

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**PLANEJAMENTO DO ENSINO: AÇÕES E REFLEXÕES DE PROFESSORES
ESTAGIÁRIOS DE BIOLOGIA**

Caroline Wolker dos Anjos

Porto Alegre
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**PLANEJAMENTO DO ENSINO: AÇÕES E REFLEXÕES DE PROFESSORES
ESTAGIÁRIOS DE BIOLOGIA**

Caroline Wolker dos Anjos

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
COMGRAD do Curso de Ciências Biológicas
da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Russel Teresinha Dutra da Rosa

Porto Alegre

2012

AGRADECIMENTOS

À professora Russel, a primeira professora a me apresentar o “universo” docente e que me despertou o interesse em querer entendê-lo e descobri-lo. Pelo amparo e pelo esclarecimento em situações adversas ocorridas durante a minha primeira experiência como professora. Pela oportunidade a mim dada de poder fazer parte de estudos referentes à Educação. Por ter contribuído diretamente na elaboração deste trabalho, orientando-me de forma paciente. Pelas suas recomendações, suas sugestões e por auxiliar para que eu me sentisse sempre motivada e confiante.

À minha família, por sempre, mesmo em meus momentos de falta de humor e intolerância, acolher-me de uma forma compreensiva e amorosa. Por reconhecer e valorizar o meu comprometimento e empenho durante a realização do curso.

À professora Eunice Aita Isaia Kindel, que acompanhou o meu segundo percurso docente. Pelos seus ensinamentos, por, entre outros motivos, fazer-me compreender que ministrar aula para crianças pode ser uma tarefa muito reveladora e prazerosa.

À professora Clarice Salete Traversini, a qual também contribui em minha formação docente, pelas suas excelentes aulas, as quais me marcaram.

Novamente, às professoras Eunice Kindel e Clarice Salete Traversini, por terem aceitado o convite para compor a Banca Examinadora deste Trabalho de Conclusão de Curso. Acredito que os seus argumentos e as suas ponderações servirão para nortear as futuras pesquisas referentes ao tema estudado.

À professora Eloisa Junqueira, professora que, apesar de o pouco contato, sempre me fez refletir sobre suas ideias. Pela sua disposição e alegria contagiantes.

Aos colegas das disciplinas dos estágios de docência e aos colegas da monitoria da disciplina Estágio de Docência em Biologia. A eles agradeço pelo compartilhamento de experiências, pelas sugestões, pelo apoio e pelas risadas.

Aos amigos, pelo apoio e pela compreensão de que esse estudo, por algum tempo, exigiria a minha total atenção.

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

RESUMO

Para elaborar um projeto de ensino que possa ser desenvolvido em uma turma específica, o professor precisa avaliar o contexto escolar, utilizar estratégias de ensino, bem como explorar os seus conhecimentos pessoais e acadêmicos. Esses são alguns aspectos que precisam ser planejados pelo professor para que ele possa atender às necessidades da turma, despertar a curiosidade e garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo estudar o processo de planejamento de ensino, examinando o papel de professores estagiários enquanto agem, refletem e analisam a sua prática. Para desenvolver o tema, foi realizada uma pesquisa qualitativa em quatro relatórios de ex-professores estagiários, os quais ministraram aulas de Biologia para turmas do ensino médio em escolas da rede pública estadual, no município de Porto Alegre, RS. Para tanto, foram selecionados e analisados os relatos dos professores estagiários, os quais indicassem exemplos de planejamento por meio de uma reflexão ou a descrição de uma ação docente. Para guiar a busca dessas situações, foram utilizados dois modelos de roteiros de planejamento escolhidos a partir do estudo prévio do tema. As análises dos relatórios somadas ao estudo acerca do tema permitiram a criação de um amplo roteiro de planejamento de ensino, bem como possibilitaram a inclusão de novas categorias e subcategorias nesse roteiro. A categorização do referido roteiro incluiu tópicos como “Imagem da turma: construída após o período de observações”, “Objetivos e intenções”, “Repertório e relações”, “Recursos, meios e condições”, “Estratégias” e “Avaliação”. Alguns elementos do roteiro foram considerados importantes definidores e norteadores das ações dos professores estagiários. A dimensão de tempo destacou-se nesse caso, pois o elemento “Tempo disponível” foi muito ressaltado pelos estagiários como cerceador de suas ações docentes. Outro aspecto revelador nessa pesquisa diz respeito ao repertório do professor, pois o estudo revelou que os conhecimentos, as destrezas e as habilidades dos professores estagiários eram explorados quando eles empregavam estratégias de ensino por meio de, por exemplo, analogias e improvisações. Desse modo, a pesquisa realizada por meio da análise de relatórios de professores estagiários de Biologia com base no estudo do tema acrescentou alguns desdobramentos em roteiros de planejamento de ensino amplamente difundidos.

Palavras-chave: Planejamento de Ensino. Professores Estagiários. Estratégias de Ensino. Roteiros de Planejamento de Ensino. Repertório do Professor.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	9
	2.1 Para que e para quem se planeja?	9
	2.2 De que forma os professores planejam suas atividades pedagógicas?.....	11
	2.3 Dificuldades enfrentadas por professores estagiários na elaboração do planejamento de ensino	14
	2.4 As responsabilidades e as competências dos professores estagiários.....	19
	2.5 O que se torna necessário para a construção de um plano de ensino?	22
3	METODOLOGIA	24
	3.1 Abordagem adotada no estudo: pesquisa qualitativa	24
	3.2 Técnica utilizada: análise documental.....	25
	3.3 Sequência das etapas seguidas no trabalho	25
	3.3.1 Etapa 1: seleção e análise dos relatórios de ex-professores estagiários	25
	3.3.2 Etapa 2: seleção de modelos de roteiros de planejamento.....	26
	3.3.3 Etapa 3: agrupamento de categorias dos roteiros de planejamento	27
	3.3.4 Etapa 4: criação de um novo roteiro de planejamento.....	28
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
	4.1 Imagem da turma: construída após o período de observações	31
	4.2 Objetivos e intenções: traçados após o período de observações.....	34
	4.3 Repertório e relações: conhecimentos e experiências.....	35
	4.3.1 Interesse e domínio do conteúdo	36
	4.3.2 Estudo prévio e segurança	38
	4.4 Justificativas: detalhamento prévio dos procedimentos	38
	4.5 Recursos, meios e condições: disponibilizados pela escola ou produzidos pelo professor estagiário.....	40
	4.5.1 Recursos didáticos	41
	4.5.2 Espaços	42
	4.5.3 Tempo disponível	43
	4.6 Estratégias	44
	4.6.1 Para conhecer os saberes prévios dos alunos - Sondagem	45
	4.6.2 De controle da ação dos alunos (visando garantir a realização das tarefas e prevenir a indisciplina) – Acordos e negociações.....	46
	4.6.3 Para manter a atenção, despertar o interesse e aumentar a compreensão dos alunos	48
	4.6.3.1 Relações com experiências dos alunos e/ou narrativas do professor	48
	4.6.3.2 Uso de analogias	49
	4.6.3.3 Improvisações	50

4.6.3.4 Utilização de recursos disponíveis	51
4.6.3.5 Realização de avaliações	52
4.7 Avaliação	52
4.7.1 Avaliação realizada ao final do período de observações a fim de estabelecer objetivos para o estágio – Ligada ao planejamento	52
4.7.2 Do comportamento e da aprendizagem dos alunos	53
4.7.3 Da relação professor-aluno	54
4.7.4 Após determinada aula – Para rever o planejamento	55
4.7.5 Expressando frustrações	56
4.7.6 Ao final do período de estágio (aspectos positivos na aprendizagem do professor e em seu desenvolvimento profissional)	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

1 INTRODUÇÃO

Pensar, estudar um assunto e organizar um projeto de ensino para ser aplicado a uma turma específica leva o professor a recorrer a uma série de estratégias e a manter diversos cuidados, os quais possibilitem, dentro de uma proposta de ensino, atender às necessidades da turma. Dessa forma, as aulas precisam ser planejadas com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos.

Xavier e Rodrigues (2003) enumeram algumas explicações relacionadas com a inviabilidade de propostas pedagógicas enfrentadas por professores estagiários. Uma delas diz respeito à exigência teórica ao se trabalhar com “temáticas significativas para cada turma de alunos”. Essa ação “obriga” cada professor estagiário a adotar um planejamento próprio, independente dos livros didáticos e da programação de conteúdos seguidos pela escola, “com todos os desdobramentos que tal exigência acarreta em termos de responsabilidade, competência e desenvoltura” (XAVIER & RODRIGUES, 2003, p. 73).

Alguns apontamentos podem nortear os planejamentos do professor estagiário durante o estágio docente: os recursos que a escola disponibiliza, o tempo em sala de aula para a realização das atividades, o grau de afinidade entre os alunos e entre eles e o professor titular de Biologia, a faixa etária da turma, o espaço físico da sala e o da escola, o número total de alunos etc. Chamam a atenção, ainda, a características importantes, as quais também parecem ser objetos de reflexão para a organização e o preparo das aulas: a contextualização da comunidade do entorno da instituição escolar e o perfil sociocultural dos alunos nela inseridos. Diversos autores afirmam que os conhecimentos prévios e a experiência de vida dos alunos precisam ser levados em conta ao ser planejado o ensino, entre esses autores, destaca-se Oliveira (1997, p. 10-11), ao afirmar que o aluno é:

Um sujeito constituído por seu grupo social, que lida com diferentes tipos de conhecimento, interpretando-os a partir de suas idéias, seus valores e crenças, os quais, por sua vez, provêm das influências sócio-culturais que fazem parte de suas vivências. Dessa maneira, cada aluno é constituído por sua cultura, por suas experiências – relacionadas com a sua maneira de perceber, vivenciar e interpretar o mundo que conhece.

Por meio do estágio docente, o professor estagiário pode vivenciar uma realidade social diferente, na qual não tenha experiência, e esta pode ser uma tarefa instigante e desafiadora na medida em que ele precisará conhecer os alunos para deles poder se aproximar. Xavier e Rodrigues (2003), ao descreverem e analisarem a experiência docente de estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia, salientam a confrontação entre o contexto

sociocultural da comunidade na qual a escola se insere e a “cultura predominantemente de classe média das estagiárias e das professoras” (XAVIER & RODRIGUES, 2003, p. 73).

Entre outros, todos esses registros se tornam importantes para o estudo do planejamento de cada aula. O professor estagiário precisa apropriar as suas experiências acadêmicas e sociais às propostas de ensino, as quais possam permitir a construção de conhecimento dos alunos. Marandino (2009) discute os conhecimentos e as competências necessárias ao professor para planejar suas práticas pedagógicas no contexto escolar. Segundo Marandino (2009, p. 13):

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares.

As reflexões e os questionamentos acerca de como o professor – com base em suas concepções, experiências e conhecimentos – pode construir e adaptar um planejamento de ensino, direcionado a uma turma com suas especificidades, levaram à escolha do tema de pesquisa para este Trabalho de Conclusão de Curso.

O objetivo do trabalho é pesquisar o papel e as ações e reflexões do professor estagiário, bem como em que consistem os seus planejamentos de ensino. Para tornar essa busca possível, foram analisados relatórios de ex-professores estagiários. Saber se eles procuraram conhecer e atender aos interesses e às necessidades da turma e se empregaram estratégias de ensino para garantir a compreensão dos alunos foram questões que orientaram a investigação. Além disso, foram examinadas as formas e os critérios de avaliação dos professores estagiários, analisando as suas ações destinadas, principalmente, à remodelagem do plano de ensino.

O trabalho também buscou analisar, a partir da revisão da literatura sobre o tema, exemplos de roteiros de planejamento de ensino utilizados como referência. Esses modelos foram comparados entre si e relacionados com o planejamento dos professores estagiários. Outro aspecto importante do estudo foi analisar se um conjunto de ações previamente planejadas por professores iniciantes tornaram-se passíveis de concretização no processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Para que e para quem se planeja?

Alguns estudos demonstram que os planos de ensino podem ser produzidos apenas em cumprimento às exigências das direções ou das mantenedoras de escolas de forma burocrática ou podem resultar de uma permanente investigação dos interesses e das necessidades educacionais dos estudantes. A produção de planos de curso e de planos de ensino em uma perspectiva tecnicista, a qual foi amplamente divulgada na década de 1970, até o início da década de 1980, provinha de “sondagens”, as quais eram registradas no início do ano letivo em reuniões do corpo docente para elaborar os documentos entregues à supervisão pedagógica da escola (RODRIGUES, 2000). Segundo Rodrigues (2000, p. 59-60):

Obviamente, muito da elaboração ficava a cargo de puro pensamento hipotético, pois era preciso imaginar tanto as situações como as respostas dos alunos, as condições climáticas favoráveis para o desenvolvimento de certas atividades, a distribuição de tempo das atividades no semestre; por conseguinte, o planejamento banalizava-se em um ato meramente burocrático. O setor pedagógico terminava recebendo e arquivando planos que, na maioria das vezes, eram modificados. Havia uma mecanização instalada e aceita. Planejamento era uma chatice, servindo apenas à burocracia.

Para a autora, os antigos planos de curso não geravam questionamentos “sobre a quem servia-se e para que e para quem pensava-se tais ações”. Rodrigues (2000) afirma que o planejamento é uma “proposta didático-pedagógica” fundamentada em “pressupostos teóricos” e em “princípios orientadores”. Os “pressupostos teóricos” são representados pelas metas e pelos ideais e os “princípios orientadores” são necessários “para garantirem a aproximação da prática aos ideais e vice-versa”. Ao ter contato com esse embasamento, o professor poderá assumir o seu “papel de planejador” (RODRIGUES, 2000, p. 59).

Xavier e Rodrigues (2002, p. 33) mencionam que, nos anos de 1994 e 1995, desenvolveram um projeto de pesquisa o qual analisava práticas pedagógicas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Uma das categorias analisadas no estudo foi a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Percebeu-se que os momentos de “indisciplina escolar” pareciam estar associados “à inadequação do trabalho pedagógico proposto”. Diante dessa realidade, parece ser indispensável o “adequado planejamento do trabalho do professor” compreendido como “expressão de um fazer objetivo, intencional”, revisto e refletido “à luz de um ideário pedagógico consistente” (XAVIER & RODRIGUES, 2003, p. 85).

Gandin (1985, p. 22) sugere três questões acerca do planejamento “O que queremos alcançar?”, “A que distância estamos daquilo que queremos alcançar?” e “O que faremos concretamente (em tal prazo) para diminuir esta distância?”. Para Gandin (1985, p. 22):

Planejamento é **elaborar** – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; **executar** – agir em conformidade com o que foi proposto e **avaliar** – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Em outras palavras, Gandin (1985, p. 22) afirma que o “planejamento é o processo constante, através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento se fundem, são indissociáveis”. Dessa forma, enquanto se revisa uma ação já ocorrida, prepara-se uma ação nova, em um processo contínuo e ininterrupto (RODRIGUES, 2000, p. 60).

Para começar um planejamento, o professor/planejador deve buscar referências e intencionalidades. A ação pedagógica deve estar alicerçada pelos “pressupostos teóricos (metas e ideais)”, os quais devem explicitar concepções. Os pressupostos teóricos devem estabelecer as diretrizes do trabalho do professor, definir os procedimentos e as estratégias metodológicas (RODRIGUES, 2000, p. 60). De acordo com Rodrigues (2000), planejar é a contínua busca de aliar o “para que” ao “como”, “através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo. Para esta reflexão, são necessárias “perguntas orientadoras”, tais como: “Como vem sendo organizado o planejamento na escola? Para que se planeja? Para quem? A serviço de quem?” (RODRIGUES, 2000, p. 60).

Bello (2005), ao refletir sobre as dificuldades e desafios na formação continuada de professores, destaca a interdisciplinaridade para objetivar uma “(re)significação dos conteúdos e do currículo” e de “organização dos conteúdos”. Assim, o autor acredita propiciar “uma visão não fragmentada do conhecimento” bem como associar o conteúdo à realidade sociocultural dos alunos (BELLO, 2005, p. 43).

De acordo com Bello (2005), o professor deve pensar e organizar seu planejamento a partir de estratégias, as quais direcionem os conteúdos escolares a “uma perspectiva contextualizadora, problematizadora e interdisciplinar”. O autor salienta ser a problematização uma questão essencial, pois o professor pode utilizá-la para aproveitar as

concepções prévias dos alunos, “verificar relação com o contexto sociocultural e o real significado e sentido da proposta” (BELLO, 2005, p. 49).

Planejar, para Santomé (1998, p. 253), significa:

[...] desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular.

O autor salienta que o planejamento e a organização dos espaços e dos materiais exigem do professor uma constante “observação e avaliação” de todos os acontecimentos da sala de aula (SANTOMÉ, 2005, p. 253). Segundo ele, ao planejar as ações e o uso dos materiais e dos espaços, os professores passam a promover motivação nos processos de ensino e de aprendizagem, levando alunos e alunas “a pensar, a questionar suas idéias” e lhes transmitem confiança em suas “próprias capacidades”. Este tipo de professor planejador estimula “a colaboração e a participação” de todos na sala de aula, respeita os diversos ritmos de aprendizagem, percebe as temáticas que possam atrair a curiosidade dos estudantes. Para o autor, essa figura docente garante, também, o direito de alunos e alunas de serem respeitados e valorizados, bem como modula os estímulos, procedimentos e atividades propostas na “dinâmica cotidiana de ensino e aprendizagem”, as quais ocorrem na sala de aula (SANTOMÉ, 2005, p. 254).

Ao trabalhar com este tipo de planejamento proposto por Santomé (2005), professores e professoras experimentarão aperfeiçoamento reflexivo e crítico e serão “convertidos em pesquisadores e pesquisadoras em suas salas de aula” (SANTOMÉ, 2005, p. 254).

2.2 De que forma os professores planejam suas atividades pedagógicas?

Para Thomazi e Asinelli (2009), a “ação de planejar” vai além do planejamento propriamente dito, pois, nela, há relações de poder estabelecidas entre os agentes da instituição escolar (direção, supervisão, professores, alunos e suas famílias). Em uma investigação sobre a forma como professoras da rede pública e privada planejam, houve uma preocupação das autoras em saber se, de fato, elas elaboram um planejamento e em que medida elas “pensam, refletem e preparam as atividades que irão desenvolver junto aos alunos”; se o planejamento existe apenas em nível de ideias ou se é registrado; se a direção e/ou supervisão escolar “impõem o que deverá ser realizado” e se, nesse caso, ainda,

“estabelecem parâmetros gerais ou apresentam todas as ações a serem seguidas detalhadamente” (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 182).

A análise das entrevistas realizada junto a um grupo de professoras da rede pública e privada, sobre como elas planejam suas atividades de leitura em sala de aula, apresentou três categorias distintas quanto às formas de planejamento de atividades pedagógicas. Primeiramente, há as que planejam *individualmente*, que não recebem apoio da supervisão ou orientação da escola relativamente ao planejamento. Nesse caso, as professoras também não têm a oportunidade de trocar experiências com os demais colegas, pois não existem reuniões institucionais com a “finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento”. Em um segundo grupo, há as que planejam *independentemente*, ou seja, optam por seguir um planejamento próprio refutando as orientações da direção da escola. Por fim, há o grupo das que planejam *coletivamente*. São as professoras que elaboram seus planejamentos juntamente com outros colegas e também com amparo da direção ou supervisão da escola (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 185).

Embora não fosse o objetivo do estudo diferenciar as redes de ensino municipal, estadual e privada, observou-se que as duas primeiras categorias, *Individual* e *Independente*, “foram identificadas apenas na rede pública (municipal e estadual)”. Já a categoria *Coletiva* “foi observada nas duas redes de ensino e, de forma mais acentuada, nas escolas da rede privada” (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 186).

As diferenças existentes quanto à base de estudo para a estruturação dos planejamentos dentro de cada categoria chamam a atenção. Na categoria de planejamento *Individual*, as professoras buscam orientações para seu planejamento de maneira informal com professoras e supervisoras de outras escolas, tomando como referência principalmente o livro didático. A supervisão e/ou direção “se ocupam de outras questões” predominantemente administrativas e acabam “deixando de lado o que se refere ao pedagógico”. Na categoria *Independente*, as professoras, mesmo recebendo orientação da supervisão bem como das Diretrizes da Secretaria de Educação, insistem em elaborar o seu próprio planejamento sem consultar os colegas e sem aderir às sugestões da supervisão da escola. Há uma pequena diferença entre essas duas primeiras categorias (*Individual* e *Independente*). No planejamento *Individual*, os professores são forçados a serem autônomos, visto que não há um apoio da direção da escola. Na segunda categoria, *Independente*, os profissionais promovem o seu direito de ter autonomia em relação à supervisão da escola, mostrando que possuem segurança e competência em planejar “sem o apoio de ninguém”. Assim, em ambas as formas de planejamento, a supervisão ou a mantenedora da escola não oportuniza, às professoras, espaço

e tempo remunerado no calendário escolar “para a troca de experiências, avaliação das práticas ou elaboração do planejamento” (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 187).

Já a terceira categoria, denominada *Coletiva*, a qual compreende professoras atuantes nas redes de ensino público, municipal e principalmente privada, distingue-se claramente das duas anteriormente citadas. Nesta categoria, todas as professoras declararam “ter reuniões de planejamento periodicamente” com os demais professores e com a supervisão da escola. Dessa forma, as “experiências bem sucedidas são retomadas, enquanto outras consideradas ‘fracassadas’ são deixadas de lado”, podendo, ainda, ocorrer a introdução de novas atividades (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 188). A principal diferença dessa categoria *Coletiva* em relação às demais é que, além das discussões das atividades a serem desenvolvidas, do conteúdo, da metodologia e do sistema de avaliação; os professores têm também a oportunidade de “[...] encontros exclusivos para estudo e reflexão de textos teóricos que servem de suporte à prática pedagógica e ao próprio planejamento” (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 189). Thomazi e Asinelli (2009) afirmam que o “espaço de reflexão e socialização das experiências garante maior segurança ao professor que se sente mais à vontade e mais consciente de sua prática”. Assim, os professores trabalham em equipe possuindo certa “liberdade e autonomia” dentro da sala de aula (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 189).

Quadro 1 – Síntese das categorias de planejamento a partir da interpretação do estudo de Thomazi e Asinelli (2009).

Categorias	Como planejam	Apoio da supervisão da escola	Vantagens	Desvantagens
“Individual”	“Abandonadas”	Inexistente	-----	Não oportuniza troca de experiências.
“Independente”	“Sozinhas” por escolha própria	Existe, mas “é ausente ou quase nulo”. Não interfere e não se impõe na atuação dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> • “Defendem o direito de ter certa autonomia em relação à supervisão.” 	Não oportuniza troca de experiências.
“Coletiva”	Em conjunto com colegas e supervisão da escola.	Existe	<ul style="list-style-type: none"> • “Garante maior segurança ao professor, o qual se sente mais consciente de sua prática.” • “Promove espírito de equipe, 	-----

			liberdade e autonomia dentro da sala de aula.”	
--	--	--	--	--

Fonte: Thomazi e Asinelli (2009)

Segundo Thomazi e Asinelli (2009), a prática de planejamento de cada educador traz consigo “uma relação de acordo com o estabelecimento escolar: público ou privado”. Assim, não se pode desconsiderar a influência da instituição onde o profissional atua. Dessa forma, durante a construção do currículo ou o planejamento, “podem predominar os aspectos individuais ou institucionais”.

Mesmo que o planejamento *Coletivo* conte com a participação da supervisão, ele guarda a marca de cada professor, pois, nele, os professores incrementam suas práticas (conteúdos, metodologias etc.) ao dirigi-lo em sala de aula. No que se refere à elaboração do planejamento, Thomazi e Asinelli (2009) perceberam que “a instituição, a direção, a supervisão e o trabalho em equipe prevalecem sobre a criação *Individual*”, porque mesmo as professoras que elaboram o próprio planejamento procuram obter referências nos “manuais escolares” e em outras instituições, ou seja, elas procuram “apoio em instâncias institucionais e escolares” (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 190).

As autoras afirmaram que, nas escolas analisadas em que há reuniões de estudos e compartilhamento de experiências entre o corpo docente não foi constatada a existência de conflitos relacionados ao “conteúdo ou às metodologias propostas”. No entanto, se houver discordâncias na elaboração do currículo, as professoras “se expressam, sobretudo, no momento da implementação” e referem-se às questões como a carência ou a qualidade dos livros, as condições de trabalho, os salários etc. As professoras mostraram-se unânimes quanto à “apreciação” das reuniões de planejamento coletivo, “sendo que aquelas que não têm essa oportunidade desejam-na e a reivindicam” (THOMAZI E ASINELLI, 2009, p. 192).

2.3 Dificuldades enfrentadas por professores estagiários na elaboração do planejamento de ensino

Uma discussão dos aspectos relativos ao planejamento coletivo é feita por Ustra e Hernandes (2010), que primeiramente examinaram a atuação de professores de Física em formação continuada. O roteiro do planejamento desses professores, segundo os autores, contém os seguintes elementos norteadores:

1. “Repertório” – de atividades, de exemplos, de imagens etc.
2. “Intenções” – que orientam a seleção dos elementos do repertório.

3. “Relações” – que serão construídas entre os elementos selecionados do repertório, “as quais levam em conta fatores como sensibilidade à ação esperada do aluno e segurança do professor frente ao conteúdo e a sua abordagem”.

4. “Meios e condições” – para o desenvolvimento das relações planejadas, “nos quais intervêm aspectos internos e externos à sala de aula”.

5. “Avaliação” – coletiva dos planejamentos, tanto daqueles “em construção” quanto dos planejamentos já elaborados pelos professores do grupo (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 726).

Esses elementos adquirem um significado bem mais amplo no planejamento em grupo, pois, dessa forma,

[...] estão presentes: a discussão de vários repertórios individuais e suas interrelações; a discussão das intenções, geralmente com justificações que se tornam bastante criteriosas; possibilidades de construção de novas relações entre os elementos previstos nos planejamentos; a previsão e discussão de meios e condições para o desenvolvimento; e, sobretudo, a avaliação prévia e coletiva do planejamento de cada professor, além da possibilidade de participar da avaliação do planejamento de outro professor, muitas vezes com elementos semelhantes ao seu próprio planejamento (que ainda não foi para a sala de aula). (USTRA; HERNANDES, 2010, p. 727)

Esse último elemento, da “avaliação”, permite que o professor faça “aproximações” de situações que poderá enfrentar na elaboração de seu próprio planejamento, “por meio do planejamento do outro”. Portanto, só é possível com a ação coletiva de professores. No que se refere à “perspectiva da aprendizagem dos alunos”, a ação de avaliar os planejamentos em construção, em desenvolvimento ou já desenvolvidos permitiu, aos professores, a revisão e a “explicitação criteriosa das intenções e das atividades implementadas em sala de aula” (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 727).

Ustra e Hernandez (2010) acompanharam a prática de estagiários no final do curso de Licenciatura em Física. Nesse estudo, foram identificadas “situações-problema” relacionadas ao conteúdo específico e ao “ato de planejar as ações didáticas”. Entre algumas das preocupações que antecederam a prática pedagógica e foram enfrentadas pelos professores estagiários estão a definição de escola e turma em que atuarão e as regras solicitadas pela escola e pelo professor regente da disciplina. No que se refere à escolha da instituição escolar, os estagiários também avaliam a localização da escola e as referências da turma (se é considerada uma “turma problema” ou não). Um critério explícito para tal escolha era a sensação de “segurança conceitual”, avaliada pelo próprio estagiário frente aos conteúdos específicos da série em que se encontrava a turma. Após escolhida a turma para o estágio, na maioria das vezes, era o professor regente que estabelecia os “tópicos de ensino”

que o estagiário desenvolveria em uma carga horária previamente delimitada. Essas orientações acarretam uma expressiva redução de autonomia do estagiário para a seleção de recursos didáticos e de tipos de “abordagens metodológicas” a serem utilizadas (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 727).

Entre muitas das preocupações dos estagiários, Ustra e Hernandez (2010, p. 727) citam: “Qual a melhor maneira de encaminhar os conteúdos e discussões? Será que eu estarei substituindo o professor titular da disciplina à altura? E os alunos, será que vão fazer muitas perguntas? E se eu não souber responder?”. O estudo revelou, por meio de entrevistas concedidas por estagiários, que esses, durante o período de planejamento, demonstraram uma preocupação “centrada na sua própria ação”: a sua atenção está focada em seu próprio conhecimento (principalmente acerca do conteúdo) “e como será desenvolvido o planejado”. “Seus alunos representam uma preocupação menor, geralmente associada à sua interferência em relação ao planejado” (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 728). Os estagiários apontaram algumas possíveis influências atribuídas ao “modo de desenvolver o planejamento”:

1. Forma de distribuir o conteúdo e de exemplificá-lo inserindo-o no cotidiano;
2. Comportamento da turma, seu modo de agir frente ao conteúdo exposto, “seu poder de raciocínio” e “grau de aproveitamento de experiências extraclases”;
3. À “calma” do estagiário e sua própria “compreensão” do conteúdo de ensino
4. “Às aplicações práticas do conhecimento”;
5. À realização dos “experimentos planejados” (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 728).

No que diz respeito aos problemas de âmbito conceitual, os estagiários demonstraram uma preocupação de que o nível de seu conhecimento pudesse não ser suficiente para resolver as questões iniciais levantadas pelos seus alunos, bem como o receio de outras perguntas que poderiam emergir durante o “desenvolvimento do planejamento”. Dessa forma, mantinham nos planejamentos os exercícios que eram resolvidos com facilidade, assim apresentariam segurança na resolução em aula. Por fim, o objetivo da ação de planejar destinava-se a manter relações entre o conteúdo definido e o cotidiano (sobretudo dos estagiários). Ustra e Hernandez (2010, p. 728-729) destacam o depoimento de um dos estagiários:

[...] devemos considerar o conhecimento científico na elaboração de um planejamento voltado à construção do conhecimento significativo do aluno e, na hora de ensinarmos, devemos sempre considerar o nível de conhecimento trazido, o meio social onde vive e também a sua motivação em aprender. É preciso ter uma visão além da sala de aula para poder

trabalhar a disciplina de física, sempre relacionando a fatos ocorridos no cotidiano.

As aulas de física eram compreendidas, basicamente, por três momentos distintos: “exposição dos conceitos principais do conteúdo”, esclarecimento de atividades experimentais referentes ao tema de aula e a apresentação de exemplos, seguidos de exercícios corrigidos “predominantemente pelos próprios estagiários”. Outras dificuldades sentidas pelos futuros professores concernentes ao cotidiano da prática referiam-se a: emprego de recursos didáticos (organização do quadro-negro, utilização de materiais de laboratório etc.), otimização do tempo de aula, estruturação das atividades didáticas (“exercícios, atividades em grupo, leituras”). Ustra e Hernandes (2010, p. 729) salientam o desabafo de um professor estagiário: “[...] não é fácil... Chegar em uma sala de aula, com tempo cronometrado e tentar fazer um excelente trabalho”.

Quanto aos seus alunos, surgiram reflexões referentes à “falta de interesse de muitos”, “às dificuldades deles na compreensão do conteúdo” (principalmente de interpretação e de fundamentação matemática). Ustra e Hernandes (2010, p. 729) salientam essas questões presentes no cotidiano dos estagiários:

Ao chegar na turma hoje me surpreendi com a agitação da mesma. A principal dificuldade enfrentada no período de hoje foi adequar a aula ao tempo previsto, ou seja, desenvolver o conteúdo proposto a fim de atender aos anseios da turma. [...] A aula terminou antes que começassem a resolvê-los no quadro. Dei um tempo para eles se acalmarem enquanto distribui a folha com o conteúdo e com o exercício.

Chama a atenção outra constatação comum entre os futuros professores: “a dificuldade em planejar, sobretudo de modo individual”. Segundo eles mesmos, quando se reuniam em grupos, a construção do planejamento acontecia de forma “menos complicada”, pois “compartilhavam expectativas, ideias, dificuldades e alternativas possíveis”. Os “saberes necessários” ao exercício docente são muitos, e não há um modelo pronto a ser seguido. Para os autores, existe “a construção de modelos ao longo de toda a vida” e, para tornar-se um profissional da educação, é imprescindível considerar “experiências e vivências desde a escolarização inicial” (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 730).

Ustra e Hernandes (2010), concluem que, em relação ao “enfrentamento de problemas conceituais”, os estagiários, diferentemente de professores “em formação continuada”, demonstram um tipo de planejamento adotando “estratégias de sobrevivência”. Assim, baseiam-se nas “experiências curriculares do curso de formação”, selecionam e resolvem previamente os exercícios em planejamentos coletivos e discutem a melhor estratégia para

que cada exercício possa ser reproduzido de forma segura em sala de aula (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 730-731).

Também diferentemente de professores em exercício, os professores iniciantes, organizam os conteúdos a serem trabalhados de forma similar à estrutura empregada em livros didáticos, bem como imaginam “como seriam os alunos e quais aspectos lhes chamariam mais a atenção em sala de aula”. Ustra e Hernandes (2010) ainda ressaltam como dificuldades enfrentadas na formação inicial de professores: a “indisciplina”, devida à “falta de procedimentos estruturados para lidar com a classe” e a “falta de motivação dos alunos”, a qual “advêm das diferenças individuais dos alunos”. Segundo os autores:

A falta de experiência de sala de aula, enquanto professor, implica que a **elaboração do planejamento** pelos estagiários é, em grande parte, fruto de suas próprias concepções, que minimizam o peso do contexto de sala de aula, embora tenham consciência da “perturbação” provocada pelos alunos, que têm vontades e interesses distintos. Assim, a **construção do planejamento** das aulas, geralmente, é carregada de crenças e concepções de ensino espontâneas, que foram sendo construídas ao longo de sua escolarização. (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 731)

O acompanhamento dos professores em início de formação revelou que esses têm uma “grande expectativa” em relação a sua prática docente. É possível perceber uma passagem da condição de aluno à de professor “carregada de preocupações, sentimentos, imagens, saberes e modelos de ação docentes vivenciados ao longo de sua vivência e, sobretudo, de sua vida escolar”. Foi possível, até mesmo, perceber influências de seus professores da educação básica, sendo muito lembrada a “empatia” deles com a turma. Para Ustra e Hernandes (2010), existem “saberes” que o estagiário dispõe para encarar a prática pedagógica, são eles: “de ordem conceitual” (edificados na universidade), “experiências vividas” (principalmente enquanto alunos) e os modelos “do ser e agir de professores, aprendidos durante a sua formação escolar”. Todos esses saberes orientam as conexões estabelecidas entre os elementos que compõem o repertório do professor estagiário e eles contribuirão na “conformação do seu planejamento” (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 731-732).

As disciplinas de Estágio constituem, segundo Ustra e Hernandes (2010), “momentos especiais para o processo de formação e de desenvolvimento profissional” do iniciante professor, pois são elas que estabelecem de forma mais direta a “transição do acadêmico da condição de aluno a professor” (USTRA E HERNANDES, 2010, p. 732).

2.4 As responsabilidades e as competências dos professores estagiários

Mendes e Vaz (2009), em suas investigações sobre os saberes docentes, propõem uma “base de conhecimentos para o ensino” que considere “o conhecimento de conteúdo” e as “habilidades pedagógicas” dos professores como categorias fundamentais para a formação docente. Dessa forma, o educador poderá “transformar entendimento, habilidades de *performance*, ou valores e atitudes desejadas, em representações e ações pedagógicas” (MENDES E VAZ, 2009, p. 398). O conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico são desenvolvidos pelos professores na forma como esses apresentam a matéria, empregando suas “ideias, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações”, as quais tornam determinada temática compreensível aos alunos (MENDES E VAZ, 2009, p. 398). Almeida e Biajone (2007), afirmam que a “base do conhecimento de ensino” encontra-se na relação existente entre conteúdo e pedagogia; ou seja, na capacidade que um professor possui de transformar o seu conhecimento de conteúdo em formas que sejam pedagogicamente eficientes e “possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos” (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p. 288). Essa perspectiva também foi localizada em outros estudos como os de (MARASINI; KINDEL, 2010).

Almeida e Biajone (2007), ao refletirem sobre as categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, discorrem sobre “o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada”. Esse, refere-se ao entendimento do professor acerca da matéria, de como ele estrutura esse conhecimento, o qual será objeto de ensino (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p. 287). Além de compreender determinado conceito, ele precisa, também, compreender os processos de produção, representação do conteúdo ao longo da história da ciência. Assim, o educador tem “responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo” e a forma pela qual esse entendimento é informado permite que o aluno interprete o que é essencial e o que é periférico sobre um assunto. Para tanto, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão apropriadas para conceber explicações alternativas para uma ampla diversidade de alunos (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p. 288).

Há, também, outra categoria de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo e profissional do professor: trata-se do “conhecimento do conteúdo pedagógico”, a qual refere-se ao modo “de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos”, seja por meio de analogias, explanações, demonstrações, encenações, narrativas ou ainda modelos ilustrativas fabricados pelos próprios professores (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p. 288).

De acordo com Caires e Almeida (2003), o estágio docente é tido como um dos períodos mais importantes no desenvolvimento profissional de professores estagiários, pois se trata de um “primeiro mergulho no mundo da docência”. Os autores afirmam que, durante o estágio, o futuro professor desenvolve o seu “repertório de competências e conhecimentos”, bem como a “sua capacidade de avaliação profissional” de forma intensa (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 145). Após um longo e recente período vivido no papel de aluno, com o objetivo de preparação para o papel de professor nos últimos anos, o estagiário tem, finalmente, a oportunidade de “[...] estreitar do lado de lá”. Nesse momento, ele terá a chance de expor os seus conhecimentos adquiridos ao longo do curso e testará suas “teorias, expectativas e representações”. Assim, o futuro professor vai realizando “ensaios” rumo à construção de um “estilo próprio de atuação” (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 146).

Ao longo da etapa de sua profissionalização, os futuros professores têm, ainda, a oportunidade de observar profissionais mais experientes, refletir sobre o ato de ensino, explorar o meio escolar e as “ferramentas” que esse lhe oferece. No entanto, é a experimentação ativa de ser professor que promove a “tomada de consciência das exigências, dificuldades e desafios que a profissão lhe reserva, bem como das limitações e potencialidades do próprio formando”. Para os autores, no momento em que os estagiários assumem uma turma na escola como professores, eles têm a oportunidade de construir uma forma particular de conhecimento e de familiarização com as regras, os valores e a cultura dessa classe de profissionais que está prestes a integrar. O envolvimento com as atividades, as responsabilidades e os diferentes agentes do âmbito escolar permitem que o estágio se torne um momento privilegiado para o “desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professores” (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 146).

Caires e Almeida (2003) destacam a bagagem de conhecimentos, os “procedimentos”, as “rotinas” e as “destrezas”, presentes na iniciação à prática docente, como exigências e desafios esperados dos estagiários. Uma vez que passem a dominar tais requisitos, eles poderão aplicá-los nos distintos “palcos” nos quais o professor atua (sala dos professores, sala de aula, diferentes espaços da escola) e também na interação com os alunos, com outros professores, com pais, com funcionários etc. (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 146).

A organização e o detalhamento das aulas, a desenvoltura em público, o desenvolvimento e o uso de estratégias de ensino com o intuito de “tornar os conteúdos mais acessíveis e motivantes para os alunos”, bem como o domínio e a segurança em relação às matérias a serem trabalhadas, também fazem parte das exigências e dos desafios do planejamento de ensino dos professores estagiários. Para complementar tal lista, os autores

enumeram como itens fundamentais do planejamento: a familiarização com os programas da escola e o seu cumprimento, a administração do tempo e dos “comportamentos em sala de aula”, a “promoção e a avaliação das aprendizagens dos alunos”, o entendimento da “dinâmica do grupo-turma” e dos diversos “ritmos de aprendizagem”. Concluem sua reflexão alertando, ainda, para o não esquecimento de participação em reuniões “de avaliação, do conselho disciplinar etc.”, do planejamento de atividades extracurriculares e também do constante estudo de conhecimentos básicos sobre o ensino e sobre as burocracias referentes à profissão docente (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 146).

Todas essas cobranças enfrentadas pelos professores iniciantes, decorrentes do período de estágio, proporcionam-lhes muitos ganhos, tais como o desenvolvimento de flexibilidade, de espontaneidade e de “destrezas na tomada de decisões e na resolução de problemas”. Para os autores, também é possível considerar um aumento na capacidade de adequação às diferentes situações, de uma crescente “disponibilidade para os alunos”, bem como para a “satisfação das suas necessidades e ritmos individuais”. O estágio constitui uma “oportunidade ímpar” para elucidar e problematizar as várias ideias relacionadas com o seu projeto vocacional no que diz respeito ao estilo de vida e ao rumo profissional a ser adotado (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 146).

Entre todos os crescimentos citados, há também as dificuldades e os constrangimentos vividos pelos professores estagiários: o acúmulo de afazeres e responsabilidades próprios do “duplo papel” de aluno e de professor, a necessidade de demonstrarem competência, a avaliação constante à qual estão sujeitos etc. Tais exigências justificam os níveis altos de tensão, estresse e insegurança normalmente revelados pelos estagiários (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 146-147). Fala-se, ainda, de um “choque da realidade” representando um considerável impacto desta experiência inicial com a docência. A isso, associam-se a percepção de desconexões entre o ideário consolidado ao longo do curso de formação e a realidade na qual se encontram, o desmoronamento entre a teoria e a prática e também as “expectativas muito elevadas em relação ao seu sucesso enquanto futuros professores”. As características e o repertório pessoal do sujeito, o apoio proveniente da supervisão dos orientadores da universidade e o apoio da escola desempenham um papel importante na forma como os professores em formação conduzem as suas dificuldades encontradas no período de estágio (CAIRES E ALMEIDA, 2003, p. 147).

2.5 O que se torna necessário para a construção de um plano de ensino?

Segundo Silva e Pino (2010), a construção de um planejamento de ensino que tenha como objetivo qualificar os processos de ensino e aprendizagem requer a conscientização de problemas do projeto curricular vigente por parte dos professores. Estender a visão tradicional do projeto curricular possibilita ao professor refletir sobre novas formas de planejar e desenvolver suas ações. Assim, supõe-se que as ações para edificar um novo projeto curricular estejam fortemente vinculadas às necessidades de um novo professor, o qual contribua com “competências profissionais mais amplas”. Essas devem ir além do domínio do conteúdo e da capacidade de transmiti-lo. Para o autor, a construção do novo projeto curricular dependerá de um professor que dê a devida “importância ao seu fazer”, que busque, por meio de reflexões, acertos entre a teoria e a prática, que pesquise para ser capaz de “analisar a realidade em que trabalha com o intuito de planejar ações para melhorá-la, se reconstruindo professor na medida em que se constrói pesquisador” (SILVA E PINO, 2010, p. 450-451).

Para construir um planejamento de ensino, é necessário, segundo Silva e Pino (2010), analisar o contexto em que ele será desenvolvido, considerando suas características, seus aspectos positivos e negativos. Desse modo, o professor, ao elaborar estratégias metodológicas de ensino que permitam uma interferência nessa realidade, pode gerar melhorias por meio “de resultados de ações realizadas pelos próprios sujeitos que a compõe”. É importante perceber a presença do aluno como aspecto fundamental para o desenvolvimento do projeto curricular, “na medida em que ele fornece elementos importantes para o seu planejamento”. É com base na ação dos estudantes, em seus interesses, suas “características socioafetivas e cognitivas que o professor poderá elaborar atividades didáticas, as quais sejam significativas e adequadas para favorecer a compreensão dos alunos” (SILVA E PINO, 2010, p. 450-451).

Para os mesmos autores, o planejamento do ensino se torna único e específico enquanto vai sendo elaborado e articulado pelo grupo que o realiza. Dessa forma, os sujeitos atuantes na instituição escolar precisam avaliar as propostas curriculares, que são enviadas pelo governo. Ao possuir tais documentos, o corpo docente deve estudá-los de forma crítica para adaptá-los da melhor forma possível ao contexto em que convivem. Os professores precisam, além disso, analisar as intenções dessas propostas curriculares e construir alternativas para desenvolvê-las “visando facilitar os processos de ensino e aprendizagem” (SILVA E PINO, 2010, p. 452). O professor precisa atuar como um interlocutor, articulando o

contexto escolar com as exigências externas impostas a ele. Sendo assim, o processo de elaboração de um planejamento de ensino possibilita a reconfiguração do papel do professor, o qual passa a questionar-se e pesquisar soluções. Logo, para os autores, estudar “deve ser um hábito do educador, pois somente a partir da pesquisa e do estudo ele terá condições de planejar e desenvolver, com competência e responsabilidade, um projeto curricular significativo” (SILVA E PINO, 2010, p. 452).

3 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2008), o pesquisador, ao empreender uma nova pesquisa, precisa lançar mão dos conhecimentos acumulados sobre determinado assunto. Nesse processo, é necessário escolher uma perspectiva teórico-metodológica entre um conjunto de teorias, as quais concorrerão entre si para ampará-lo na compreensão do tema (MINAYO, 2008, p. 16-17).

Assim, com base na revisão bibliográfica que permitiu a localização de estudos realizados sob diferentes perspectivas teóricas, delimitou-se uma proposta de pesquisa sobre o tema “planejamento de ensino”. Para a investigação que se seguiu, utilizou-se uma abordagem qualitativa e o emprego da Análise de Conteúdo. Nas subseções seguintes, são apresentados, detalhadamente, os procedimentos teórico-metodológicos adotados no desenvolvimento do trabalho.

3.1 Abordagem adotada no estudo: pesquisa qualitativa

A análise qualitativa opera com o universo dos sentidos, dos valores, das representações, dos motivos, das crenças e dos comportamentos. Esses e outros conjuntos de características humanas fazem parte de uma realidade social, a qual não pode ou não deve ser quantificada. Dessa forma, para Minayo (2008), “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Por compreender como objeto de pesquisa o universo dos comportamentos, dos hábitos e das experiências humanas, a investigação qualitativa dificilmente poderá ser interpretada em números ou indicadores quantitativos (MINAYO, 2008, p. 21). Assim, esse tipo de abordagem não permite apenas uma mera classificação de opiniões dos discursos científicos, trata-se de uma busca de lógica do tema o qual está sendo pesquisado. Essa busca pelo entendimento torna-se a “construção fundamental do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 27).

A abordagem qualitativa tem como foco relacionar o conjunto das teorias estudadas com as representações sociais referentes ao tema que se pretende investigar. Assim, ancorando-se em leituras científicas, o pesquisador tende a contribuir de forma singular e contextualizada ao tentar buscar a interpretação e a compreensão de seu objeto de estudo (MINAYO, 2008, p. 27).

Para desenvolver esse trabalho investigativo, foi empregado o método de análise de conteúdo documental, que será detalhado a seguir.

3.2 Técnica utilizada: análise documental

Conforme Minayo (2008), a análise documental a partir de uma perspectiva qualitativa refere-se ao conjunto de procedimentos que têm por finalidade “valorizar”, “compreender” e “interpretar” os dados de uma pesquisa (MINAYO, 2008, p. 27). O passo seguinte é articular essas informações da pesquisa com leituras que fundamentaram o tema da investigação. Para a mesma autora, por meio da análise de conteúdo, pode-se “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Em outras palavras, os pesquisadores que buscam a compreensão das representações no contexto dos discursos documentais tentam transpor o aspecto meramente descritivo da mensagem, para alcançar, mediante inferências, uma interpretação em maior profundidade (MINAYO, 2008, p. 84).

Para estudar o tema do planejamento de ensino, utilizaram-se, como documentos de análise, relatórios de ex-professores estagiários, os quais lecionaram Biologia em turmas do ensino médio. Desse modo, foi realizada uma análise qualitativa dos relatórios que apresentaram um planejamento geral de ensino e que descreveram os acontecimentos de cada aula em detalhe.

Todas as etapas realizadas na investigação dos documentos são descritas nas subseções seguintes.

3.3 Sequência das etapas seguidas no trabalho

3.3.1 Etapa 1: seleção e análise dos relatórios de ex-professores estagiários

Foram escolhidos, aleatoriamente, quatro relatórios de ex-alunos da disciplina Estágio de Docência em Biologia, a qual possui caráter obrigatório aos alunos da Licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UFRGS. O número de relatórios selecionados para a investigação não foi definido previamente. Assim, utilizou-se uma amostra conveniente de acordo com o tempo disponível para a realização de uma análise qualitativa e conforme o cronograma do projeto de pesquisa. Os documentos analisados foram autorizados por seus autores e fazem parte de um acervo destinado à pesquisa em Educação construído pela professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, orientadora do presente trabalho. Todos os relatórios examinados foram elaborados por estagiários que lecionaram Biologia para turmas

do ensino médio no ano de 2009 em diferentes instituições escolares de Porto Alegre. São irrelevantes ao estudo a identificação do nome das escolas bem como de suas redes de ensino (municipal, estadual ou privada). Para manter em anonimato as identidades dos autores dos relatos, os estagiários foram denominados estagiário A, estagiário B, estagiário C e estagiário D.

Por meio de uma abordagem qualitativa, a investigação teve como foco buscar, nos relatos dos professores iniciantes, descrições de planejamentos gerais delineadas no início do período de estágio, de vestígios de planejamentos registrados durante a prática e, ainda, de reorientações dos planejamentos realizadas durante e no final do período do estágio.

Para guiar o exame dos relatórios, foram utilizados como parâmetros de análise dois modelos de roteiros de planejamento (Quadros 2 e 3), os quais são apresentados a seguir.

3.3.2 Etapa 2: seleção de modelos de roteiros de planejamento

Por meio da revisão bibliográfica realizada acerca do tema, foram escolhidos dois modelos de roteiros de planejamento de ensino com o propósito de utilizá-los como parâmetro de comparação para a análise dos documentos. Propostos por diferentes autores, tais referenciais de apoio sugerem uma classificação de elementos norteadores do planejamento de ensino. As categorias contidas nesses roteiros orientaram a busca por ocorrências de planejamento a partir dos relatos dos professores estagiários. A seguir, estão apresentados os dois roteiros de planejamento que ancoraram as análises do estudo.

Quadro 2 – Modelo de roteiro de planejamento

1. Repertório – de atividades, exemplos, imagens, analogias etc.
2. Intenções – que orientam a seleção dos elementos do repertório.
3. Relações – que serão construídas entre os elementos selecionados do repertório, “as quais levam em conta fatores como sensibilidade à ação esperada do aluno e segurança do professor frente ao conteúdo e a sua abordagem”.
4. Meios e condições – para o desenvolvimento das relações planejadas, “nos quais intervêm aspectos internos e externos à sala de aula”.
5. Avaliação – coletiva dos planejamentos, tanto daqueles “em construção” quanto dos planejamentos já elaborados pelos professores do grupo.

Fonte: Ustra & Hernandes, 2010, p. 726

Quadro 3 – Modelo de roteiro de planejamento

1. Objetivos – é preciso explicitá-los, tendo como questões básicas “o quê?” e “para quê?”.
2. Justificativa – toda proposta tem uma origem, um porquê.
3. Temática – apresentação do eixo integrador.
4. Estratégias – momento do “como” ser explicitado.
5. Localização – “Onde será desenvolvido? Para quem?” É importante esta caracterização, deixando esclarecido o contexto.
6. Recursos – qual é o apoio necessário, em termos de materiais, e quais meios serão utilizados.
7. Avaliação – como acompanhamento permanente do processo, revela os indicadores e os critérios de avaliação.

Fonte: Rodrigues, 2000, p. 72

Foram selecionados, dos relatórios dos estagiários, trechos do relato da prática, os quais permitiram sentido a cada categoria presente nos dois modelos de roteiros de planejamento anteriormente apresentados.

3.3.3 Etapa 3: agrupamento de categorias dos roteiros de planejamento

Após um prévio exame dos roteiros dos Quadros 2 e 3, constatou-se que alguns de seus elementos norteadores apresentaram semelhança em suas definições e, por isso, essas categorias foram reunidas. Tal processo ocorreu com os elementos “Intenções”, “Objetivos”, “Meios e condições” e “Recursos” (Quadro 4). Os tópicos “Repertório” e “Relações”,

exclusivos do Quadro 2, foram igualmente reunidos, pois também apresentaram similaridade em seus significados (Quadro 4). As cores utilizadas no Quadro 4 apontam quais elementos foram relacionados e por isso, reunidos. Esses ajustes foram realizados para que pudessem ser aproveitados todos os elementos norteadores dos Quadros 2 e 3 e para estruturar um novo modelo de roteiro de planejamento, o qual seria utilizado para a análise interpretativa dos relatórios dos estagiários.

Cabe salientar, ainda, que os elementos “Temática” e “Localização” originalmente apresentados no Quadro 3 foram suprimidos da análise por não oferecerem representatividade na pesquisa que se seguiu.

Quadro 4 – Unificação de elementos com definições semelhantes

Categorias com definições afins		Categorias reunidas
Quadro 2	Quadro 3	União de elementos dos Quadros 2 e 3
Repertório		Repertório e relações
Relações		
Intenções	Objetivos	Objetivos e intenções
Meios e condições	Recursos	Recursos, meios e condições

Fonte: A autora.

3.3.4 Etapa 4: criação de um novo roteiro de planejamento

Após serem realizadas comparações entre as diversas categorias existentes nos roteiros de planejamento utilizados como modelo (Quadros 2, 3 e 4), os trechos selecionados a partir da análise dos relatórios oportunizaram a construção de novas categorias e subcategorias, as quais complementaram a estrutura dos dois modelos de planejamento já existentes.

Entre algumas das reformulações feitas, apresentadas no Quadro 5, a seguir, cabe mencionar que a categoria “Localização”, primeiramente excluída da pesquisa, foi substituída e renomeada como “Espaços”, uma subcategoria de “Recursos, meios e condições”.

O Quadro seguinte, de número 5, expõe a composição final do roteiro de planejamento construído com base nos Quadros 2, 3 e 4. Nele, estão apresentadas as categorias e subcategorias oportunamente construídas à medida que os relatos dos estagiários foram sendo examinados.

No Quadro 5 também foram utilizadas cores para ajudar a separar cada uma das categorias e subcategorias criadas.

Quadro 5 – Construído com base nos Quadros 2 e 3 e a partir da análise dos relatórios dos professores estagiários

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES OU DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS	
Imagem da turma	Construída após o período de observações	SUBCATEGORIAS
Objetivos e intenções	Traçados após período de observações	
Repertório e relações	Conhecimentos e experiências	Interesse e domínio do conteúdo
		Estudo prévio e segurança
Justificativas	Detalhamento prévio dos procedimentos	
Recursos, meios e condições	Disponibilizados pela escola ou produzidos pelo professor estagiário	Recursos didáticos
		Espaços
		Tempo disponível
Estratégias	Para conhecer os saberes prévios dos alunos	Sondagem
	De controle da ação dos alunos (visando garantir a realização das tarefas e prevenir a indisciplina)	Acordos e negociações
	Para manter a atenção, despertar o interesse e aumentar a compreensão dos alunos	Relações com as experiências dos alunos e/ou narrativas do professor
		Uso de analogias
		Improvisações
		Utilização de recursos disponíveis
	Realização de avaliações	
Avaliação	Realizada ao final do período de observações a fim de estabelecer objetivos para o estágio.	Ligada ao planejamento

	Do comportamento e da aprendizagem dos alunos	Dos alunos
	Da relação professor-aluno	Da relação professor-aluno
	Após determinada aula	Para rever o planejamento
	Expressando frustrações	Negativa
	Ao final do período de estágio (aspectos positivos na aprendizagem do professor e em seu desenvolvimento profissional)	Positiva

Fonte: A autora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados alguns recortes feitos dos relatórios de quatro professores estagiários. Esses recortes foram organizados e analisados de acordo com os elementos da versão final do roteiro de planejamento (Quadro 5). Apesar de ter sido recorrente, nos quatro relatórios analisados, o aparecimento de diversas circunstâncias, as quais exemplificavam cada um dos elementos do roteiro, preferiu-se, aqui, apresentar apenas os relatos que melhor elucidaram a definição das categorias de análise do Quadro 5. Para serem preservados os contextos das experiências narradas, todos os fragmentos escolhidos para a análise foram mantidos quase que íntegros. Além disso, foram sublinhadas, dentro dos trechos, as ideias que pareceram mais significativas conforme as suas respectivas categorizações.

Cabe salientar que a versão final do roteiro de planejamento (Quadro 5) será parcialmente retomada ao longo da discussão do trabalho com o intuito de facilitar a interpretação e a compreensão dos dados analisados.

4.1 Imagem da turma: construída após o período de observações

O período de observações integra o conjunto das atividades exigidas na disciplina Estágio de Docência em Biologia do curso de Ciências Biológicas da UFRGS. Os primeiros olhares sobre a turma são importantes para que o professor estagiário construa um parecer a respeito de seus alunos, sobre seus comportamentos, seus interesses, suas rotinas etc.

Dada a devida importância a esses primeiros encontros com a turma, definiu-se “Imagem da turma” como a primeira categoria do roteiro de planejamento de ensino do professor.

Nesse momento de observações, o estagiário geralmente reflete sobre as características da turma, procurando dar atenção às formas de expressão e de interação dos alunos com o professor titular e com os demais colegas. A partir da identificação desses primeiros vestígios das características dos estudantes, o estagiário construirá a primeira versão de um plano de ensino para ser seguido no período em que atuará como professor. O ambiente da escola, a comunidade na qual ela está inserida e o perfil sociocultural dos estudantes são também registros importantes, os quais auxiliarão o professor estagiário na construção de um planejamento de ensino.

Somado a isso, o estagiário tem, nessa fase, a possibilidade de conferir como os alunos reagem às propostas didáticas aplicadas em sala de aula pelo professor titular de Biologia e pelos demais professores das outras disciplinas. Outro aspecto peculiar ao período de observações da turma refere-se à identidade que o professor estagiário assume. Ele parece identificar-se mais com a posição dos alunos do que com a posição de professor sendo, por isso, capaz de construir uma imagem positiva dos alunos, ao passo que observa criticamente as ações docentes.

Segundo Menegolla e Sant'Anna (1992, p. 75), em um estudo sobre as principais etapas do planejamento de ensino, ao realizar uma sondagem com a turma, o professor terá condições de realizar um “diagnóstico” de fatores que interfiram, positiva ou negativamente sobre o comportamento dos seus alunos.

A seguir, estão transcritos os trechos que retratam as impressões e as imagens construídas pelos estagiários a respeito das turmas, logo após o período de observações.

Sobre a conduta dos alunos, pude observar que, na maioria das vezes, eles não atrapalham o andamento da aula. [...] Creio que isso mostre a maior maturidade de uma turma de alunos que estuda à noite, [...] estou muito animado com a idéia de trabalhar com o atual grupo de alunos e isso se deve ao fato de que a turma, apesar de ter problemas de frequência e de notas baixas, não se caracteriza por dificultar o trabalho dos professores. Pelo contrário, a turma, mesmo em aulas terrivelmente tediosas e maçantes, mantém o silêncio e o respeito com quem está explicando. Com certeza isso facilitará muito o meu planejamento, em que poderei dar aulas muito mais interessantes e descontraídas sem perder o controle sobre a classe. (Estagiário B)

O relato do estagiário B revela as boas impressões construídas por ele referentes aos estudantes, como também evidencia as críticas feitas aos professores titulares da turma. Além disso, é possível perceber uma boa relação de convivência estabelecida entre os professores e a turma, pois, segundo o estagiário, os alunos mantinham o respeito em sala de aula.

Também, o estagiário não só transmite uma sensação de segurança e animação para o início das aulas como pareceu ter reunido vestígios das características da turma suficientes para iniciar a elaboração de um planejamento de ensino.

A turma Biotecnologia II é calma, autônoma, interessada e unida, de modo que meu estágio

deverá ser tranquilo e bastante produtivo. [...] Eles gostam mais de professores que não dão aulas exclusivamente expositivas. Gostam que façam perguntas e expliquem além do que está nos *slides*. Em geral comportam-se bem em trabalhos em grupo e fazem o “dever de casa” quando é solicitado. (Estagiário C)

Aqui, foi possível perceber tanto a imagem positiva referente ao comportamento dos alunos construída pelo estagiário C quanto o seu pensamento otimista referente ao início de sua experiência como professor. O estagiário também foi capaz de observar os interesses dos alunos mencionando que a turma não gostava de aulas unicamente expositivas e comportava-se bem em atividades realizadas em grupo.

Nas aulas teóricas, [...], o comportamento da turma, de maneira geral, é educado e respeitoso, surgindo uma que outra conversa que logo cessa. [...] Nesse sentido, pude perceber que eles trabalham bem em grupo e não terei maiores dificuldades de convivência com eles. Gostei bastante de tudo que vi, embora algumas aulas que observei me deixassem um pouco desiludida – isso porque a turma é extremamente interessada quando o conteúdo é interessante, e alguns professores não sabem se aproveitar disso, o que resulta em aulas mal aproveitadas e mornas. [...] com as devidas exceções, tudo que observei me fez ter boas expectativas para meu período de estágio e creio que não terei grandes dificuldades para realizar um bom trabalho. (Estagiário D)

Percebem-se, por meio do relato, mais registros de boas relações estabelecidas entre o professor e a turma, uma vez que, segundo o estagiário D, os alunos ouviam as aulas teóricas de forma educada e respeitosa. O estagiário também observou alguns interesses referentes à forma que os alunos gostavam de trabalhar (formação de grupos). Foi relatada uma imagem positiva da turma, assim como uma imagem negativa dos professores.

É importante salientar que, em todos os fragmentos apresentados, foi possível perceber as boas expectativas criadas pelos professores estagiários logo após o período de observações da turma. Eles pareceram estar motivados e confiantes para dar início ao planejamento das aulas bem como para o início do estágio.

De acordo como os relatos, o conhecimento de como são mantidas as relações de convivência entre os alunos e entre eles e o professor também pareceu ser um aspecto importante para auxiliar os professores iniciantes na construção de um planejamento de ensino. É possível que esse aspecto auxilie o professor estagiário a definir os seus objetivos e

suas intenções visando um bom andamento das aulas. Os professores se mostraram atentos a essas características, pois julgam que, se forem capazes de estabelecer com a turma, no início do estágio, acordos com base no respeito mútuo, estarão, dessa forma, diminuindo os riscos de situações conflituosas, difíceis de coordenar em sala de aula.

4.2 Objetivos e intenções: traçados após o período de observações

“Objetivos e intenções” foi definido como o segundo elemento no roteiro do planejamento de ensino do professor já que se verificou o surgimento de registros dessa natureza logo após o término do período de observações da turma e um pouco antes do início do período do estágio. É importante mencionar que, ao longo de todo o relatório dos estagiários, foram observados registros quanto aos seus objetivos e as suas intenções. Contudo, foi na fase entre o final das observações da turma e o início da prática docente que esses aspectos tornaram-se mais evidentes.

Despertar o interesse e a curiosidade da turma pelo assunto a ser desenvolvido em aula e prevenir as possíveis situações de indisciplina pareceram ser as principais intenções dos professores estagiários aqui analisados quando eles elaboram as primeiras versões de seus planejamentos. Os trechos a seguir selecionados exemplificam essa impressão.

Acho que a maior dificuldade que enfrentarei durante o estágio será atrair a atenção dos alunos para o conteúdo apresentado, fazer com que ele faça algum sentido para eles, que provoque curiosidade. Se eles ficarem atraídos pela matéria, acho que não teremos tantos problemas de [in]disciplina. (Estagiário A)

No relato do estagiário A, foi possível perceber uma preocupação em atrair a atenção e o interesse dos alunos pelo tema abordado em sala de aula. Além disso, ele mostra-se preocupado com o aparecimento de problemas de indisciplina.

Para o estágio, além de promover o entendimento de tais conteúdos, também trabalharei com a turma alguns critérios de convivência, propondo a eles respeito mútuo e participação para garantir um bom andamento do trabalho. [...] Em se tratando de um curso técnico em Biotecnologia, um bom embasamento em genética é imprescindível para formar um bom profissional e essa disciplina é a única em todo o currículo que aborda esse assunto. (Estagiário D)

Um aspecto importante salientado no relato do estagiário D é a intenção de promover o entendimento dos conteúdos. Outro objetivo proposto pelo estagiário foi estabelecer acordos de convivência com base no respeito mútuo visando um bom andamento para as aulas. Aqui, foi possível perceber a importância dada aos conteúdos de Biologia, por meio de uma seleção daquilo que o estagiário julga ser fundamental trabalhar em sala de aula. No relato apareceram também as respostas ao “**para quê?**”, sugeridas por Rodrigues (2000), referidas no Quadro 3, quando o estagiário menciona ser importante uma boa base em Genética para formar os profissionais daquela área.

Esse momento de definições de propósitos parece marcar a transição do estagiário do papel de aluno para o papel de professor, visto que, nesses trechos analisados, foram observadas preocupações não apenas no sentido de prevenir possíveis situações de indisciplina, mas também de preservar a autoridade do estagiário como professor.

4.3 Repertório e relações: conhecimentos e experiências

Essa categoria refere-se ao conjunto de saberes, de valores e de competências que o estagiário constrói ao longo de sua experiência de vida e de sua formação inicial. Essa bagagem contendo os saberes dos professores iniciantes parece ser manifestada por meio de suas ações na posição de professor em sala de aula. Almeida e Biajone (2007, p. 285-286), em um estudo sobre os saberes docentes, reconhecem a existência de um repertório de conhecimentos e afirmam que os “saberes dos professores” possuem um aspecto temporal, uma vez que esse saber é adquirido e construído “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

O item “Repertório e relações” pareceu estar muito ligado à categoria “Estratégias” (ainda não apresentada), pois foi com base em um repertório de saberes e vivências que os estagiários desenvolveram suas estratégias de ensino.

O repertório do professor inclui as suas habilidades pessoais, como a destreza para desenhar, para escrever e para comunicar-se em público. Destacam-se, a sua capacidade de realizar atividades lúdicas, aulas práticas em laboratório e atividades em campo. O repertório do professor pode ainda incluir a destreza em coordenar e mediar trabalhos em pequenos grupos, em trabalhar com o senso de humor e em despertar a curiosidade e o interesse do público.

Diferentes repertórios contendo habilidades e aptidões foram percebidos nos relatos dos quatro estagiários aqui apresentados.

Quadro 6 – Recorte do roteiro de planejamento de ensino (Quadro 5)

Repertório e relações	Conhecimentos e experiências	Interesse e domínio do conteúdo
		Estudo prévio e segurança

Fonte: A autora.

4.3.1 Interesse e domínio do conteúdo

Dentro da categoria “Repertório e relações” foi criada a subcategoria “Interesse e domínio do conteúdo”. Nos segmentos apresentados a seguir, foi possível verificar que o repertório relaciona-se não apenas às habilidades, mas também aos interesses dos professores estagiários. O interesse do professor é proveniente de seus princípios e de seus valores referentes ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Meu conhecimento na área [botânica] fez com que eu pudesse trazer muitos fatos curiosos, pouco conhecidos, para a sala de aula. O mesmo não ocorreu no ensino dos filos de animais invertebrados à turma [zoologia]. Não gosto deste assunto, provavelmente porque todos os professores que tive (tanto na escola quanto na Universidade) não me encantaram, porque eles mesmos nunca pareceram encantados com a matéria. Além disso, tive pouco tempo para trabalhar estes conteúdos. (Estagiário A)

O trecho destacado, além de ilustrar os interesses do estagiário e uma reflexão sobre suas experiências de aluno, também aponta um problema muitas vezes enfrentado pelos professores estagiários: ter de ensinar um assunto do qual eles não gostam, o qual não dominam ou até não valorizam. Contudo, o interesse e o conseqüente domínio no que se refere à Botânica motivaram o estagiário A a criar uma metodologia de ensino capaz de promover a atenção e a curiosidade dos alunos.

No final desse recorte, o estagiário destaca, ainda, o pouco tempo que teve para trabalhar alguns assuntos. Essa revelação referente à restrição do tempo disponível parece ser uma problemática recorrente no cotidiano escolar.

Em minhas aulas, nunca me interessei muito por fabricar modelos práticos elaborados ou realizar brincadeiras magníficas, pois esse não é o meu perfil, porém, sempre acreditei na eficácia dos modelos explicativos, que podem ser de qualquer natureza, no meu caso foram

os desenhos o foco das explicações e exemplificações. (Estagiário B)

Este relato também revela os interesses do professor estagiário. Aqui, ele informa que não simpatiza com a ideia de fabricar modelos didáticos como aqueles em que se utilizam pedaços de papéis coloridos, nos quais se fazem colagens, pinturas, modelagens etc. Esse estagiário diz que prefere utilizar a sua capacidade em comunicar-se com os alunos. Ele utiliza as suas habilidades linguísticas, gestuais, associadas à sua capacidade de produção de desenhos, para ensinar aos alunos os conteúdos biológicos.

Cabe salientar que, em muitos momentos, o estagiário se depara com as sugestões diversas trazidas pela professora orientadora do seu estágio, as quais não são condizentes com o seu repertório de conhecimento e de competências. Surge, então, um conflito de valores e opiniões entre a orientadora e o professor estagiário. Quando isso acontece, o estagiário pode aderir às sugestões de sua orientadora e trabalhar algo que para ele não seja tão fácil, visto que não faz parte de seu repertório de habilidades. Ou o estagiário pode convencer sua professora, por meio de negociações e, então, lançar mão de uma metodologia que privilegie suas aptidões.

Nesse caso, o estagiário B pareceu deixar bem claro que preferiu investir e explorar os seus interesses as suas habilidades ao defender no texto de seu relatório, a metodologia de ensino por ele adotada.

Estava calma, apesar dos contratemplos, tinha conseguido estudar bem o conteúdo da aula e me sentia segura. Quanto aos critérios para escolha da disciplina, foram decisivos: a compatibilidade de horários com a minha faculdade, o fato de lidar com experimentos, pois acho a “mão na massa” um modo interessante de construir o conhecimento dos alunos e o fato de ser uma matéria que amo e domino, assim, me sentindo confiante para lecionar. (Estagiário C)

O estagiário C, por sua vez, escolheu um campo de estágio de acordo com os seus interesses e inclinações (a realização de aulas práticas). Além disso, pareceu estar confiante e seguro, pois estudou um assunto de que gostava e que valorizava.

O repertório do professor, no que diz respeito aos seus valores, aos seus conhecimentos e às suas competências, parece auxiliá-lo na preparação e na prática de suas

atividades didáticas, pois, assim, ele parece desempenhar uma ação de forma mais segura e espontânea.

Deve ser considerado, na análise desses relatos, o fato de os professores estagiários argumentarem a importância de um tipo de enfoque pedagógico com base no que eles acreditam ser mais esclarecedor para os alunos, ou seja, eles escolhem a metodologia de ensino a qual julgam ser a mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Parece ser por esse motivo que alguns estagiários defendem, em suas falas, o emprego de determinadas metodologias de ensino. O estagiário C, por exemplo, demonstrou muito interesse por aulas práticas. A simpatia e a atração por essa metodologia faziam-no acreditar que as atividades realizadas em laboratório seriam bem aproveitadas para a construção de conhecimento pelos alunos.

4.3.2 Estudo prévio e segurança

A subcategoria “Estudo prévio e segurança” reúne os relatos dos professores estagiários, as quais fazem menção à segurança e à confiança com relação ao preparo e ao prévio planejamento das aulas a serem ministradas. Fato que pode ser constatado nos recortes a seguir.

Estava calma, apesar dos contratemplos, tinha conseguido estudar bem o conteúdo da aula e me sentia segura. (Estagiário C)

Essa aula deu trabalho pra fazer. O assunto, de todos que abordei, era aquele que eu menos dominava. Estudei bastante para prepará-la e acho que ficou muito bom meu material. (Estagiário D)

Os trechos apresentados demonstram nitidamente uma sensação de segurança do professor estagiário, bem como um reconhecimento pelo próprio empenho na realização do trabalho. O estagiário D, além disso, pareceu estar orgulho da qualidade de seus materiais didáticos.

4.4 Justificativas: detalhamento prévio dos procedimentos

A categoria “Justificativas” apresenta, de forma esmiuçada, o pensamento do estagiário referente ao desenvolvimento de seu planejamento de ensino. Essa categoria divulga as razões que levaram os professores estagiários a adotarem mudanças no curso de suas primeiras versões de planejamento, bem como sinaliza o emprego de planos de aula alternativos decorrentes da interferência de fatores externos, como, por exemplo, o tempo disponível para a realização de atividades em aula.

Por motivos diversos, os estagiários precisam, ao longo das aulas, fazer previsões detalhadas das ações a serem realizadas em sala de aula. Um dos fatores que exige esse tipo de planejamento cuidadoso é a escassez de tempo para realizar o previsto. Os estagiários preparam-se durante todo o período de estágio fabricando jogos, textos, exercícios, aulas em slides etc. Todos esses recursos são planejados com o intuito de preencher uma carga horária de aula previamente definida. No entanto, muitas vezes o tempo parece ser consumido por imprevistos comuns ao cotidiano escolar.

As falas que serão apresentadas parecem fazer parte de um pensamento bem íntimo do professor estagiário.

Tive de ser bastante cuidadosa e otimizar ao máximo o tempo que tinha, porque havia muito conteúdo a ser ministrado. [...] Como antes da última aula, fiquei muito nervosa, desta vez tentei organizar o material de aula com maior antecedência. Pensei em tudo que faria e falaria por muito tempo. Tinha que terminar o ciclo de Gimnospermas e explicar todo o grupo de Angiospermas [botânica] para que na próxima aula eu pudesse passar um vídeo sobre polinização e exercícios de revisão. (Estagiário A)

A narrativa do estagiário A exemplifica bem a falta de tempo disponível que todos os professores iniciantes parecem enfrentar. Assim, devido à percepção da interferência do fator tempo, esse estagiário precisou reorganizar e replanejar as atividades didáticas que já estavam previstas, detalhando passo a passo as ações, as quais pretendia desenvolver.

Estes itens definem o tipo de perfil do estudante que procura à escola, bem como o tipo de profissional que esperamos formar. Dominando tais informações posso planejar o nível de profundidade das minhas aulas, bem como o tipo de enfoque que darei no decorrer do meu estágio. (Estagiário C)

As justificativas, nos relatos dos estagiários analisados, também pareceram estar vinculadas ao seu repertório no que se refere ao conhecimento e ao domínio de conteúdo. Ideia que pode ser constatada a partir da fala do estagiário C, quando argumenta ter competência para planejar suas aulas com relação ao nível de profundidade e ao tipo enfoque a serem adotados de acordo com as necessidades de seus alunos.

Achei melhor desacelerar o ritmo e explicar com mais calma – acho que funcionou. Tirei o relógio do pulso e pus sobre a mesa do professor, não queria ficar olhando pra ele o tempo inteiro. Segui a matéria até onde a turma parecia compreender e decidi liberá-los para o intervalo. [...] Decidi que, quando os alunos retornassem do intervalo, continuaria o conteúdo apenas com o fundamental – nessa hora, apaguei alguns slides que julguei excessivos e deixei a aula mais enxuta. (Estagiário D)

Aqui, novamente o recurso “tempo disponível” restringiu as ações didáticas planejadas pelo professor estagiário D. Foi possível notar um replanejamento feito por ele às pressas, para conseguir trabalhar todo o conteúdo que havia programado. Para tanto, foi preciso deixar de lado algumas partes de sua aula, as quais julgou serem excessivas.

Julgar o que é fundamental para a aprendizagem da turma e priorizar conteúdos elementares também pareceram ser tarefas importantes desempenhadas pelos estagiários aqui analisados.

4.5 Recursos, meios e condições: disponibilizados pela escola ou produzidos pelo professor estagiário

Essa categoria foi criada para apresentar alguns dos muitos recursos didáticos utilizados em sala de aula pelos professores iniciantes. É importante destacar também os vários ambientes escolares, os quais servem de palco para a realização de atividades de aula, tais como laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de vídeo, pátio da escola etc. Além disso, inclui-se nessa categoria o recurso “tempo disponível”, o qual pareceu ser, com base nos relatos anteriormente apresentados, um recurso fundamental a ser considerado no planejamento de ensino do professor.

A seguir, serão abordadas as subcategorias criadas a partir da categoria “Recursos, meios e condições”.

Quadro 7 – Recorte do roteiro de planejamento de ensino (Quadro 5)

Recursos, meios e condições	Disponibilizados pela escola ou produzidos pelo professor estagiário	Recursos didáticos
		Espaços
		Tempo disponível

Fonte: A autora.

4.5.1 Recursos didáticos

A subcategoria “Recursos didáticos” descreve alguns dos vários tipos de materiais escolares utilizados pelos professores estagiários. Essas ferramentas fazem parte do patrimônio da escola – quadro-negro, *datashow*, máquina copiadora, televisão, DVD etc. – ou são alguns dos recursos produzidos pelos próprios professores iniciantes (exercícios impressos em folha, polígrafos, maquetes, painéis etc.). Os relatos, destacados na sequência deste trabalho ilustram alguns desses recursos didáticos utilizados por três estagiários.

Depois de recolher os vegetais, comecei a explicar o ciclo reprodutivo das pteridófitas, colando figuras no quadro. Eu ia colando passo a passo e explicando. Dessa forma, eles só veriam as imagens do ciclo completo no final da minha explicação. (Estagiário A)

O estagiário A utilizou alguns vegetais, os quais ele mesmo coletou do ambiente para improvisar uma aula prática dentro da sala de aula. Além disso, também confeccionou imagens do ciclo vegetal, as quais eram coladas no quadro concomitantemente às suas explicações.

Quando acabei de passar os vídeos, ainda aproveitei para mostrar como era a reprodução de polvos e lulas, fazendo uma encenação com um dos alunos. (Estagiário B)

Aqui, o estagiário B utiliza o próprio computador para mostrar, para os alunos, vídeos referentes ao tema da aula.

Cabe salientar que, além do recurso didático, esse estagiário lançou mão de seu repertório de saberes ao explorar o elemento “humor” para encenar um processo biológico com a participação de um dos alunos. O objetivo do professor foi manter a atenção dos alunos e aumentar as chances de compreensão do assunto empregando o senso de humor como uma estratégia de ensino. Percebe-se, nesse relato, o quão próximos podem estar os objetivos, o repertório e as estratégias a serem adotados pelo professor.

O conteúdo previsto eram “Alterações cromossômicas” [genética] e, quando eu comecei a preparar a aula, aproximadamente uma semana antes, percebi que seria muito conteúdo a ser desenvolvido em duas horas e meia. Como a escola conta com o recurso do *data show*, preparei uns *slides* da matéria e também um *polígrafo* escrito, para eles acompanharem o conteúdo. (Estagiário D)

O estagiário D utilizou o recurso *data show* para apresentar os conteúdos aos alunos e também produziu um *polígrafo* com os mesmos assuntos a serem desenvolvidos com a turma.

É importante salientar, novamente, a estratégia de ensino utilizada pelo professor ao elaborar um *polígrafo* para aumentar a compreensão dos conteúdos biológicos com o objetivo de oportunizar a atenção e a curiosidade dos alunos. Esse *polígrafo* apresentava o conteúdo, considerando os interesses do grupo, dessa forma, o enfoque e a ênfase dada aos temas era específica para aquela turma de alunos, diferentemente do que pode ser encontrado em um livro didático.

4.5.2 Espaços

A definição de “Espaços” representa aqui todo e qualquer ambiente escolar, o qual possibilite a aprendizagem (sala de aula, pátio da escola, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, entre outros.). Ambientes externos à escola também podem servir de espaços de aprendizagem utilizados pelos professores (museu, zoológico, praças etc.). Portanto, essa subcategoria expõe alguns dos ambientes mais comuns utilizados pelos professores estagiários no relato de suas aulas.

Cheguei à sala de aula e a professora já havia preparado a turma para a ida ao laboratório de ciências. A chegada e a organização dos alunos no local foi feita com extrema rapidez, já que todos estavam muito curiosos com a atividade. (Estagiário B)

Chama a atenção, no relato do Estagiário B, a motivação e a curiosidade dos alunos em realizar uma atividade prática no laboratório de ciências, visto que eles acomodaram-se rapidamente para isso. A professora titular colaborou no preparo da aula parecendo compartilhar com o estagiário a opinião de que as atividades práticas são importantes no ensino de Biologia.

Dessa forma, a primeira metade da turma assistiu à aula das 13h30 até 14h45, enquanto os demais alunos resolviam um questionário na biblioteca. [...] Encerrado esse primeiro período, as turmas se alternaram e os alunos que antes estavam na biblioteca encaminharam-se para realizarem a atividade no laboratório de ciências. (Estagiário D)

No relato do estagiário D, observa-se a utilização simultânea de dois espaços escolares. Para favorecer o acompanhamento dos alunos na realização das atividades práticas no laboratório, o estagiário previu uma atividade a ser desenvolvida de forma autônoma no espaço da biblioteca. Essa estratégia, a qual dividiu a turma em dois grupos, permitiu que o estagiário auxiliasse os estudantes na manipulação de materiais com os quais não estavam habituados, ao mesmo tempo em que possibilitou ao restante da turma exercer sua autonomia e trabalhar de forma independente na biblioteca.

4.5.3 Tempo disponível

O elemento “tempo” está inserido no roteiro de planejamento de ensino dentro da categoria “Recursos, meios e condições”. A falta de tempo ou o seu mau uso podem cercear o emprego de estratégias de ensino bem como abreviar o planejamento das atividades previamente elaboradas pelos professores estagiários. A abordagem de assuntos relacionados ao cotidiano, a realização de atividades práticas, o espaço de participação dos alunos, assim como outras ações, são todas dependentes de um tempo mínimo, o qual o professor deve administrar para planejar suas atividades de ensino em sala de aula.

Os professores estagiários planejam um cronograma de estudos e calculam um tempo específico para a realização de cada atividade, porém, no momento da ação, acontecimentos inesperados podem extinguir esse tempo previamente planejado. O aprofundamento em um tema que interessou aos alunos, o esclarecimento de dúvidas, a interrupção do andamento da aula por algum agente da escola (diretora, supervisora etc), a falta de luz, o atraso dos alunos ou do professor e as condições climáticas impróprias para a realização de determinada atividade ao ar livre são alguns dos exemplos de situações que comprimem o recurso tempo do professor, desestruturando, dessa forma, o seu planejamento de ensino.

Os recortes listados a seguir são exemplos de relatos dos professores estagiários, os quais perceberam a interferência do recurso tempo no período do estágio.

Só depois me lembrei que havia mais de uma flor por galho e que se cada aluno pegasse um galho, não haveria flores para todos. Isso foi falta de organização minha, e eu estava um pouco nervosa porque o tempo estava acabando e eles estavam bem agitados. Acho que o que tem sido ruim para mim nas aulas é que tenho pouco tempo e sempre quero mostrar muitas coisas aos alunos, acabo passando o material muito rápido ou não consigo organizá-lo. (Estagiário A)

No exemplo anterior, o estagiário A enfrenta a falta de tempo, a qual tornou-se decorrente de uma ampla, e talvez excessiva, programação de atividades planejadas. Isso ocorreu devido ao fato que esse estagiário se interessava muito pelo tema proposto e, movido por esse gosto pessoal e também por uma certa ansiedade, administrou mal o recurso tempo.

Percebi que, apesar de quase toda a turma estar acompanhando bem, um que outro aluno trazia dificuldades de outros campos da biologia – por exemplo, biologia molecular e citologia. [...] Esses conceitos são fundamentais para um bom entendimento de genética, mas não havia tempo hábil na minha disciplina para abordá-los, além de que a maior parte da turma parecia dominá-los. (Estagiário D)

Novamente, o de tempo disponível pareceu restringir as ações do professor estagiário. Nesse relato, o professor estagiário D sentiu-se cerceado em desenvolver de forma mais específica parte do conteúdo a qual julgava ser fundamental. Além disso, nesse relato, o fator tempo impôs o abandono dos alunos com dificuldades, uma vez que o estagiário não conseguiu retomar os conteúdos elementares da matéria.

Também foi possível perceber, nos relatos dos dois professores estagiários, uma sutil frustração visto que o tempo conferiu barreiras às suas ações docentes.

4.6 Estratégias

Como foi citado anteriormente, a divisão “Estratégias” do roteiro de ensino do professor está fortemente relacionada à categoria já discutida “Repertório e relações”, pois se entende que as estratégias de ensino empregadas em sala de aula pareceram ser resultantes do emprego ao ensino das qualidades e das características específicas do professor estagiário.

Os saberes e as destrezas dos professores estagiários, provenientes de sua experiência de vida e de seus conhecimentos acadêmicos, parecem vir à tona para serem explorados na

aplicação de suas estratégias de ensino. A seguir, foram enumeradas todas as subcategorias criadas a partir do que pode ser interpretado nas falas dos professores estagiários.

Quadro 8 – Recorte do roteiro de planejamento de ensino (Quadro 5)

Estratégias	Para conhecer os saberes prévios dos alunos	Sondagem
	De controle da ação dos alunos (visando garantir a realização das tarefas e prevenir a indisciplina)	Acordos e negociações
	Para manter a atenção, despertar o interesse e aumentar a compreensão dos alunos	Relações com as experiências dos alunos e/ou narrativas do professor
		Uso de analogias
		Improvisações
		Utilização de recursos disponíveis
	Realização de avaliações	

Fonte: A autora.

4.6.1 Para conhecer os saberes prévios dos alunos - Sondagem

As perguntas feitas antes da imediata explicação dos conteúdos permitiram ao professor não apenas conhecer o entendimento dos alunos sobre determinado assunto, mas também que o professor estagiário ajustasse o enfoque do conteúdo. Seguem alguns tipos de sondagens realizadas por dois professores estagiários.

Com o fim do filo Nematoda [zoologia], comecei o filo Annelida [zoologia], perguntando se a turma conhecia algum organismo pertencente ao grupo. (Estagiário B)

O estagiário B iniciou a abordagem de uma nova matéria, lançando perguntas referentes ao tema para, dessa forma, verificar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o conteúdo biológico em questão. Essa estratégia parece funcionar como uma espécie de “termômetro”, informando ao professor de onde e como ele deve iniciar um novo

conteúdo, se deve antes fazer uma revisão ou se pode ainda avançá-lo em relação ao que havia planejado.

Fiz, então, algumas perguntas pra saber o que eles entendiam por aminoácidos. (Estagiário C)

O professor estagiário C empregou a mesma estratégia de sondagem utilizada pelo estagiário B: formulou perguntas com objetivo de descobrir o ponto de vista dos alunos sobre aquele conteúdo.

4.6.2 De controle da ação dos alunos (visando garantir a realização das tarefas e prevenir a indisciplina) – Acordos e negociações

O estabelecimento de acordos baseados em princípios como o do respeito mútuo, bem como as formas de negociar a realização das tarefas com os alunos, são exemplos de estratégias as quais parecem ser importantes no planejamento do professor. Essas táticas de controle são empregadas quando se pretende garantir a produtividade e a ordem em sala de aula.

Ao considerar os interesses da turma, o professor pode planejar suas aulas elaborando propostas para negociar com os alunos a realização das tarefas. O professor pode, por exemplo, dar-lhes a opção de escolher entre duas alternativas distintas: uma proposta que será agradável aos alunos, como a realização de um jogo, e outra que será vista como trabalhosa, como a resolução de exercícios. Contudo, é importante que o professor tenha sempre essa opção indesejada para o caso dos alunos não cumprirem o acordo.

Seguem alguns exemplos de acordos estabelecidos por professores estagiários à turma com o objetivo de promover o bom andamento das aulas.

Eu passei o roteiro de aula no quadro e disse que nós faríamos uma atividade legal sobre polinização, se eu conseguisse passar o conteúdo que tinha planejado. Caso contrário, a atividade sobre polinização seria ouvir uma explicação minha. Eles concordaram em colaborar com o andamento da aula. (Estagiário A)

O estagiário A propôs à turma duas opções de atividades, uma delas julgada divertida e a outra entediante. Essa estratégia de negociação estabelecida com os alunos permitiu que

ele seguisse a aula como havia planejado. Além disso, ao prever qual seria a opção escolhida pelos alunos, o professor estagiário pode investir em atividades lúdicas, as quais promoveriam a atenção e a curiosidade da turma. Dessa forma, ao permitir que os alunos façam uma escolha que atenda aos seus interesses, o estagiário parece prevenir ocorrências de indisciplina.

Após a distribuição dos animais, escrevi no quadro como deveria ser o relatório de aula prática, o qual era para ser entregue. (Estagiário B)

O estagiário B parece ter garantido que a atividade fosse realizada em aula, ao exigir e enfatizar que os alunos entregassem o relatório da atividade no mesmo dia, como parte de uma avaliação.

Assim, pensando em poder avaliá-los a cada aula, para saber se estavam entendendo o conteúdo [...], havia pensado em utilizar alguns exercícios, que eu entregaria para eles, e eles poderiam fazer em casa e me entregar. Dei também a possibilidade de que eles entregassem um pequeno resumo de cada aula prática no lugar dos exercícios, mas eles acharam que as questões seriam melhores. Também combinei que poderia ser entregue em papel, ou se preferissem por e-mail. (Estagiário C)

Na descrição do professor estagiário C, também foi observado o estabelecimento de acordos com os alunos, visando a um ambiente tranquilo e colaborativo na sala de aula. O professor parece conseguir dar continuidade ao seu planejamento de aula quando oferece propostas didáticas que contemplem as preferências dos alunos.

Propus a eles fazer um intervalo e corrigir a lista de exercícios depois, mas alertei-os que teríamos de ser rápidos, pois haveria certamente muitas dúvidas. Uns foram a favor do intervalo, [...] Outros foram contra, queriam corrigir a lista logo e ter o intervalo depois. Acabei cedendo ao intervalo, mas deixei claro que começaria a corrigir os exercícios dentro de cinco minutos. (Estagiário D)

O estagiário D relata as negociações feitas em aula com o propósito de garantir a realização das atividades planejadas. Nesse relato também apareceu a necessidade de o

estagiário mediar os interesses divergentes dos alunos. Essas diversas opiniões parecem ser difíceis de serem conciliadas em momentos de negociação.

4.6.3 Para manter a atenção, despertar o interesse e aumentar a compreensão dos alunos

A seguir, serão apresentados todos os desdobramentos da subcategoria “para manter a atenção, despertar o interesse e aumentar a compreensão dos alunos”, os quais foram sendo construídos com base na análise dos relatórios dos professores estagiários.

Quadro 9 – Recorte do roteiro de planejamento de ensino (Quadro 5)

Estratégias	Para manter a atenção, despertar o interesse e aumentar a compreensão dos alunos	Relações com as experiências dos alunos e/ou narrativas do professor
		Uso de analogias
		Improvisações
		Utilização de recursos disponíveis
		Realização de avaliações

Fonte: A autora.

4.6.3.1 Relações com experiências dos alunos e/ou narrativas do professor

O professor pode empregar como estratégia de ensino a narração de histórias popularmente conhecidas ou ainda de experiências pessoais. Ele pode, também, estimular os alunos a construir relações com as suas vivências, permitindo que eles narrem as suas experiências de vida. Bergamaschi (2000, p. 117) pensa que, para considerar os conhecimentos dos alunos, é necessário promover situações em que eles possam mostrar as suas concepções, suas hipóteses no decorrer das atividades implementadas, “para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras”.

A partir da fala da autora, foi possível perceber que, ao conhecer as ideias dos alunos, o professor pode também avaliar as suas propostas didáticas para, se julgar apropriado, replanejá-las.

[...] começamos um momento de aproximadamente 15 minutos, somente para perguntas e curiosidades sobre as lombrigas e seus males. Assuntos como prevenção, conseqüências, mitos e histórias inusitadas foram conversados até que tocou o sinal do final do período.
(Estagiário B)

Nesse relato, o estagiário B lançou mão de seus conhecimentos gerais, de fatos curiosos e de narrativas pitorescas para atrair a atenção dos alunos e facilitar a compreensão do conteúdo. Por meio desse tipo de estratégia, o professor pôde, ainda, em meio à descontração da aula que se seguiu, descobrir o que os alunos entendiam sobre aquela determinada temática.

4.6.3.2 Uso de analogias

A utilização de analogias para despertar o interesse e aumentar a compreensão do aluno esteve presente exclusivamente nas narrativas do professor estagiário B. A facilidade de relacionar e de comparar processos biológicos a outros processos conhecidos dos alunos são características próprias do seu repertório de representações.

[...] pedi um guarda-chuva emprestado para uma aluna e pedi que imaginassem que ele estava dentro d'água. Aí pedi que me dissessem o que aconteceria se repentinamente esse guarda-chuva se fechasse. A turma inteira, quase que em couro, disse que ele iria se mover para frente. Então eu falei que a medusa fazia exatamente isso, o que caracterizava o movimento medusóide [zoologia]. (Estagiário B)

O nível de conhecimento desse estagiário bem como a sua criatividade e a sua capacidade de improvisação permitiram a ele lançar mão de recursos simples que estavam disponíveis para produzir a compreensão dos alunos por meio de uma analogia. Esse estagiário soube improvisar quando utilizou o guarda-chuva de uma aluna e soube também construir uma analogia quando comparou o movimento medusoide de um animal ao referido objeto.

Para ilustrar esse processo, desenhei no quadro um soldado medieval com uma armadura, mas que tinha apenas 12 anos de idade. Assim que terminei o desenho, perguntei à turma se seria possível que esse soldado crescesse usando essa armadura. Imediatamente a turma disse que não, que seria necessário que ele colocasse uma armadura maior. No momento em que a turma chegou a essa conclusão, senti que toda aquela conversa de exoesqueleto e ecdise, anteriormente confusa, começou a fazer sentido na cabeça de todos. (Estagiário B)

O professor estagiário B utilizou o seu repertório de conhecimentos e de habilidades quando primeiro desenhou um soldado medieval com armadura. Em seguida, utilizou a

analogia para chamar a atenção e aumentar a compreensão dos alunos sobre as mudas periódicas realizadas por animais que têm esqueleto externo. O professor é criativo e estabelece associações inusitadas entre o conteúdo biológico e outros saberes, como a imagem de um soldado medieval de armadura à adaptação biológica de um animal. Esse professor também parece colocar-se no lugar dos organismos, os quais ele descreve e interpreta, criando imagens muito próximas da realidade dos alunos para que eles se identifiquem e compreendam os animais.

4.6.3.3 Improvisações

Os professores estagiários analisados foram capazes de improvisar atividades de aula, as quais não haviam sido planejadas e também improvisaram formas alternativas para explicar determinado conteúdo.

Nesse dia, a atividade prática prevista não se realizou. A professora titular se esqueceu das lâminas e não pudemos realizar a atividade. Assim, usei a aula inteira concluindo o conteúdo e corrigindo a lista de exercícios. (Estagiário D)

O estagiário D precisou replanejar as suas atividades por conta de um imprevisto. Contratempus dessa natureza parecerem ocorrer comumente no cotidiano escolar e acabam levando os professores a adotarem propostas de ensino alternativas.

Cabe salientar, portanto, a importância de o estagiário sempre carregar uma “carta na manga” para o caso de uma emergência. Ocorrem, por exemplo, situações em que o professor precisa assumir a regência de outra turma tendo que, por meio de improvisações ministrar alguma aula que não havia planejado.

Tentei falar devagar, mas quando vi já tinha “atropelado” o assunto e os alunos me olhavam com aqueles rostos intrigados. Precisei voltar mais de uma vez ao mesmo ponto, deixei de lado minha apresentação de slides e recorri ao quadro-negro pra me expressar – nessa hora, alguns exclamavam “aaaaah, agora eu entendi!” e muitos riam. (Estagiário D)

O estagiário D pareceu ter passado por dificuldades em tornar o assunto compreensível aos alunos. Diante dessa circunstância, ele decidiu deixar de lado a sua aula planejada em *powerpoint* e recorreu ao quadro-negro. Após essa decisão e com a comprovação de que os alunos compreenderam o conteúdo, o estagiário se sentiu aliviado.

É importante enfatizar aqui, a diferença do ritmo de abordagem de conteúdo de uma aula elaborada em *data show* e de uma aula desenvolvida no quadro-negro. Aulas em *powerpoint* são um resumo do ponto de vista do apresentador, o qual também controla o tempo da exposição dos slides. Esse tipo de aula pode dificultar a construção cognitiva do aluno, porque ele pode não ter o tempo necessário para que acompanhe as imagens e as falas simultaneamente lançadas e ainda formule um conhecimento sobre o que está sendo apresentado. Por isso, o ritmo acelerado desse recurso pode ser desvantajoso para a aprendizagem dos alunos.

4.6.3.4 Utilização de recursos disponíveis

Por meio da utilização de recursos disponíveis, os professores estagiários analisados criaram estratégias de ensino para garantir a realização de atividades e também para prevenir a indisciplina.

O polígrafo que desenvolvi complementava a minha apresentação de slides, para que os alunos não precisassem perder tempo copiando e prestassem a atenção nas minhas explicações. Reforcei isso antes de começar a aula, dizendo à turma que não copiassem tudo, que acompanhassem no polígrafo e que só copiassem algo a mais que os interessasse. Vários alunos elogiaram a idéia de um polígrafo, relatando que em outras disciplinas eles “quase morrem copiando” o que o professor passa no quadro. (Estagiário D)

O estagiário D utilizou, como ferramenta de apoio, um polígrafo por ele construído, contendo toda a matéria que ele apresentaria também em *slides*. Essa estratégia torna-se importante para o planejamento de ensino, uma vez que permite ao aluno acompanhar o conteúdo de aula pelo polígrafo ao mesmo tempo que ouve as explicações do professor. Os estudantes podem, assim, concentrarem-se nas palavras do professor, tendo a segurança de que possuem o conteúdo de aula impresso, sem precisar, portanto, realizar anotações.

4.6.3.5 Realização de avaliações

Os professores estagiários criaram estratégias de ensino também por meio de avaliações feitas aos alunos.

Ao final de cada aula, depois da exposição da nova matéria, os alunos deveriam exercitar esses novos conhecimentos recém construídos, e isso foi feito através de questionários. Os questionários não valeram nota, mas foram usados para acompanhar a aprendizagem e construir pareceres a respeito de cada aluno. A correção das questões foi sempre feita em conjunto, com a participação da turma. (Estagiário D)

O estagiário D empregou uma estratégia de ensino para garantir a realização das tarefas por meio da realização de uma avaliação contínua ao propor que, após o término de cada aula, os alunos respondessem a um questionário. Assim, além de aumentar a produtividade dos alunos, foi capaz de perceber se os alunos compreendiam ou não as suas explicações, as quais poderiam ser novamente retomadas por meio de um permanente acompanhamento.

4.7 Avaliação

A seguir, serão apresentadas todas as subdivisões da categoria “Avaliação” presentes no planejamento de ensino do professor, as quais foram construídas com base na interpretação das falas dos professores estagiários.

Quadro 10 – Recorte do roteiro de planejamento de ensino (Quadro 5)

Avaliação	Realizada ao final do período de observações a fim de estabelecer objetivos para o estágio.	Ligada ao planejamento
	Do comportamento e da aprendizagem dos alunos	Dos alunos
	Da relação professor-aluno	Da relação professor-aluno
	Após determinada aula	Para rever o planejamento
	Expressando frustrações	Negativa
	Ao final do período de estágio (aspectos positivos na aprendizagem do professor e em seu desenvolvimento profissional)	Positiva

Fonte: A autora.

4.7.1 Avaliação realizada ao final do período de observações a fim de estabelecer objetivos para o estágio – Ligada ao planejamento

Essa subcategoria parece estar muito ligada às duas primeiras categorias apresentadas no início da discussão desse trabalho, “Imagem da turma: construída após o período de observações” e “Objetivos e intenções”. A conexão existente entre os conceitos de imagem da turma, avaliação e objetivos, os quais estão relacionados à turma, parecem existir, pois se entende que esses elementos sejam todos decorrentes um do outro, uma vez que, em uma ordem lógica de pensamentos, o estagiário primeiro constrói um conceito das características da turma para que, depois, possa traçar os seus objetivos com base em uma primeira avaliação dos estudantes. Segue a transcrição de uma fala que exemplifica essa subcategoria.

A conclusão que obtive do período de observações foi que eu precisava despertar a curiosidade dos meus alunos para que eles participassem das aulas e não fossem tão indisciplinados. (Estagiário A)

O estagiário A faz uma avaliação da turma quando expõe a sua intenção de oportunizar situações que estimulem a curiosidade dos alunos. A avaliação feita pelo estagiário indicou que os alunos eram muito desatentos às aulas do professor titular e essa dispersão acabava gerando desordem em sala de aula. Cabe salientar que essa avaliação pareceu ser uma das constatações mais significativas feitas pelo estagiário no final do período de observações da turma, pois acredita-se que, com base nessa conclusão, o estagiário tenha seguido a elaboração de seu planejamento de ensino.

4.7.2 Do comportamento e da aprendizagem dos alunos

Essa subcategoria apresenta as avaliações dos professores estagiários em relação à conduta da turma em sala de aula e ao desempenho intelectual no processo de aprendizagem dos estudantes. Foram extraídos, dos relatórios analisados, alguns trechos que elucidam essa categoria de avaliação.

Outro ponto que chamou a atenção foi a preguiça dos alunos para escrever e pensar, além da falta de autonomia para assumir a responsabilidade por não realizarem as atividades propostas. A preguiça de pensar e a falta de autonomia faziam com que muitos copiassem as

respostas dos colegas. (Estagiário A)

Esse trecho revela uma importante avaliação que o estagiário faz dos alunos a respeito de suas dificuldades de comprometimento com as tarefas propostas em sala de aula. Percebe-se, ainda, que, por traz da falta de interesse dos alunos parece haver uma ineficiência de propostas didáticas aplicadas pelos professores titulares. Esse relato foi selecionado de uma parte do relatório que descreve um momento final do estágio e aponta para o fato de que o professor estagiário não teve tempo suficiente para promover algum tipo de mudança de postura entre os alunos. É importante salientar, nesse sentido, o aspecto do tempo disponível, o qual pareceu limitar as ações de planejamento do professor estagiário.

[...] percebi que o fator mais importante e determinante relacionando alunos e a disciplina foi o método avaliativo. [...] Os alunos não se sentiam avaliados, não sentiam a necessidade de adquirir o conhecimento para si. Não há dúvidas de que o processo avaliativo é crucial para o bom aproveitamento da disciplina, tanto pelos alunos quanto pelo professor. (Estagiário C)

Este relato evidencia não apenas a falta de interesse dos alunos no conteúdo como também revela a ação ineficiente dos professores titulares com relação à cobrança quanto à realização de atividades.

Por meio da análise desses dois trechos anteriormente destacados, foi possível perceber uma outra avaliação feita indiretamente pelos estagiários aos professores titulares da turma. No relato apresentado pelo estagiário A, percebeu-se que os alunos traziam um histórico de má conduta, mostravam-se irresponsáveis no cumprimento de suas tarefas e desinteressados pelas atividades que eram propostas pelos professores titulares. Já no trecho extraído dos relatos do estagiário C, percebe-se que os alunos não se sentiam avaliados e, com isso, não davam importância ao que aprendiam, pois o processo de ensino-aprendizagem não parecia ser valorizado principalmente pelos professores titulares. Assim, é possível julgar que tanto o comportamento quanto a aprendizagem dos alunos estejam ligados às ações didáticas desenvolvidas e apresentadas pelos professores em sala de aula.

4.7.3 Da relação professor-aluno

A avaliação da relação construída entre os alunos e o professor estagiário foi outro aspecto mencionado pelos estagiários em seus relatórios. A seguir, estão apresentados dois recortes de falas do estagiário B.

[...] fui vendo que a turma já havia gostado de mim e, principalmente, que confiava no que eu estava explicando a eles. A essa altura, percebi que o clima totalmente descontraído e ao mesmo tempo produtivo das aulas iria ser uma constante, e isso me deu muita confiança para continuar nesse mesmo método de trabalho. (Estagiário B)

No momento em que deu o sinal, foi mais uma amostra de que a relação com a turma estava muito boa, [...] ouvi uma série de resmungos dos alunos falando que queriam que a aula continuasse e que era uma pena eu ter que ir embora agora. Isso me deixou muito feliz e confiante para planejar aulas cada vez melhores para a turma 211. (Estagiário B)

O professor estagiário B conseguiu construir e manter uma boa relação com seus alunos. De acordo com os seus relatos, os alunos pareceram estar muito satisfeitos com a qualidade das aulas bem como com o perfil e a postura do professor estagiário. É importante mencionar que o estagiário percebeu o fortalecimento de uma boa relação e também a resposta carinhosa dos alunos. Isso o deixou confiante e motivado para continuar planejando suas aulas.

4.7.4 Após determinada aula – Para rever o planejamento

Essa subcategoria apresenta algumas pequenas observações que o estagiários fizeram ao término de algumas aulas. Essas avaliações podem promover importantes mudanças no planejamento de ensino do professor estagiário.

Colei no quadro os pontos básicos do ciclo. Aparentemente todos os alunos compreenderam. Entreguei-lhes as folhas com o ciclo completo (anexo VII) para que preenchessem com os pontos principais. As demais etapas, preenchemos juntos na medida em que explicava cada passo no quadro. Gostei de trabalhar desta maneira, os alunos me acompanharam bem. (Estagiário A)

O estagiário A faz uma avaliação positiva de sua aula ao perceber que a sua proposta didática provocou a atenção e a participação dos alunos. Assim, por meio dessas pequenas considerações feitas após os trabalhos desenvolvidos em determinadas aulas, o professor pode ir remodelando o seu planejamento de ensino.

Decidi então que nas outras aulas tomaria mais cuidado com isso, e que pediria que todo o grupo lesse junto as amostras no espectrofotômetro, garantindo assim que todos estariam aprendendo como se deu o experimento e como utilizar os aparelhos do laboratório. (Estagiário C)

O estagiário C faz uma avaliação de um procedimento didático que parece ter ocorrido de forma não muito compreensiva aos alunos. Assim, por meio dessa avaliação, ele pôde reajustar o que não funcionou conforme o planejado.

4.7.5 Expressando frustrações

Neste subtópico, são apresentados trechos em que foi possível perceber um sentimento de desapontamento dos professores estagiários.

Fato é que me senti muitas vezes desafiada no meio de explicações, e tais intervenções que interrompem a linha de raciocínio talvez tenham tornado piores minhas explicações para a turma. (Estagiário C)

A aula foi muito pouco produtiva, os alunos estavam muito preocupados com a prova do período seguinte e como esta já era a terceira aula onde os procedimentos seriam feitos da mesma maneira e os alunos já não davam mais muita importância ao experimento. (Estagiário C)

Esses dois recortes são do estagiário C, o qual, entre os outros estagiários, foi o que mais expressou frustrações no final do período do estágio.

Muitas vezes ocorrem situações desagradáveis entre o aluno e o professor estagiário, tais como perguntas em tons de provocação, desinteresse pelas atividades propostas, indisciplina etc. Tais ocorrências acabam formando impressões negativas para quem está iniciando uma carreira docente. Esses sentimentos não desejáveis também podem modificar o rumo dos planejamentos de ensino do professor bem como desestimulá-lo na criação de novas

atividades para a turma. É importante que o estagiário divida essas angústias com o seu orientador e com os colegas estagiários para que eles o auxiliem na resolução desses problemas, os quais não são raros. Nesse sentido, cabe retomar os estudos de Ustra e Hernandez (2010), que valorizam a realização de planejamentos e de avaliações coletivas por parte dos professores como forma de enfrentar os desafios e inovar práticas pedagógicas.

4.7.6 Ao final do período de estágio (aspectos positivos na aprendizagem do professor e em seu desenvolvimento profissional)

A última categoria criada com base nos relatos dos professores estagiários diz respeito aos aspectos positivos percebidos ao final do período do estágio. Essa é a parte do relatório em que os alunos fazem uma avaliação geral de suas experiências como professor. São apresentados, a seguir, alguns trechos que definem melhor a ideia aqui apresentada.

Gostaria de ter discutido mais os resultados das avaliações com os alunos em aula, ter comentado as respostas, dado mais tempo para que fizessem exercícios em aula com minha ajuda e ter corrigido esses exercícios com a turma. O aspecto positivo que guardo das minhas avaliações dos exercícios realizados em aula, é que eu podia identificar em quais pontos da matéria os alunos estavam tendo maior dificuldade. Ainda que eu não tenha corrigido todas as atividades dos alunos em aula, era melhor conhecer as dificuldades de cada aluno do que corrigir os exercícios com a turma e não os recolher. Se eu não tivesse recolhido os alunos não me teriam “dito” quais eram as suas dificuldades. (Estagiário A)

Essa questão foi repetitivamente refletida por mim, a cada dia de aula, na tentativa de buscar a melhor metodologia com a turma 211 especificamente. Nessa busca, acredito que consegui aliar o conteúdo necessário com doses de desafio e humor, sem nunca me esquecer do vínculo de amizade que foi uma das minhas prioridades e acredito ter conseguido estabelecer com sucesso. (Estagiário B)

O estagiário B destacou-se, pois foi quem levantou mais aspectos positivos sobre a experiência de professor. Isso aconteceu porque ele foi o único dos estagiários aqui analisados que pareceu ter estabelecido com a turma não apenas uma relação de confiança, mas também uma relação de respeito e amizade. Sua criatividade, seu senso de humor, suas habilidades com desenhos, com analogias, com narrativas de fatos curiosos, com improvisação, todas

essas estratégias empregadas por ele parecem ter feito a turma apreciar a sua presença em sala de aula.

A mim por hora basta saber que consegui perceber um dos grandes problemas do meu período de estágio e que, havendo a oportunidade, teria grandes chances de tê-lo resolvido modificando o modelo de avaliação escolhido pelo professor titular da disciplina. (Estagiário C)

Esse relato é de um estagiário que mencionou vários aspectos negativos decorrentes do estágio, constatação feita com base na análise apresentada na subseção anterior “Expressando frustrações”, na qual ele comenta, entre outros fatos, ter se sentido desafiado por perguntas feitas pelos alunos. No entanto, mesmo tendo passado por algumas situações desagradáveis como professor, esse estagiário conseguiu avaliar-se positivamente ao revelar que compreendeu uma das grandes limitações que o acompanharam durante o estágio, o modelo avaliativo do professor titular e que por ele foi sempre utilizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos relatos e das reflexões a respeito das experiências dos quatro ex-professores estagiários de Biologia permitiu a criação de um roteiro de planejamento de ensino. A padronização do roteiro foi definida a partir da revisão da literatura, mas exigiu sínteses de categorias e acréscimos de subcategorias, conforme a sequência dos pensamentos e das ações desenvolvidas pelos estagiários, nos momentos de observações da turma e no período do estágio docente. No estudo, foram considerados, como parte do processo de planejamento, as primeiras impressões dos professores estagiários referentes aos alunos bem como outros elementos componentes de roteiros de planejamento encontrados durante a revisão bibliográfica, tais como: os objetivos do professor, as suas expectativas em relação ao que espera do aluno, sua segurança frente ao conteúdo e a sua abordagem. Durante a análise dos relatórios, também foram examinadas outras categorias presentes em roteiros de planejamento amplamente difundidos, quais sejam: a utilização de recursos didáticos, de estratégias de ensino e de avaliações. Conforme descrito na metodologia do estudo, para amparar a análise dos relatórios dos professores estagiários foram utilizados principalmente dois modelos de roteiro de planejamento provenientes do prévio estudo do tema. Aqui é importante destacar que o ato de planejar, embora considere modelos de planejamento, é original, realiza reelaborações desses modelos e mobiliza o repertório de conhecimentos de cada professor. Portanto, o planejamento de ensino demonstra a autoria do professor.

As avaliações e impressões feitas pelos estagiários após o período de observações da turma permitiu a criação do tópico “Imagem da turma: construída após o período de observações”, definido como o primeiro elemento importante para orientar a construção da primeira versão do planejamento de ensino do professor estagiário. Os principais aspectos componentes dessa imagem e que contribuíram para a realização dos planejamentos estavam relacionados às relações de convivência estabelecidas em sala de aula entre os alunos e entre eles e o professor. Também foram consideradas as características gerais dos estudantes, os seus interesses, as suas formas de expressão e as suas respostas às atividades propostas pelos seus professores. Nessa fase de observações da turma, o professor iniciante pareceu ocupar ainda uma posição de estudante, uma vez que costuma construir imagens positivas da turma quanto a aspectos como respeito, coleguismo e participação. Em contrapartida, costuma criticar o trabalho dos professores de Biologia e dos demais professores da escola, ao avaliar negativamente a qualidade de suas propostas didáticas.

Na segunda fase do estágio, no momento de elaboração de um planejamento geral de ensino, o professor estagiário expôs suas intenções referentes ao início do estágio. Ele revelou preocupações sobre como despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para poder garantir a compreensão dos conteúdos. Ele também se preocupou em estabelecer acordos de boa convivência para poder evitar possíveis situações de indisciplina. Com esses objetivos traçados, o estagiário pareceu ter migrado da posição estudantil para a posição docente, pois, nessa fase do planejamento, também se mostrou preocupado em preservar sua autoridade como professor. Com base nessas considerações, foi criada a categoria “Objetivos e intenções”.

A terceira etapa é aquela em que o professor iniciante revela seus interesses, seus conhecimentos e seus domínios referentes ao conteúdo biológico, esses elementos foram reunidos na categoria “Repertório e relações”. Alguns professores estagiários tiveram a possibilidade de optar por uma temática de aula de seu domínio e de seu conhecimento, outros, no entanto, precisaram estudar muito para se sentirem seguros com relação ao conteúdo. Além disso, esse repertório pareceu estar muito vinculado aos valores, às representações e às concepções pessoais e acadêmicas do professor estagiário. Assim, a expressão do repertório ocorreu quando o estagiário atuou como professor, quando empregou estratégias didáticas, utilizando o seu conhecimento por meio de analogias, de narrativas e de improvisações, por exemplo.

A quarta categoria do roteiro de planejamento de ensino, “Justificativas”, foi comparada a pensamentos bem íntimos do professor estagiário, sendo evidenciados quando eles se buscavam argumentos para explicar falhas advindas de atividades mal organizadas, mudanças no curso do planejamento ou, então, quando pensava e planejava pormenorizadamente os passos a serem seguidos em suas futuras aulas.

“Recursos, meios e condições”, a quinta categoria do roteiro de planejamento de ensino, reuniu as subcategorias “Recursos didáticos”, “Espaços” e “Tempo disponível”, os quais foram incluídos como itens fundamentais no planejamento do professor estagiário, uma vez que o professor utiliza ferramentas didáticas e espaços físicos para programar e desenvolver suas atividades didáticas. Chama a atenção, a condição “Tempo disponível”, a qual interferiu em vários elementos do planejamento de ensino, como, por exemplo, na categoria “Justificativas”, em que os estagiários se queixavam da necessidade de reduzir seus planos de aula, ou de que precisaram acelerar a explicação de conteúdos antes que o período acabasse. Em diversos momentos, a condição “tempo” cerceou as ações dos professores estagiários, pois o tempo real de aula era sempre muito curto se comparado ao tempo

previamente planejado e calculado. Assim, a programação de suas aulas se tornava muito extensa para determinada carga horária, ou o cronograma de conteúdos ficava apertado. Essas e outras situações ocorreram devido à inexperiência em administrar e gerenciar o fator tempo dentro do planejamento de ensino.

“Estratégias”, a sexta categoria do roteiro de planejamento de ensino, foi compreendida como a expressão do repertório do professor. Foi necessária a criação de um grande número de subcategorias para serem apresentadas algumas das muitas destrezas e habilidades reveladas pelos professores estagiários em seus relatórios. Os professores expressaram e exploraram suas facilidades e suas competências durante a preparação e a realização das diversas estratégias didáticas registradas em seus relatórios. Alguns se destacaram muito nesse elemento do planejamento de ensino, pois o articularam de maneira criativa e inovadora. Os resultados positivos desses investimentos foram percebidos também nos relatos dos estagiários, quando narraram a resposta positiva de seus alunos diante das atividades propostas.

“Avaliação”, a sétima categoria, finalizou o roteiro do planejamento do professor estagiário. Por meio das avaliações, os professores traçavam objetivos para as ações futuras. Entre as muitas avaliações feitas pelo estagiário, destacam-se as avaliações relacionadas ao comportamento dos alunos, a relação estabelecida entre ele e a turma e a aplicação de suas propostas de aula. Por meio dessa categoria, foi possível também observar tanto as frustrações quanto os aspectos positivos revelados ao término do período do estágio.

O estudo do planejamento de ensino permitiu a reflexão a respeito de algumas das muitas preocupações de professores estagiários de Biologia. Eles organizaram e planejaram suas propostas de ensino com o propósito de atender os interesses e as necessidades dos alunos para, assim, possibilitar a construção do conhecimento. Em meio a todo o processo de reflexão, organização e execução das etapas do roteiro de planejamento, o professor estagiário pôde traçar seus objetivos, explorar seus conhecimentos e suas habilidades, avaliar seus alunos, suas condições de tempo disponível, suas produções e seu desempenho como professor. A partir de todas essas avaliações e da análise dos acontecimentos de aula, foi possível repensar atividades mal elaboradas, recalcular a dimensão do tempo disponível e retificar procedimentos mal aplicados. Ao acompanhar sua experiência, pode replanejar e novamente construir objetivos para as futuras ações docentes, procurando, dessa forma, aprimorar-se como educador.

O processo de planejamento do ensino, que se baseia na investigação permanente da realidade escolar, dos interesses e das necessidades da turma e da própria prática pedagógica,

parece ser um elemento fundamental na constituição do papel do professor, de sua posição de autoridade na relação estabelecida com os alunos, sendo, portanto, um dos eixos da constituição da identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, Ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

BELLO, Samuel E. L. Trabalho com projetos, ação pedagógica e interdisciplinaridade: desafios a serem superados. In: **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. OTERO, Neiva (Org.). Porto Alegre: Ufrgs, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Do acaso à intenção em Estudos Sociais. In: **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAIRES, Susana,; ALMEIDA, Leandro S.. Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 8, n. 2, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2012.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Temas Sociais).

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARASINI, Alessandra Brochier. **A utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de biologia**. 2010. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Ufrgs, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35273/000781693.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** – Currículo – Área – Aula. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1992.

OLIVEIRA, Daisy Lara de. Considerações sobre o ensino de Ciências. In: **Ciências nas Salas de Aula**. OLIVEIRA, Daisy Lara (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1997.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: desamarrando nós, atando o fazer pedagógico. In: **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Daniela Rodrigues da; PINO, José Del. Aulas de Ciências na oitava série do Ensino Fundamental: uma proposta de projeto curricular como processo em construção. In: **Ciência e Educação**, Canoas, v. 16, n. 2, 2010.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. In: **Educ. rev.**, Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de abril de 2012.

USTRA, Sandro Rogério Vargas; HERNANDES, Claudio Luiz. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. In: **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 16, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 abril 2012.

XAVIER, Maria Luisa M. & RODRIGUES, Maria Bernadette C. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina. In: **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. XAVIER, Maria Luisa (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M. & RODRIGUES, Maria Bernadette C. Um Estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: **Para além do fracasso escolar**. MOLL, Jaqueline (Org.) São Paulo: Papirus, 2003.