



PLANEJAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO

Natany Dayani de Souza Assai¹
Sidney Lopes Sanchez Junior²
Beatriz Haas Delamuta³

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória nos cursos de licenciatura que oportuniza uma aproximação da realidade escolar e redirecionar os processos formativos docentes. A Lei nº 11.788/2008 em seu artigo primeiro define que o “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando que esteja frequentando o ensino regular [...]”. Os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo versam que o “estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, uma vez que desenvolve o indivíduo para vida cidadã e para o trabalho.

A Resolução nº2 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) do CNE/CP, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e destaca em seu capítulo terceiro que as práticas de estágio devem focar na regência e avaliação da aula, sob supervisão de professores ou coordenadores, a fim de preparar os licenciandos para a prática do trabalho. A lei define ainda que esta atividade seja engajada e articulada com o que foi aprendido no curso, e possibilite reflexões para resolução de problemas e dificuldades vivenciadas durante os estudos, pesquisa e a prática do estágio (BRASIL, 2019).

A prática da regência de aula é uma atividade que deve ser realizada pelo licenciando sob orientação e supervisão do planejamento didático, objetivando atender às demandas da realidade escolar e contribuir de forma intencional ao processo formativo dos futuros professores. Por isso, é importante compreender o planejamento didático como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Para Vasconcellos (2000), um plano de intervenção teórico metodológico deve ser consciente e intencional, de maneira a estabelecer e prever as ações em um determinado tempo e espaço, considerado os recursos disponíveis para que não aconteça de forma improvisada e sem objetivos claros. Nesse sentido, o presente trabalho busca analisar planos de aula de estagiários de Química no Estágio Supervisionado, com vistas à implementação nas regências.

2. METODOLOGIA

Os dados analisados nesta pesquisa são provenientes do acompanhamento de uma dupla de licenciandos em Química de uma universidade pública do Paraná, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado. A coleta de dados ocorreu

¹ Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. natanyassai@gmail.com

² Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina. sid.educacaocp@gmail.com

³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência na Universidade Estadual de Maringá. beatrizhaas@hotmail.com

mediante análise de documentos produzidos para a disciplina, mais especificamente os planos de aula dos estagiários. A metodologia de análise empregada na interpretação das informações coletadas está embasada nos pressupostos da Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2011). Para Bardin (2011) a análise de conteúdo pode ser organizada em três etapas, a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa consiste na organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos para análise, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Nesta etapa, selecionamos planos de três aulas em momentos distintos do estágio (início – primeira regência, intermediário e final – última aula) para constituírem o corpus da investigação.

Na etapa de exploração do material elaboramos a codificação e, em seguida, a categorização, de modo que o pesquisador procura identificar e assumir se as categorias serão definidas *a priori* ou *a posteriori*. Para esta etapa, assumimos inicialmente, os elementos obrigatórios do planejamento como macroações estabelecidas *a priori*. Já as ações e microações emergiram no processo analítico, portanto, definidas *a posteriori*. A última etapa consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação das informações, por meio da qual se faz a categorização, que tem por finalidade agrupar os dados mediante critérios definidos (BARDIN, 2011). Portanto, essa etapa nos permitiu além de agrupar e categorizar as ações pretendidas no planejamento para cada aula, as avaliar de forma integralizada, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as mesmas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise, atribuímos três níveis distintos de ação: macroação, ação e microação. As macroações compõem as etapas do planejamento delimitadas pelo modelo de plano de aula da disciplina: introdução, desenvolvimento e síntese integradora, a saber:

Introdução – descreve como o estudante pretende iniciar a aula.

Desenvolvimento – descreve como o estudante pretende conduzir a aula em termos de recursos e conteúdo.

Reconciliação Integradora – descreve como o estudante pretendia retomar os itens contemplados nas etapas anteriores e “fechar” a aula.

Com o auxílio das macroações, encontramos ações pretendidas distintas no plano de aula. Essas ações deveriam ocorrer para fazer com que cada macroação fosse concretizada. Tais ações subdividem-se em um conjunto de ações menores, as microações. As microações referem-se ao detalhamento dos diversos atos ocorridos para contemplar as ações. Por exemplo, para a ação identificar compreendemos que o intuito geral dessa ação é identificar as ideias prévias dos alunos a respeito dos conteúdos previamente trabalhados, e para que tal ação ocorra, os alunos necessitam responder ao questionário, o qual é entregue e posteriormente recolhido com essa finalidade, justificando a alocação dessas unidades de análise como microações do identificar.

Categorizar e analisar a ação docente de professores em sua prática cotidiana utilizando como suporte verbos indicativos de ação configura um movimento em ascensão nas pesquisas (ASSAI, 2019; ANDRADE; ARRUDA, 2017; DIAS; ARRUDA; PASSOS, 2020) inspirado nas concepções de Tardif e Lessard (2014) sobre a especificidade do trabalho docente.

Nesse sentido, propomos um movimento análogo, excertando as ações pretendidas dos planos de três blocos de aulas elaboradas pelos estagiários. Na tentativa de estabelecer conexões entre as ações pretendidas identificadas no planejamento de cada bloco de aulas, elaboramos o Quadro 1, no qual articulamos as ações e microações pretendidas para cada etapa da aula. Portanto, o quadro 1 permite delinear tendências quanto ao planejamento de aulas da dupla a partir das ações comuns estabelecidas nas macroações.

Quadro 1: Síntese das macro, ações e microações pretendidas (Aulas 1, 6 e 9)

	INICIAL AULA 1 - REVISÃO		INTERMEDIÁRIO AULA 6 - EXPERIMENTAL		FINAL AULA 9 - REVISÃO	
	AÇÃO	MICRO	AÇÃO	MICRO	AÇÃO	MICRO
INTRODUÇÃO	QUESTIONAR	sobre conteúdo	QUESTIONAR	sobre conteúdo	QUESTIONAR	sobre o conteúdo
				sobre o tema		
	EXPLICAR	conteúdo	EXPLICAR	conteúdo	EXPLICAR	conteúdo
				Sobre o tema		
	IDENTIFICAR	Ideias prévias	PEDIR	voluntários		
	ORGANIZAR	fileiras verificar material Recolher questionário Entregar questionário	ORGANIZAR	Separar grupos	ORGANIZAR	fileiras Verificar material
		MANUSEAR	Reagentes e vidrarias			
DESENVOLVIMENTO	EXPLICAR	conteúdo	EXPLICAR	conteúdo	EXPLICAR	conteúdo
	ESCREVER	na lousa	MANUSEAR	reagentes e vidrarias	PESQUISAR	localizar elementos
			RESPONDER	dúvidas		
RECONCILIAÇÃO INTEGRADORA	ESCREVER	na lousa	ORGANIZAR	entregar material	ORGANIZAR	separar grupos
	IDENTIFICAR	ideias prévias	ORIENTAR	sobre resolução de atividade	GERENCIAR	realizar afirmações
		entregar questionário				distribuir placas
					distribuir bombons	

Fonte: os autores

Podemos observar que as ações explicar, questionar e organizar compõem o que denominaremos aqui de ações comuns, destacadas em cor laranja, pois estão previstas para todas as aulas planejadas pela dupla de estagiários. A Introdução da aula configura a macroação mais próxima entre as três aulas analisadas, pois apresenta todas as ações comuns. De forma geral, os estagiários buscam iniciar as aulas com questionamentos para auxiliar na explicação de um conteúdo ou tema de interesse, justificando as microação identificadas para estas ações (questionar sobre o conteúdo; questionar sobre o tema; explicar conteúdo; explicar sobre o tema). Nas aulas expositivas de revisão e jogos (Aulas 1 e 9), os questionamentos e explicações estiveram centralizados no conteúdo. Já para a Aula 6, que utilizou um tema norteador da aula, as questões e explicações introdutórias versavam inicialmente sobre o tema e não sobre o conteúdo.

A ação do tipo organizar presente nas ações pretendidas das distintas etapas (Inicial, Intermediário e Final) das regências aqui analisadas, possuem 5 microações compostas por diferentes medidas organizacionais: organização de fileiras, entrega

e organização de material didático e separação de grupos para a realização de atividades. A emergência de tal categoria no início de todas as aulas denota aspectos do desenvolvimento da gestão de classe no processo de elaboração das aulas.

As microações organizar fileiras e verificar livro didático estão previstas para as Aulas 1 e 9, mas não possuem ocorrência na fase de execução das aulas. Tais microações organizacionais constituem a macroação Introdução, ou seja, estavam previstas para ocorrer no início da aula. Entretanto, pudemos observar que essas microações não possuem ocorrências nas ações executadas pelos licenciandos da forma como planejaram.

A microação verificar livro didático não ocorreu em nenhuma das aulas analisadas; já a microação organizar fileiras, foi executada na Aula 9 na Reconciliação Integradora posterior a execução do Jogo *Quiz*, ou seja, em decorrência da realização do jogo lúdico, sem ter sido prevista anteriormente. Entretanto, as microações organizacionais propostas pelos licenciandos nas demais macroações das aulas foram executadas. Citamos um exemplo da mesma aula para facilitar o entendimento: os licenciandos planejaram a microação separar os grupos, com o intuito de organizar a turma para iniciar o jogo *Quiz*; e tal microação foi executada, assim como houve a emergência de outras. Logo, depreendemos que a dupla não necessitou executar as microações em questão no início da aula (organizar fileiras, verificar livro didático), uma vez que todas as vezes que entravam na sala, as fileiras estavam organizadas; e também pelo fato de não utilizarem o livro didático como recurso de apoio de maneira frequente nas regências ministradas.

Para a macroação Desenvolvimento, temos a menor quantidade de ações previstas, em relação às demais etapas, com a predominância da ação explicar constituindo a maior parcela de aula. Tal ação estava na Aula 1, com o intuito de revisar conceitos de forma expositiva, a utilização da lousa como recurso de exposição e escrita. Já para a Aula 6, a utilização de experimentos previa as ações manusear, explicar o conteúdo e responder. Na Aula 9, a ação pesquisar – utilizar a tabela periódica como ferramenta de pesquisa representa uma ação pretendida não executada no decorrer da aula.

A Reconciliação Integradora difere das demais macroações em dois aspectos: ausência de ações comuns entre as aulas 1, 6 e 9; e uma pluralidade de ações previstas comparado às demais macroações. Temos, portanto, que o “fechamento” da aula consiste na macroação com maior variedade de ações: escrever, orientar, gerenciar, identificar, organizar. Dessas, não há ações comuns entre todas as aulas, apenas a ação do tipo organizar foi prevista para as Aulas 6 e 9, e ainda assim, pautadas em microações distintas: organizar material de apoio; separar os grupos.

Interpretamos que ao elaborar a aula, os licenciandos estruturam suas ações de forma sequenciais, como forma de organização, e estabelecem no plano de aula àquelas ações que consideram prioritárias para sistematizar no plano, e conseqüentemente, para gerenciar a aula. Nesse sentido, o planejamento das aulas (ações pretendidas) surge como um elemento de apoio importante, pois nos permite visualizar as intencionalidades dos licenciandos no momento de estruturar suas aulas.

Ao realizarmos um movimento comparativo com as 4 categorias de ação encontradas por Andrade e Arruda (2017): explica, escreve, burocrática-administrativas e espera, percebemos que para o planejamento as 3 aulas analisadas preveem ações do: explica e escreve, e a ausência de duas delas:

burocrático-administrativas e espera. O conjunto de aulas analisadas possuem características distintas, elaboradas com planejamentos pautados em estratégias distintas. Logo, podemos inferir que a estratégia pensada para planejar as aulas não constituem relevância predominante para a ausência de tais categorias nas ações pretendidas.

Interpretamos que a ausência das categorias burocrático-administrativas e espera nas ações planejadas dos licenciandos em todas as aulas analisadas, justifica-se pelas contingências do contexto desta investigação, uma vez que por se tratar de um contexto de formação inicial, os licenciandos preocupam-se com suas atividades de ensino, priorizando ações relativas a gestão do conteúdo, minizando a previsão de momentos de espera. Quanto às ações burocrática-administrativas, podemos inferir que os licenciandos por estarem na escola por tempo determinado e com caráter de aprendiz, não possuem a obrigatoriedade de ações burocráticas-administrativas. Portanto, geralmente não são incumbidos de tarefas dessa natureza; tais como a realização da chamada, informes da direção, entre outros.

4. CONCLUSÃO

O movimento de analisar os planos de aula no viés da categorização utilizando como suporte verbos indicativos de ação, tal qual propomos nessa pesquisa, possibilita sistematizar as ações a serem conduzidas pelos estagiários de forma direta, direcionando inclusive ao objeto / indivíduo ao qual tal ação será executada, além dos momentos da aula em que tais ações ocorrerão.

Nesse sentido, corroboramos ao argumento de Moretto (2007) que considera o ato de planejar como o momento de organização das ações docentes e discentes, o qual exige do professor, conhecer os níveis/etapas que compõem o processo de planejamento. Dessa forma, o planejamento dos licenciandos configuram as ações pretendidas para a aula, enquanto a fase de execução contempla o desenvolvimento da aula propriamente dita, denominadas como ações executadas.

O planejamento compõe uma forma de organizar as ações (ações pretendidas) para a regência, e deve existir para possibilitar o trabalho tanto do professor, quanto do estudante. Desta forma, tanto o estagiário quanto os professores parte destes processos formativos devem compreender a importância do planejamento como instrumento para organizar as estratégias de ensino e a de aprendizagem de modo que atenda às necessidades dos alunos, da instituição escolar de maneira intencional. Assim, o plano de aula assume um caráter político, pedagógico, científico e técnico.

5. REFERÊNCIAS

- ASSAI, N. D. de S. **Um estudo das ações pretendidas e executadas por licenciandos em Química no Estágio Supervisionado**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- ANDRADE, E., ARRUDA, S. de M. Categorias das ações didáticas do professor de Matemática em sala de aula. **Acta Scientiae**, v.19, n.2, p. 254-276, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Dias, M. P., Arruda, S. de M., & Passos, M.M. Teacher Action, Student Action and its connections in Mathematics Classes Planned with Manipulative Materials. **Acta Scientiae**, V.22, N.2, p. 86-104, 2020.



ISSAPEC

I SIMPÓSIO SUL-AMERICANO DE PESQUISA EM
ENSINO DE CIÊNCIAS – SSAPEC

28 A 30 DE OUTUBRO DE 2020

**Mestrado
em Ensino
de Ciências**



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento das competências. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.