. *In*: ALARCÃO, Izabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, p. 177-187, 1996.

ALENCAR, Yllah Oliveira; SILVA, Luiz Henrique da; LAVOURA, Tiago Nicola; DRIGO, Alexandre Janotta. As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.

ALMOULUDG, Saddo. Modelo de ensino/aprendizagem baseado em situações-problema: aspectos teóricos e metodológicos. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática**, v. 11, n. 2, p. 109-141, 2016.

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas, de ação e adaptação, saber analisar**. *In*: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2^a. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, p.23-32, 2001.

BELÁIR, Louise. **A formação para a complexidade do ofício de professor**. *In*: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais



estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2^a. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, p. 55–64, 2001.

BOLÍVAR, Antônio. **Dimensiones epistemológicas y metodológicas de La investigación (auto)biográfica.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I/.-Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 27–70, 2012.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem.** 12. Ed. Vozes, Petrópolis, 1991.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso.** Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 120 p., 2000.

BRANDENBURG, Cristiane; PEREIRA, Arline Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019.

CHARLIER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática.** In: PAQUAY, Léopold *et al.* (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2^a. ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, p. 85–102, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas.** In: ABRAHÃO, M, H. M. B.; PASSEGGI, M, C. (Orgs). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I/. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 71–94, 2012.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 281-298, 2016.

FLORES, Maria Assunção. **A formação de professores e a construção da identidade profissional.** In: SIMÃO *et al.* (Orgs). Autoregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. Tomo II/.-Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 93-112, 2012.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013.

ILZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 22 maio. 2018.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. **O conceito de reflexão em J. Dewey**. In: ALARCÃO, Izabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, p. 41-62, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003, 310p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 134 p., 2002.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 169 p., 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PAGEL, Ualas Raasch; CAMPOS, Luana Morati; BATITUCCI, Maria do Carmo Pimentel. Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. **Experiências em ensino de ciências**, v. 10, n. 2, p. 14-25, 2015.

PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 232 p., 2002.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cad. Pesqui, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300008>. Acesso em: 04 maio. 2018.

SANTOS, Eliane Aparecida dos; FREIRE, Leila Inês Follmann. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **Actio**,

Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/download/6767/4365>. Acesso em: 10 maio. 2018.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, p. 205-221, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana. Eng. Silveira, Denise. Tolfo. (Orgs). Métodos de Pesquisa. Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da Sead/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, v. 25, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13614>. Acesso em: 04 maio. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10^a. ed. São Paulo, Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago/2008.

Recebido em: 06 de junho de 2022.
Aceito em: 23 de outubro de 2022.
Publicado em: 31 de janeiro de 2023.