

## A DESCRIÇÃO DO MÉTODO DA TEORIA FUNDAMENTADA EM UMA ATIVIDADE DO COMPONENTE CURRICULAR ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS: UMA ANÁLISE COM BASE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ÁREA DE CIÊNCIAS

Gleydson da Paixão Tavares<sup>1</sup>  
Maria Betânea Oliveira Ferraz<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta um relato de experiência mediante o desenvolvimento do componente curricular Análise de Dados Qualitativos (ADQ), do Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Campus Jequié-Ba. Tem como objetivo descrever e refletir sobre o desenvolvimento e as contribuições da disciplina ADQ, particularmente sobre a abordagem da Teoria Fundamentada, como uma das principais tendências de pesquisa dominantes no cenário atual da pesquisa em educação científica e matemática, mas que também se estende a outros campos de investigação. O estudo é de natureza analítica-descritiva e adotou o método (auto)biográfico que permitiu a narração de experiências pautada na reflexão. A produção dos dados e das informações se deu por meio das narrativas, análise documental, experiências e vivências do autor e da autora, e por meio da revisão bibliográfica. As análises e discussão tiveram um cunho qualitativo. A atividade final proposta pelo professor responsável pelo componente curricular Análise de Dados Qualitativos, sobre a Teoria Fundamentada, foi desenvolvida mediante fragmentos de uma entrevista com os futuros/os professoras/es da área de ciências. A atividade contribuiu, sobremaneira, por meio dos sete eixos temáticos trabalhados, para ampliar os nossos conhecimentos para a produção da dissertação e tese ou no aprofundamento de questões teóricas e metodológicas pertinentes aos nossos projetos de pesquisa no Mestrado. O curso potencializou um espaço de discussão crítica dos métodos de análise da pesquisa qualitativa, especialmente o da Teoria Fundamentada, e não de absorção acrítica de seus conteúdos, conceitos e perspectivas.

541

**Palavras-chave:** Teoria Fundamentada. Análise de Dados Qualitativos. Pesquisa. Estágio Supervisionado. Ciências.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB – Campus Jequié (Ba). Professor-Tutor do Curso de Pedagogia EaD da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC – Ilhéus (Ba).

<sup>2</sup>Mestre em Educação Científica e Formação de Professores – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB – Campus Jequié (Ba). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Dom Inocêncio – Piauí.

**ABSTRACT:** This article presents an experience report on the development of the Qualitative Data Analysis (QDA) curricular component of the Master's Degree Program in Science Education and Teacher Training (PPG-ECFP) at the State University of Southwest Bahia (UESB), Jequié-Ba Campus. It aims to describe and reflect on the development and contributions of the ADQ discipline, particularly the Grounded Theory approach, as one of the main dominant research trends in the current scenario of research in science and mathematics education, but which also extends to other fields of investigation. The study is of an analytical-descriptive nature and adopted the (auto)biographical method, which allowed the narration of experiences based on reflection. The data and information was produced through narratives, documentary analysis, the author's experiences and experiences, and through a literature review. The analysis and discussion were qualitative. The final activity proposed by the teacher responsible for the Qualitative Data Analysis curricular component, on Grounded Theory, was developed through fragments of an interview with 09 future science teachers. Through the seven thematic axes worked on, the activity made a major contribution to expanding our knowledge for the production of our dissertation and thesis or to deepening the theoretical and methodological issues pertinent to our research projects in the Master's program. The course provided a space for critical discussion of qualitative research analysis methods, especially Grounded Theory, rather than uncritical absorption of its contents, concepts and perspectives.

**Keywords:** Grounded Theory. Qualitative Data Analysis. Research. Supervised Internship. Science.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) reúne licenciadas/os egressas/os dos cursos de Pedagogia, Matemática, Química, Ciências Naturais, Geociências, Filosofia, Biologia, Física e Química e tem o propósito de promover a qualificação do educadora/r-pesquisadora/r com vistas à geração de conhecimentos que contribuam para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ante o exposto, no segundo semestre do ano de 2020, o Programa ofertou o componente Curricular Análise de Dados Qualitativos (ADQ) e, de acordo com o plano de curso, tinha como objetivo,

O curso tem a pretensão de ser um espaço-tempo de leitura e discussão sobre a “cozinha” da pesquisa qualitativa, isto é, aquele momento em que os dados da pesquisa já levantados ou em processo de construção são submetidos à análise e transformados em novas relações, interpretações e, talvez, em teoria. O curso pretende ser um espaço de discussão crítica dos métodos de análise da pesquisa qualitativa e não de absorção acrítica de seus conteúdos, conceitos e perspectivas (Santos, 2020, p. 1).

A realização desse estudo priorizou a abordagem qualitativa que trabalha com aspectos da realidade e que não podem ser mensurados numericamente. Segundo Minayo (2009, p. 21) a perspectiva qualitativa considera os fenômenos humanos enquanto realidade social “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Nesse sentido, e tendo em vista a análise qualitativa dos dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 219) sugerem que “à medida que revê os seus dados durante a fase de recolha da investigação, os assinale. Escreva as ideias nas margens das suas notas de campo. Circunde palavras-chave e frases que os sujeitos utilizam. Os autores ainda recomendam que “Sublinhe as secções que lhe parecem particularmente importantes. Os dados devem ter um ar usado - repletos de linhas anotações, folhas dobradas e manchas de café”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 219).

Este texto é produto da experiência da nossa participação no componente curricular Análise de Dados Qualitativos (ADQ), do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Campus Jequié-Ba.

O estudo proposto pelo professor, responsável pela disciplina, pretendia com base em fragmentos oriundos de entrevistas semiestruturadas, verificar quais os limites e possibilidades do estágio supervisionado das/os licenciandas/os em Química no Ensino Médio. Por meio do método da Teoria Fundamentada, os dados e as informações foram analisadas e foram elaborados processos de codificações aberta e axial e construído um diagrama composto pelas categorias emergentes que após o processo de integração foi identificada a categoria central do estudo.

Este artigo é fruto de um relato de experiência que tem como objetivo descrever e demonstrar uma atividade embasada em um estudo, realizada pelo componente curricular Análise de Dados Qualitativos, do Programa de Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores – PPG-ECFP.

## **2 O Componente Curricular Análise de Dados Qualitativos: algumas considerações**

A disciplina Análise dos Dados Qualitativos (ADQ) foi desenvolvida por um professor e de acordo com o Programa o curso tem “a pretensão de ser um espaço-tempo de leitura e discussão sobre a ‘cozinha’ da pesquisa qualitativa, isto é, aquele momento em que

os dados da pesquisa já levantados ou em processo de construção são submetidos à análise e transformados em novas relações, interpretações e, talvez, em teoria” (Santos, 2020, p. 1). Ainda de acordo com o docente, “curso pretende ser um espaço de discussão crítica dos métodos de análise da pesquisa qualitativa e não de absorção acrítica de seus conteúdos, conceitos e perspectivas” (Santos, 2020, p. 1).

O componente curricular ADQ integra o Núcleo de Disciplinas Eletivas do PPG- ECFP, possui carga horária de 30 horas, 02 créditos e foi ministrada semanalmente durante o segundo semestre de 2020. Mediante o contexto pandêmico do COVID-19, a disciplina foi realizada de forma remota e teve como suporte a Plataforma Digital do Google Meet.

No decorrer das aulas tivemos a oportunidade de realizar discussões e conhecer, conforme Santos,

As principais tendências de pesquisa dominantes no cenário atual da pesquisa em educação científica e matemática, mas que também se estende a outros campos de investigação, como pode ser o caso da pesquisa na área de saúde. O curso se estrutura ao redor de sete eixos temáticos, e espera-se que possa contribuir para a confecção da dissertação e tese dos pós-graduandos, ou no aprofundamento de questões teóricas e metodológicas pertinentes a seus projetos. Também poderá ajudar aqueles que porventura tenham que reescrever seus projetos (2020, p. 1).

De acordo com Santos (2020, p. 1), são eixos que estruturam ao redor do curso do componente curricular *Análise de Dados Qualitativos*:

Introdução a Pesquisa Qualitativa. As etapas de uma pesquisa qualitativa. A documentação dos dados na pesquisa qualitativa. A Indução Analítica. Codificação e categorização. A etnografia. A análise etnográfica dos dados. Etnografia na pesquisa em educação. Análises sequenciais. Análise do Discurso. Análise do Conteúdo. Teoria fundamentada. O método fenomenológico. Os métodos biográficos. O uso de softwares para análise qualitativa. Outros métodos de análise.

Como critérios de avaliação foram priorizadas leituras e produção escrita sobre artigos de pesquisas qualitativas que representarão os métodos trabalhados durante o curso. Uma das atividades foi realizada em grupo enquanto a produção dissertativa foi realizada, individualmente, e será detalhada nesse artigo - remete à Teoria Fundamentada.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Para a efetiva operacionalização do trabalho científico, se faz necessário um bom delineamento do planejamento e desenvolvimento da pesquisa e, nesse sentido, a metodologia da pesquisa desempenha um papel fundamental tendo em vista a efetiva operacionalização do trabalho científico. De acordo com Tavares (2022, p. 36), “a

metodologia contempla a descrição dos métodos, instrumentos, além da escolha da abordagem considerando o nosso ponto de vista do contexto social”.

Nesse sentido, Minayo (2009, p. 14) assevera que a metodologia “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade da/o pesquisadora/pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

Este estudo é de abordagem qualitativa, natureza analítico-descritiva e adotou o método (auto)biográfico que permitiu a narração de experiências pautadas na reflexão. Assim, a pesquisa qualitativa almeja aprofundar a compreensão do fenômeno que investiga partindo de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Logo, o objetivo da pesquisa qualitativa é o entendimento do fenômeno estudado (Moraes; Galiazzi, 2007).

Fizemos a opção pela utilização do método (auto)biográfico que permitiu produzir narrativas mediante reflexões dos relatos da experiência vivenciada em um processo de desenvolvimento acadêmico, com base em uma proposta do componente curricular Análise de Dados Qualitativos do Programa de Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores – PPG ECFP, Campus - Jequié/Ba. De acordo com Passeggi a reflexividade autobiográfica é “entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação” (2011, p. 153). Nessa mesma direção Souza (2008, p. 38) compreende a abordagem (auto)biográfica “como uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação”.

Além das narrativas, outra técnica metodológica adotada para a produção dos dados e das informações, foi a documental. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 38) asseveram que “a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Ainda para as autoras, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 38). As Análises e discussão tiveram um cunho qualitativo.

#### 4 O desenvolvimento da atividade na perspectiva da Teoria Fundamentada

A partir das orientações do professor responsável pelo componente curricular Análise de Dados Qualitativos, foi realizado um trabalho pautado em fragmentos oriundos de entrevistas semiestruturadas com vistas a investigação de condições e elementos que contribuem e/ou dificultam o desenvolvimento profissional das/os licenciandas/os em Química que desenvolveram estágio supervisionado no Ensino Médio. A pergunta respondida pelos entrevistadas/os foi: Quais as principais dificuldades que você enfrenta para organizar e planejar as suas aulas? Foram entrevistadas/os 09 estagiárias/os, identificadas/os pelas letras de A à I. Mediante análise desse material e de acordo com a Teoria Fundamentada, foram realizados processos de codificações aberta e axial e construído um diagrama composto pelas categorias emergentes que após o processo de integração foi identificada a categoria central do estudo.

Segundo Strauss e Corbin a Teoria Fundamentada é uma teoria “derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa. Nesse método, a coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si”. Segundo ainda os autores “um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida. Ao contrário, o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados” (2008, p. 25).

##### a) Iniciando os trabalhos – A Codificação Aberta

Nesse processo, os dados podem ser analisados linha por linha, frase por frase e/ou parágrafo por parágrafo. Strauss e Corbin (2008, p. 103) conceituam a codificação aberta como um “processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões descobertas nos dados”.

A partir dos fragmentos das entrevistas das/os estagiárias/os, os dados foram descompostos em unidades de análise e assim identificado às respectivas codificações iniciais, como podem ser vistos nas tabelas abaixo (fizemos a opção de colorir os excertos para melhor agrupá-los):

##### Trecho da entrevista da Estagiária A

“- A principal dificuldade é o tempo, porque a gente tem que imaginar que a gente tem. Vamos supor, nós temos duas aulas por semana, e nessas duas aulas a gente tem que trabalhar aquele conteúdo. E a gente tem que imaginar também que não é só o conteúdo, tem o que acontece na sala. Vamos supor, se os alunos são

comportados ou não... Você tem que pensar em organizar essa sala e às vezes se aquela sala for muito barulhenta, você perde algum tempo tentando chamar a atenção dos alunos”.

**Quadro 1 – Entrevista da Estagiária A**

Unidades de análise	Códigos Abertos
A principal dificuldade é o tempo, porque a gente tem que imaginar que a gente tem.	- imaginando o tempo (L1-2).
Vamos supor, nós temos duas aulas por semana, e nessas duas aulas a gente tem que trabalhar aquele conteúdo. E a gente tem que imaginar também que não é só o conteúdo (...)	- preocupando-se com a relação tempo x conteúdo (L 2-3)
(...) tem o que acontece na sala. Vamos supor, se os alunos são comportados ou não...	- tendo dificuldades com o comportamento dos alunos (L 4)
Você tem que pensar em organizar essa sala e às vezes se aquela sala for muito barulhenta (...)	- referindo-se à organização e barulho da sala (L 4-5)
(...) você perde algum tempo tentando chamar a atenção dos alunos.	- perdendo tempo (L 5-6)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es,

**Total de códigos - 05**

**Trecho da entrevista do Estagiário B**

“- Olha, eu... Nosso curso, curso de licenciatura em Química, nós... A gente tem um déficit da parte pedagógica, porque nós não absorvemos muito bem o que os professores tentam trazer, não sei se é porque eles são de outras áreas, a maioria, ou porque a gente tá imaturo e não temos essa segurança, mas eu tinha dificuldade em transformar minha linguagem técnica, toda minha carga técnica que eu tinha das disciplinas de química, transformar em uma linguagem mas simples, para poder transmitir para meus alunos, minha principal dificuldade em todos os estágios era a linguagem, tinha hora que eu colocava na minha cabeça, meu Deus como eu vou transmitir isso aqui para meus alunos”.

**Quadro 2 – Entrevista do Estagiário B**

Unidades de análise	Códigos Abertos
Olha, eu... Nosso curso, curso de licenciatura em Química, nós... A gente tem um déficit da parte pedagógica, porque nós não absorvemos muito bem o que os professores tentam trazer (...)	- apontando déficit pedagógico dos alunos-estagiários (L1-2).
(...) não sei se é porque eles são de outras áreas, a maioria (...)	- destacando a formação dos professores-formadores (L 3)
(...) ou porque a gente tá imaturo e não temos essa segurança (...)	- demonstrando inexperiência (L 3-4) - demonstrando insegurança (L 3-4)
(...) mas eu tinha dificuldade em transformar minha linguagem técnica, toda minha carga técnica que eu tinha das disciplinas de química, transformar em uma linguagem mas simples, para poder transmitir para meus alunos, minha principal dificuldade em todos os estágios era a linguagem, tinha hora que eu colocava na minha cabeça, meu Deus como eu vou transmitir isso aqui para meus alunos.	- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L4-8) - preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos (L 4-8)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es

## Total de códigos - 06

### Trecho da entrevista do Estagiário C

“- As principais dificuldades era na experiência mesmo, porque tem coisa que você só consegue fazer com a experiência. Como foi o meu primeiro contato em fazer plano de aula, porque eu não sabia fazer plano de aula, através das aulas das disciplinas foi direcionado como fazer um plano de aula, então a minha maior dificuldade era essa, porque eu não sabia fazer um plano de aula. Até então, durante as aulas eu fui desenvolvendo essa aprendizagem e ao fim do processo eu consegui ter um bom desempenho em relação ao plano de aula, então minha maior dificuldade por questão da experiência por nunca ter entrado em sala de aula, o perfil da turma no seu primeiro contato eu não sabia como era a turma. Então eu comecei a conhecer a turma a partir do momento que comecei a ministrar as aulas. Então a partir do momento que eu começo a ministrar a aulas, eu vou moldando minha metodologia em função do perfil dos alunos, do ritmo. Eu percebi que aqueles alunos são bons alunos, participativos, que aprendem, eles aprendem de um modo bem devagar, bem processual, bem aos poucos, aquele passo a passo, então eu percebi que toda vez que eu fazia esse passo a passo, e tentava relacionar com o cotidiano, eles conseguiam assimilar mais o conteúdo.

#### Quadro 3 – Entrevista do Estagiário C

Unidades de análise	Códigos Abertos
As principais dificuldades era na experiência mesmo, porque tem coisa que você só consegue fazer com a experiência.	- apresentando inexperiência (L 1-2).
Como foi o meu primeiro contato em fazer plano de aula, porque eu não sabia fazer plano de aula, através das aulas das disciplinas foi direcionado como fazer um plano de aula, então a minha maior dificuldade era essa, porque eu não sabia fazer um plano de aula.	- percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula (L 2-5)
Até então, durante as aulas eu fui desenvolvendo essa aprendizagem e ao fim do processo eu consegui ter um bom desempenho em relação ao plano de aula (...)	- desenvolvendo habilidade na elaboração do plano de aula (L 5-7)
(...) então minha maior dificuldade por questão da experiência por nunca ter entrado em sala de aula (...)	- apresentando inexperiência (L 7-8)
(...) o perfil da turma no seu primeiro contato eu não sabia como era a turma.	- indicando desconhecimento do perfil da turma (L 8-9)
Então eu comecei a conhecer a turma a partir do momento que comecei a ministrar as aulas.	- conhecendo o perfil da turma (L 9-10)
Então a partir do momento que eu começo a ministrar a aulas, eu vou moldando minha metodologia em função do perfil dos alunos, do ritmo.	- pensando na metodologia de ensino (L 10-11)
Eu percebi que aqueles alunos são bons alunos, participativos, que aprendem (...)	- percebendo a capacidade dos alunos (L 11-12)
(...) eles aprendem de um modo bem devagar, bem processual, bem aos poucos, aquele passo a passo, então eu percebi que toda vez que eu fazia esse passo a passo (...),	- identificando o ritmo do processo de aprendizagem (L 12-14)
(...) e tentava relacionar com o cotidiano, eles conseguiam assimilar mais o conteúdo.	- associando o conteúdo com o cotidiano (L 14-15)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

## Total de códigos - 10

### Trecho da entrevista do Estagiário D:

“- Eu acho... Não sei, eu acho que não tenho dificuldades, eu acho que eu consigo dá conta de boa do serviço. Não, eu acho que eu não tenho, não tenho dificuldade para planejar, é, só, se na hora da aula acontecer uma coisa, algum imprevisto, tipo, preparei para dá uma apresentação no slide, ah, aconteceu alguma coisa com o computador, data show, acho que só isso”.

**Quadro 4 – Entrevista do Estagiário D**

Unidades de análise	Códigos Abertos
Eu acho...Não sei, eu acho que não tenho dificuldades, eu acho que eu consigo dá conta de boa do serviço.	- demonstrando insegurança (L 1-2).
Não, eu acho que eu não tenho, não tenho dificuldade para planejar (...)	- indicando segurança ao planejar (L 2)
(...) é, só, se na hora da aula acontecer uma coisa, algum imprevisto (...)	- acontecendo situações imprevisíveis (L 3-4)
(...) tipo, preparei para dá uma apresentação no slide, ah, aconteceu alguma coisa com o computador, data show, acho que só isso.	- acontecendo situações imprevisíveis (L 3-5)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

**Total de códigos - 04**
**Trecho da entrevista do Estagiário E:**

“- A maior dificuldade é pensar em uma aula, que eu visualizo o aluno entendendo o que eu estou falando. Não é no caso de tipo, o aluno fazer uma pergunta no sentido... Mas é de está instigando, é está passando pra ele e tá sendo instigado a questionar mais, entendeu? Como agora eu tô dando aula, eu percebo bastante que as minhas aulas estão melhorando um pouco a cada dia na prática e penso muito nisso, vou tentar fazer dessa forma, trazer e tentar uma conversa com eles pra eles trazerem exemplos, eles conseguirem relacionar o assunto que estou dando em sala de aula com alguns acontecimentos do cotidiano deles. Assim eu acho que minha principal dificuldade é essa daí, fazer com que o meu aluno compreenda. Tem a parte da metodologia também tenho muita dificuldade nisso, por exemplo...

**Quadro 5 – Entrevista do Estagiário E**

Unidades de análise	Códigos Abertos
A maior dificuldade é pensar em uma aula (...),	- percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula (L 1-5).
(...) que eu visualizo o aluno entendendo o que eu estou falando.	- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L1-2) - preocupando-se com o conteúdo (L 1-2).
Não é no caso de tipo, o aluno fazer uma pergunta no sentido... Mas é de está instigando, é está passando pra ele e tá sendo instigado a questionar mais, entendeu?	- instigando o aluno a questionar (L 3-4)
Como agora eu tô dando aula, eu percebo bastante que as minhas aulas estão melhorando um pouco a cada dia na prática e penso muito nisso, vou tentar fazer dessa forma (...)	- percebendo melhoria de aulas com a prática (L 3-5) - adquirindo experiência (L 3-5)
(...) trazer e tentar uma conversa com eles pra eles trazerem exemplos, eles conseguirem relacionar o assunto que estou dando em sala de aula com alguns acontecimentos do cotidiano deles.	- instigando os alunos a participarem com exemplos (L 5-7) - relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 5-7)
Assim eu acho que minha principal dificuldade é essa daí, fazer com que o meu aluno compreenda.	- preocupando-se com a aprendizagem/compreensão do aluno (L 7-8)
Tem a parte da metodologia também tenho muita dificuldade nisso, por exemplo:	- pensando na metodologia de ensino (L 9)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

## Total de códigos - 10

### Trecho da entrevista da Estagiária F:

“- Eu acho que a maior dificuldade é, por exemplo, porque o livro, a gente se baseia também pelo livro, só que o livro, pra mim, tem uma sequência errada de conteúdos e aí tipo assim, eu perguntei a professora, se era pra seguir aquele coisa, se era para seguir do jeito que estava no livro, ou eu poderia fazer do jeito tipo, os assuntos é, seguidos como a gente ver aqui na universidade, aí ela disse que eu poderia fazer do meu jeito, mas depois, tipo eu dei, eu dei do jeito que eu, a continuidade do jeito que eu achei que era melhor, que eles aprenderiam do jeito mais fácil, só que depois eu fui ver no livro e eu vi que a sequência do livro não está tão errada e aí eu acho que essa dificuldade de planejar, a sequência do assunto também, e também por exemplo, é a gente tipo igual eu fiz, cinética química só que, o assunto da quarta unidade, só que é um assunto que o assunto anterior tinha aluno que não sabia nada, que é um pré, né, pro próximo assunto, ou seja, é eu não consegui fazer isso.

### Quadro 6 – Entrevista da Estagiária F

Unidades de análise	Códigos Abertos
Eu acho que a maior dificuldade é, por exemplo, porque o livro, a gente se baseia também pelo livro (...)	- indicando recursos didáticos (L1-2)
(...) só que o livro, pra mim, tem uma sequência errada de conteúdos (...)	- preocupando-se com o conteúdo (L 2).
(...) e aí tipo assim, eu perguntei a professora, se era pra seguir aquele coisa, se era para seguir do jeito que estava no livro, ou eu poderia fazer do jeito tipo, os assuntos é, seguidos como a gente ver aqui na universidade, aí ela disse que eu poderia fazer do meu jeito (...)	- recebendo autonomia para organização da sequência do conteúdo (L 2-5)
(...) mas depois, tipo eu dei, eu dei do jeito que eu, a continuidade do jeito que eu achei que era melhor, que eles aprenderiam do jeito mais fácil (...)	- preocupando-se com a aprendizagem/compreensão do aluno (L 5-7)
(...) só que depois eu fui ver no livro e eu vi que a sequência do livro não está tão errada (...)	- indicando recursos didáticos (L7-8)
(...) e aí eu acho que essa dificuldade de planejar, (...)	- preocupando-se com o planejamento (L 8)
(...) a sequência do assunto também, e também por exemplo, é a gente tipo igual eu fiz, cinética química só que, o assunto da quarta unidade, só que é um assunto (...)	- preocupando-se com a sequência do conteúdo (L 8-10)
(...) que o assunto anterior tinha aluno que não sabia nada, que é um pré, né, pro próximo assunto, ou seja, é eu não consegui fazer isso (...)	- demonstrando inexperiência (L 10-11)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

## Total de códigos - 08

### Trecho da entrevista do Estagiário G:

“- O mais difícil eu acho relacionar com o cotidiano, porque a química ela é muito abstrata, e ai pra você fazer o aluno fazer conexão com o conhecimento que ele já tem, porque eu sempre pensei de trabalhar dessa forma, trazer o conhecimento que o aluno já tem que é uma forma mais, digamos que o aluno aprende de uma forma mais fácil, então eu acho mais difícil fazer essa contextualização”.

### Quadro 7 – Entrevista do estagiário G

Unidades de análise	Códigos Abertos
O mais difícil eu acho relacionar com o cotidiano (...)	- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 1)
(...) porque a química ela é muito abstrata (...)	- preocupando-se com o conteúdo (L 1).
(...) e ai pra você fazer o aluno fazer conexão com o conhecimento que ele já tem, (...)	- indicando necessidade de conteúdos prévios L (1-2)
(...) porque eu sempre pensei de trabalhar dessa forma, (...)	- refletindo sobre o planejamento (L 2-3)
(...) trazer o conhecimento que o aluno já tem que é uma forma mais, (...)	- indicando necessidade de conteúdos prévios L (3-4)
(...) digamos que o aluno aprende de uma forma mais fácil,(...)	- refletindo sobre aprendizagem/compreensão do aluno (L 4)
(...) então eu acho mais difícil fazer essa contextualização.	- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 4-5)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

### Total de códigos - 07

### Trecho da entrevista do Estagiário H:

Não tenho muita dificuldade para organizar e planejar não, só tive um pouco de dificuldade em relação logo no início, porque eu estava colocando muito conteúdo para pouco tempo, então no início eu me atralalhei um pouco, mas depois não tive dificuldade em organizar e planejar as minhas aulas não.

551

### Quadro 8 – Entrevista do estagiário H

Unidades de análise	Códigos Abertos
Não tenho muita dificuldade para organizar e planejar não, só tive um pouco de dificuldade em relação logo no início, (...)	- demonstrando insegurança (L 1-2). - preocupando-se com o planejamento (L 1-2)
(...) porque eu estava colocando muito conteúdo para pouco tempo, (...)	- preocupando-se com a relação tempo x conteúdo (L2-3)
(...) então no início eu me atralalhei um pouco, (...)	- demonstrando inexperiência (L 3)
(...) mas depois não tive dificuldade em organizar e planejar as minhas aulas não.	- adquirindo experiência (L3-4)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

### Total de códigos - 05

### Trecho da entrevista da Estagiária I:

“- O tempo, o tempo na aula de química é muito curto, são duas por semana, pra gente discutir um conteúdo muito extenso e às vezes os imprevistos acontecem e que reduz ainda mais esse tempo”.

**Quadro 9 – Entrevista da estagiária I**

Unidades de análise	Códigos Abertos
O tempo, o tempo na aula de química é muito curto, são duas por semana, (...)	- preocupando-se com o tempo (L1)
(...) pra gente discutir um conteúdo muito extenso (...)	- <u>preocupando-se com a relação tempo x conteúdo</u> (L1-2)
(...) e às vezes os imprevistos acontecem (...)	- acontecendo situações imprevistas (L 2)
(...) e que reduz ainda mais esse tempo.	- perdendo tempo (L2-3)

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

**Total de códigos - 04**

Após a finalização dessa primeira etapa da codificação, totalizamos um montante de 59 (cinquenta e nove) códigos preliminares.

**b) Codificação Axial**

Após a definição dos códigos preliminares, foi realizada a codificação axial. Para Strauss e Corbin “o processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de ‘axial’ porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões” (2008, p. 123). Assim, os códigos abertos foram reagrupados com vistas à eliminação de códigos repetidos (com o mesmo significado) e a indicação de códigos considerados por nós com pouco valor analítico, posteriormente, descartados da análise:

**Quadro 9 – Codificação Axial**

Códigos Abertos (entrevistadas/os)	Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)
- imaginando o tempo (L1-2).	- Imaginando o tempo - Preocupando-se com o tempo - Preocupando-se com a relação tempo x conteúdo - Perdendo tempo - Sobrando tempo
- <u>preocupando-se com a relação tempo x conteúdo</u> (L 2-3)	
- perdendo tempo (L 5-6)	
- preocupando-se com o tempo (L21)	
- preocupando-se com o tempo (L25)	
- sobrando tempo (L 28-30)	
- <u>preocupando-se com a relação tempo x conteúdo</u> (L2-3)	
- preocupando-se com o tempo (L1)	
- <u>preocupando-se com a relação tempo x conteúdo</u> (L1-2)	
- perdendo tempo (L2-3)	
- tendo dificuldades com o comportamento dos alunos (L 4)	- Tendo dificuldade com o comportamento dos alunos - Tirando a atenção dos alunos / comportamento - Referindo-se à organização e barulho da sala
- tendo dificuldades com o comportamento dos alunos (L 16-18)	
- tirando atenção dos alunos - comportamento (L	

Códigos Abertos (entrevistadas/os)	Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)
23-24)	
- referindo-se à organização e barulho da sala (L 4-5)	
- referindo-se à organização e barulho da sala (L 14-15)	
- apontando déficit pedagógico dos alunos-estagiários (L1-2).	Descartado (pouco valor analítico)
- destacando a formação dos professores-formadores (L 3)	Descartado (pouco valor analítico)
- apresentando inexperiência (L 12)	- Demonstrando inexperiência
- demonstrando inexperiência (L 10-11)	- Apresentando inexperiência
- adquirindo experiência (L 3-5)	- Adquirindo experiência
- percebendo melhoria de aulas com a prática (L 3-5)	- Percebendo melhoria de aulas com a prática
- percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula (L 2-5)	- Percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula
- desenvolvendo habilidade na elaboração do plano de aula (L 5-7)	- Desenvolvendo habilidade na elaboração do plano de aula
- indicando segurança ao planejar (L 2)	- Indicando segurança ao planejar
- percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula (L 1-5)	- Interrompendo o planejamento
- interrompendo o planejamento (L 22-23)	- Preocupando-se com o planejamento
- interrompendo o planejamento (L 25-26)	- Cumprindo/descumprindo o plano de aula
- preocupando-se com o planejamento (L 26-27)	- Refletindo sobre o planejamento
- interrompendo o planejamento (L 27-28)	
- cumprindo/descumprindo o plano de aula (L 28-30)	
- preocupando-se com o planejamento (L 8)	
- refletindo sobre o planejamento (L 2-3)	
- preocupando-se com o planejamento (L 1-2)	
- preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos (L 4-8)	- Preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos
- associando o conteúdo com o cotidiano (L 14-15)	- Associando o conteúdo com o cotidiano
- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 5-7)	- Relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos
- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 4-5)	- Preocupando-se com o conteúdo
- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 1)	- Apresentando relativa falta de domínio do conteúdo
- preocupando-se com o conteúdo (L 18)	- Preocupando-se com a sequência do conteúdo
- preocupando-se com o conteúdo (L 1).	- Indicando necessidade de conteúdos prévios
- preocupando-se com o conteúdo (L 2).	- Avaliando de forma diagnóstica os conteúdos prévios
- preocupando-se com o conteúdo (L 1-2).	
- apresentando relativa falta de domínio do conteúdo (L 19-20)	
- preocupando-se com a sequência do conteúdo (L 8-10)	
- preocupando-se com a sequência do conteúdo (L 2-5)	
- preocupando-se com os conteúdos prévios (L 10-	

Códigos Abertos (entrevistadas/os)	Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)
11)	
- indicando necessidade de conteúdos prévios L (1-2)	
- indicando necessidade de conteúdos prévios L (3-4)	
- avaliando de forma diagnóstica os conteúdos prévios (L 12-14)	
- conhecendo o perfil da turma (L 9-10)	<b>Descartado (pouco valor analítico)</b>
- indicando desconhecimento do perfil da turma (L 8-9)	<b>Descartado (pouco valor analítico)</b>
- acontecendo situações adversas (L 15-16)	
- interrompendo o raciocínio por meio de situações imprevisíveis (L 21-22)	- Acontecendo situações adversas
- preocupando-se com o imprevisto (L 27-28)	- Interrompendo o raciocínio por meio de situações imprevisíveis
- acontecendo situações adversas (L 27-28)	- Preocupando-se com o imprevisto
- acontecendo situações imprevistas (L 2)	- Acontecendo situações imprevistas
- acontecendo situações imprevisíveis (L 3-4)	- Acontecendo situações imprevisíveis
- acontecendo situações imprevisíveis (L 3-5)	
- pensando na metodologia de ensino (L 9)	
- pensando na metodologia de ensino (L 10-12)	- Pensando na metodologia de ensino
- pensando na metodologia de ensino (L 15)	
- recebendo autonomia para organização da sequência do conteúdo (L 2-5)	<b>Descartado (pouco valor analítico)</b>
- apontando preocupação com a autonomia (L 19)	<b>Descartado (pouco valor analítico)</b>
- preocupando-se com a postura e controle do professor (L 12-14)	
- preocupando-se com a postura e controle do professor (L 15-16)	- Preocupando-se com a postura e controle da/o professora/r
- demonstrando insegurança (L 1-2).	
- demonstrando insegurança (L 1-2)	- Demonstrando insegurança
- demonstrando insegurança (L 3-4)	
- indicando recursos didáticos (L1-2)	
- indicando recursos didáticos (L7-8)	<b>Descartado (pouco valor analítico)</b>
- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L1-2)	
	<b>Descartado (pouco valor analítico)</b>
- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L4-8)	
- preocupando-se com a aprendizagem/compreensão do aluno (L 9-10)	
- refletindo sobre aprendizagem/compreensão do aluno (L 4)	- Preocupando-se com a aprendizagem/compreensão da/o aluna/o
- identificando o ritmo do processo de aprendizagem (L 12-14)	- Percebendo a capacidade dos alunos
- percebendo a capacidade dos alunos (L 11-12)	- Identificando o ritmo do processo de aprendizagem

Códigos Abertos (entrevistadas/os)	Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)
- instigando os alunos a participarem com exemplos (L 5-7)	Descartado (pouco valor analítico)
- instigando o aluno a questionar (L 3-4)	

Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es

A partir dessa etapa da codificação axial, os códigos refinados (subcategorias) deram origem a 05 (cinco) categorias emergentes, conforme tabela abaixo:

Códigos Refinados (Subcategorias)	Categorias emergentes
- Tendo dificuldade com o comportamento dos alunos - Tirando a atenção dos alunos / comportamento - Referindo-se à organização e barulho da sala	Preocupando-se com a postura da/o estagiária/o-professora/r e o controle da indisciplina junto às/aos alunas/os.
- Adquirindo experiência - Acontecendo situações adversas - Demonstrando insegurança	Apresentando (in)experiência com a prática pedagógica.
- Indicando segurança ao planejar - Interrompendo o planejamento - Preocupando-se com o planejamento	Elaborando e executando o plano de aula (planejamento).
- Preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos - Associando o conteúdo com o cotidiano - Preocupando-se com o conteúdo - Imaginando o tempo	Refletindo a transposição didática, contextualização, sequência e apresentação dos conteúdos.
- Pensando na metodologia de ensino - Percebendo a capacidade dos alunos - Identificando o ritmo do processo de aprendizagem	Preocupando-se com a metodologia de ensino

Fonte: pesquisa de campo.

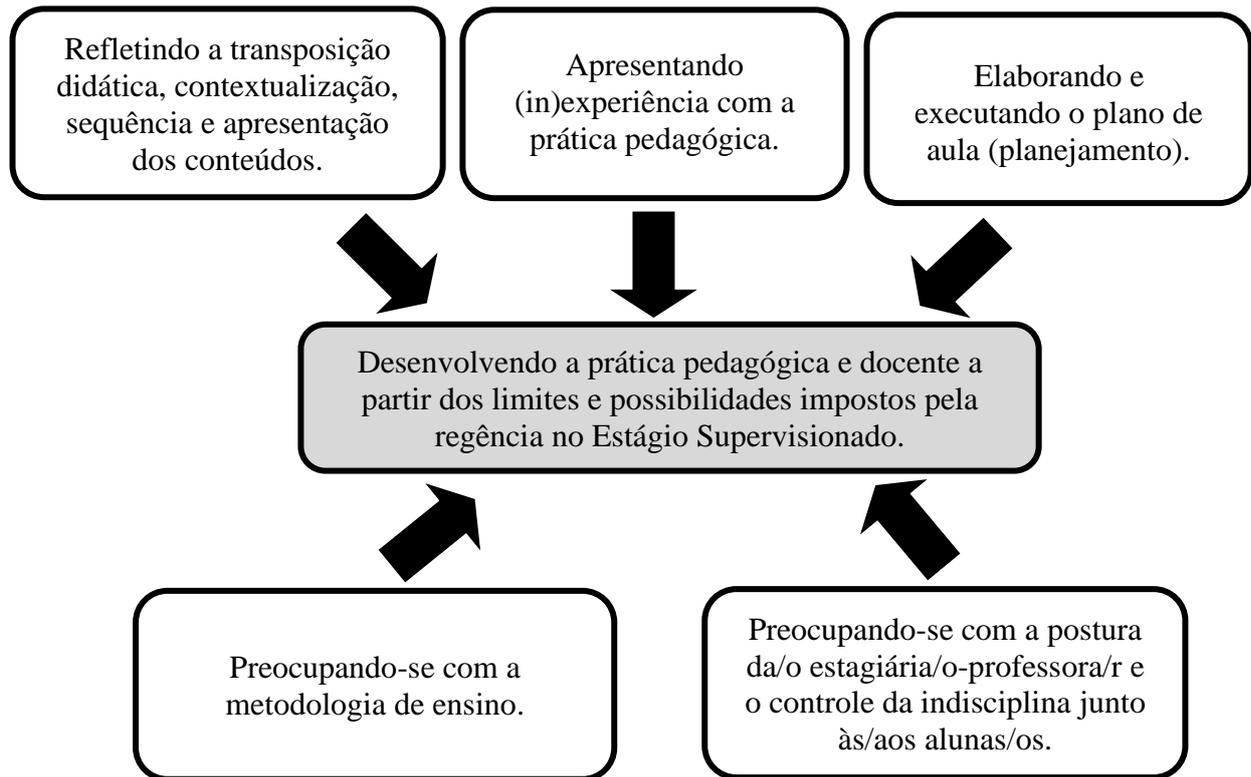
Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es.

### c) Codificação Seletiva

Esta etapa refere-se ao terceiro e último estágio do processo de análise dos dados com vistas à identificação da categoria central. De acordo com Strauss e Corbin a codificação seletiva “é o processo de integrar e refinar categorias” (2008, p. 143).

A categoria central “representa o tema principal da pesquisa. Em sentido **exagerado**, consiste de todos os produtos de análise, condensado em poucas palavras, que parecem explicar ‘sobre o que é a pesquisa’” (2008, p. 145).

Apresentamos abaixo o diagrama ilustrativo composto pelas categorias emergentes que originaram a categorial central:



Fonte: pesquisa de campo.

Nota: organizado pelas/os próprias/os autoras/es

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa foi realizada com 09 estagiárias/os, licenciandas/os em Química, que desenvolveram regência no Ensino Médio como componente curricular e identificadas/os pelas letras de A a I. Foram analisados fragmentos de entrevistas semiestruturadas com vistas à investigação de condições e elementos que contribuam e/ou dificultam o desenvolvimento profissional das/os estagiárias/os.

A pergunta respondida pelos entrevistadas/os foi: Quais as principais dificuldades que vocês enfrentam para organizar e planejar as suas aulas?

Mediante análise desse material e de acordo com a Teoria Fundamentada, foram realizados processos de codificações aberta e axial e construído o diagrama acima,

composto pelas categorias emergentes que após o processo de integração foi identificada a categoria central do estudo, denominada “Desenvolvendo a prática pedagógica e docente a partir dos limites e possibilidades impostos pela regência no Estágio Supervisionado”.

Considerando as codificações realizadas, chegamos à definição de cinco categorias:

1. Refletindo a transposição didática, contextualização, sequência e apresentação do conteúdo; 2. Apresentando (in)experiência com a prática pedagógica; 3. Elaborando e executando o plano de aula (planejamento); 4. Preocupando-se com a metodologia de ensino; e 5. Preocupando-se com a postura da/o estagiária/o-professora/r e o controle da indisciplina junto às/aos alunas/os.

#### **4.1 Refletindo a transposição didática, contextualização, sequência e apresentação dos conteúdos**

Essa categoria representa a preocupação dos/as estagiários/as com a transposição didática, contextualização, sequência e apresentação dos conteúdos.

Durante a análise dos dados da pesquisa notamos que os/as estagiários/as revelaram uma preocupação com alguns aspectos relacionados ao conteúdo, conforme expressam os excertos abaixo:

(...) que o assunto anterior tinha aluno que não sabia nada, que é um pré, né, pro próximo assunto, ou seja, é eu não consegui fazer isso (...)” (EF).

“(...) então eu acho mais difícil fazer essa contextualização” (EG).

“Vamos supor, nós temos duas aulas por semana, e nessas duas aulas a gente tem que trabalhar aquele conteúdo. E a gente tem que imaginar também que não é só o conteúdo (...)” (EA).

“O tempo, o tempo na aula de química é muito curto, são duas por semana, pra gente discutir um conteúdo muito extenso (...)” (EI)

Conforme observamos, realizar a transposição didática, trabalhar o conteúdo de forma contextualizada, organizar o tempo e a sequência de como este conteúdo será ministrado e considerar os conhecimentos prévios das/os alunas/os para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, foram aspectos sinalizados nos fragmentos das entrevistas. Para Chevallard (1991, p. 45),

Um conteúdo de conhecimento que foi designado como conhecimento a ser ensinado, a partir daí sofre um conjunto de transformações adaptativas que o farão apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que transforma um objeto de conhecimento a ser ensinado em objeto de ensino é denominado de transposição didática.

O conteúdo a ser ensinado deve ser significativo para a/o aluna/o, daí a importância de vinculá-la/lo a sua origem e a sua aplicação, ou seja, contextualizá-la/lo. Para Almeida (2007, p. 39) “é a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é

sempre mais amplo, que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento”. A contextualização deve problematizar a realidade vivida pela/o aluna/o, considerando o contexto com vistas à análise do real.

Considerar os conhecimentos prévios das/os alunas/os é de fundamental importância para uma efetiva aprendizagem.

Os conhecimentos prévios dos alunos, e a exploração de suas contradições e limitações pelo professor, exigem que este elabore situações e problemas que o aluno não faria sozinho e que tenham o potencial de levar à aquisição de um conhecimento que o educando ainda não possui, mas que passará a ter significância dentro dos esquemas conceituais do aluno. Ao mesmo tempo em que os conhecimentos prévios dos alunos são problematizados, deve-se fazer a contextualização histórica dos problemas que originaram esse conhecimento científico e culminaram nas teorias e modelos que fazem parte do programa de conteúdos escolares a ser apreendido pelo aluno, ampliando a visão do seu mundo cotidiano (Brasil, 2006, p. 51).

Diante do exposto, verificamos que trabalhar o conteúdo em sala – em seus diversos aspectos (contextualização e relação com o cotidiano, transposição didática, o fator tempo e a sequência), foi uma das dificuldades apontadas pela/o estagiária/o na realização das aulas durante o estágio.

#### 4.2 Apresentando (in)experiência com a prática pedagógica

558

Ser professora/r ou tornar-se professora/r é uma construção contínua e se dá através de diversas experiências que acumulamos no decorrer de nossas vidas, seja através de exemplos de professoras/es que tivemos no decorrer de nossos estudos na Educação Básica, ou em cursos de licenciatura, ou atuando profissionalmente enquanto docente em sala de aula. Além do arcabouço teórico e metodológico, se faz necessária a efetivação da prática. Segundo Nóvoa (2007, p. 14) um dos desafios da formação da/o professora® “é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. [...] há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Nessa categoria de análise as/os estagiárias/os apontaram dificuldades em relação à (in) experiência com o ensino, evidenciado nos fragmentos a seguir:

As principais dificuldades era na experiência mesmo, porque tem coisa que você só consegue fazer com a experiência” (EC).

“(...) então minha maior dificuldade por questão da experiência por nunca ter entrado em sala de aula (...)” (EC).

“Como agora eu tô dando aula, eu percebo bastante que as minhas aulas estão melhorando um pouco a cada dia na prática e penso muito nisso, vou tentar fazer dessa forma (...)” (EE).

Os saberes profissionais da docência podem se apresentar por meio de saberes experienciais, curriculares (disciplinares) e saberes didático-pedagógicos (Pimenta, 1999). Notamos que as/os entrevistadas/os, mediante os fragmentos apresentados mobilizaram os saberes da experiência, considerando que o estágio, para muitas/os estudantes, é o seu primeiro contato com o ambiente escolar. Nessa direção, Pimenta (2009, p. 20) assevera que,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Como pôde ser observado nas falas das/os estagiárias/os, a falta de experiência trouxe insegurança e foi nesse processo de constituir-se professora/r durante o seu fazer no estágio, por meio da sua aproximação com o ambiente escolar bem como com a sala de aula, que essa experiência contribuiu, certamente, para o seu desenvolvimento profissional. Para Lima (2003) o Estágio é o lugar, por excelência, para aprofundar os conhecimentos e discussões sobre a prática docente. Para a autora “o estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa formação” (2003, p.16).

559

Para autoras/es como Tardif e Raymond (2000), Tardif (2005) e Pimenta (1999) os saberes profissionais das/os professoras/es são diversos e se apresentam em variados espaços sociais, por isso, são plurais, compósitos e heterogêneos.

Os saberes profissionais da/o professora/r não são estritamente produzidos por ela/ele, e sim, originam-se de diversos lugares sociais que antecedem ao exercício docente e que se constituem de alguma forma, exteriores à prática do magistério. Para os autores Tardif e Raymond (2000) os saberes docentes provêm de diversas fontes sociais e apresentam-se no saber-fazer e saber-ser da/o professora/r. Nessa perspectiva, os autores apontam que os saberes podem ser provenientes,

Da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (Tardif; Raymond, 2000, p. 215).

Assim, percebemos a importância do estágio no processo de formação das/os futuras/os professoras/es, pois, é um espaço formativo que possibilita às/aos

licenciandas/os mobilizar saberes e por meio da prática, se aproximar do ambiente escolar e da sala de aula, o que as/os oportuniza desenvolver maior segurança e minimizar as dificuldades iniciais do estágio.

#### 4.3 Elaborando e executando o plano de aula (planejamento)

O plano de aula deve ser o fio condutor para a organização e estruturação do fazer docente. O ensino deve ser organizado de forma sistemática, intencional e com vistas à efetiva realização do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Essa categoria revela como as/os estagiárias/os apontaram o plano de aula - o planejamento da sua prática como uma das dificuldades enfrentadas durante o estágio, conforme expresso nas falas abaixo:

Como foi o meu primeiro contato em fazer plano de aula, porque eu não sabia fazer plano de aula, através das aulas das disciplinas foi direcionado como fazer um plano de aula, então a minha maior dificuldade era essa, porque eu não sabia fazer um plano de aula” (EC).

“(...) você conseguir executar tudo que se planejou naquele intervalo de tempo que quando você faz o planejamento você não sabe o que vai enfrentar em sala de aula (...)” (EC).

Verificamos que o ato de planejar das/os entrevistadas/os se mostrou um momento de tensão e de incertezas. Sistematizar a prática pedagógica por meio de um planejamento requer competências, habilidades e a mobilização de saberes que perpassam pelos saberes curriculares, disciplinares, didático-pedagógicos, entre outros. É de fundamental importância definir alguns aspectos que nortearão o trabalho da/o professora/r como: o estabelecimento de objetivos, a seleção de metodologias adotadas, a organização do conteúdo, definição dos recursos a serem utilizados e como se dará o processo de avaliação.

Nessa direção concordamos com Padilha (2001, p. 45),

Para nós, a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

O Estágio de regência é uma oportunidade para as/os licenciandas/os vivenciarem o exercício do magistério e perceberem a necessidade da elaboração de um plano de aula que atenda às reais necessidades das/os alunas/os e oriente a sua prática. O ato de planejar deve ser compreendido como um ato permeado pela reflexão, pela tomada de decisão sobre a ação e um processo de previsão de necessidades e racionalização dos recursos disponíveis com vistas ao atendimento dos objetivos educacionais.

#### 4.4 Preocupando-se com a metodologia de ensino

Esta categoria representa a preocupação das/os estagiárias/os com a metodologia de ensino que está diretamente atrelada ao processo de ensino e de aprendizagem. Durante a análise dos dados da pesquisa notamos que as/os estagiárias/os revelaram às seguintes preocupações, conforme expressam os excertos abaixo:

Então a partir do momento que eu começo a ministrar a aulas, eu vou moldando minha metodologia em função do perfil dos alunos, do ritmo.” (EC)

(...) “eles aprendem de um modo bem devagar, bem processual, bem aos poucos, aquele passo a passo, então eu percebi que toda vez que eu fazia esse passo a passo, (...)” (EC).

“Assim eu acho que minha principal dificuldade é essa daí, fazer com que o meu aluno compreenda, (...)” (EE).

Conforme observamos, as/os entrevistadas/os apontaram dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento da metodologia do ensino. De acordo com Mary Rangel “o método é o caminho, e a técnica é ‘como fazer’, ‘como percorrer’ esse caminho. A metodologia didática refere-se, então, ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem” (2006, p. 9). Nessa perspectiva, além de diagnosticar o estágio cognitivo das/os alunas/os e tentar adequar os conteúdos ao seu nível, a/o docente precisa dinamizar as aulas considerando as múltiplas possibilidades de técnicas e de metodologias interessantes que podem contribuir para um ambiente desafiador, estimulador e descontraído, favorecendo, assim, o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda de acordo com a autora “métodos de ensino são também meios de dinamização das aulas, assim, conhecê-los, em suas diversas opções e praticá-los, com fundamentação e segurança teórico-prática, são valores expressivos da competência docente” (2006, p. 7). As estratégias utilizadas pelas/os professoras/es no ensino de química devem estimular a curiosidade e a criatividade das/es estudantes e atender às reais expectativas destas/es, considerando o seu contexto e o seu cotidiano.

Daí a importância de uma formação que contemple a apropriação de saberes experienciais, disciplinares e didático-pedagógicos, por parte das/os estagiárias/os, que possam auxiliá-las/os no seu fazer docente e no desenvolvimento e atualização de novas metodologias. Nesse sentido, a supervisão tanto da/do professora/r formadora/r quanto da/o professora/r-regente durante o estágio é de fundamental importância para o processo formativo dessas/es futuras/os professoras/es. Tardif afirma que “é necessário precisar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os

conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (2000, p. 212).

#### 4.5. Preocupando-se com a postura da/o estagiária/o-professora/r e a (in) disciplina junto às/aos alunas/os.

A atuação da/o professor/a em sala de aula é estabelecida a partir da relação professora/r-aluna/o que deve está respaldada pela afetividade e pelo respeito. Um ambiente harmonioso onde professora/r e aluna/o se sintam confortáveis é sobremaneira necessário para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa categoria de análise as/os estagiárias/os apontaram dificuldades em relação à indisciplina e ao controle/postura em sala de aula:

(...) tem o que acontece na sala. Vamos supor, se os alunos são comportados ou não... Você tem que pensar em organizar essa sala e às vezes se aquela sala for muito barulhenta, você perde algum tempo tentando chamar a atenção dos alunos” (EA).

“Outra dificuldade que eu encontrei foi como lidar com postura em sala de aula e como se comportar em determinadas situações adversas (...)” (EC).

“(...) de alguns alunos indisciplinados, alguns alunos tímidos que ficam quentinhos, você tem que saber o que tem que ser feito pra trazer aquele aluno pra você (...)” (EC).

É de responsabilidade do/a professor/a manter um clima agradável e respeitoso na sala de aula e também dever das/os alunas/os colaborar com a manutenção dessa atmosfera harmoniosa. Para Vasconcelos (2009, p. 165), “cabe ao professor honrar esse investimento ético e afetivo do aluno sobre ele. Por meio disso, o professor também resgata seu valor, seu poder, sua importância e cria uma rede de apoio para a prática pedagógica em sala de aula”.

Desenvolver habilidades/métodos de conduzir as atividades de ensino de modo a prender a atenção da/o aluna/o, envolvê-la/lo, estimulá-la/lo, motivá-la/lo bem como tornar essa experiência de ensinar e de aprender prazerosa para todas/os as/os envolvidas/os certamente pode favorecer a minimização da indisciplina. Para tanto, se faz necessário um planejamento consciente e efetivo que contemple às reais necessidades e interesses das/os aprendizes. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2009, p. 41) assevera que,

[...] nem sempre temos as condições objetivas necessárias; mas não podemos deixar de constatar também a falta de instrumento adequado de intervenção, por isso, acredita-se na necessidade de o docente “estar integrado à ação”, o que pede dele métodos que visam o docente a não atuar na base do improvisado; a sair do

hábito alienado; a apropriar-se mais intensamente de seu trabalho; a construir sua autonomia.

Diante do exposto, a/o professora/a deve desenvolver uma inteligência emocional para saber lidar com as situações adversas que acontecem no cotidiano escolar. Entendemos que a afetividade e um bom planejamento podem ser aliados para condução do trabalho docente com vistas à manutenção da harmonia e da tranquilidade na sala de aula.

### **5 Algumas considerações: Categoria Central - Desenvolvendo a prática pedagógica e docente a partir dos limites e possibilidades impostos pela regência no Estágio Supervisionado**

Os saberes profissionais docentes produzidos para o exercício do magistério são constituídos ao longo de um processo formativo, com origem desde a nossa tenra infância e se prolonga no decorrer nossas vidas. É um ledo engano pensarmos que nos constituímos professoras/es após o término de um curso de licenciatura. Para autoras/as como Tardif e Raymond (2000), Tardif (2005) e Pimenta (1999) os saberes profissionais das/os professoras/es são diversos e se apresentam em variados espaços sociais, por isso, são plurais, compósitos e heterogêneos.

563

Uma das cinco fontes sociais estudadas por Tardif e Raymond (2000) que contribuem para a produção dos saberes profissionais, está relacionada ao estabelecimento de formação de professoras/es, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. Assim, observamos a partir das análises realizadas que o estágio supervisionado, enquanto espaço formativo, oportuniza aos licenciandas/os vivenciar o cotidiano escolar, refletir e compreender os limites e as possibilidades do fazer docente em uma unidade de ensino.

É no exercício da prática da/o professora/r que emergem as dificuldades e as barreiras que fazem parte do nosso desenvolvimento. É por meio da vivência, da experiência que nos apresentam toda a problemática do ambiente escolar e é assim, que vários saberes são mobilizados e que nos constituímos professoras/es ao longo da nossa jornada profissional e pessoal.

Por fim, verificamos que a utilização do método da Teoria Fundamentada nesse estudo nos revelou com base dos fragmentos das entrevistas que emergiram 05 categorias secundárias: 1. Refletindo a transposição didática, contextualização, sequência e apresentação do conteúdo; 2. Apresentando (in)experiência com a prática pedagógica; 3. Elaborando e executando o plano de aula (planejamento); 4. Preocupando-se com a

metodologia de ensino; e 5. Preocupando-se com a postura da/o estagiária/o-professora/r e o controle da indisciplina junto às/aos alunas/os.

A adoção desse método foi de fundamental importância, pois, ao longo da análise fomos descobrindo, nos aprofundando e nos imergindo na realidade escolar que o estágio nos apresenta com vistas a identificar e conhecer os desafios e os limites que a/o futura/o professor/a encontrará no exercício efetivo da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora: Porto, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** Brasília. SEB/MEC. 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica – Del saber sábio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente.** 3. ed. rev. e atual. – Fortaleza: Edições Democrático Rocha, 2003.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, cap. 3, p. 1-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, cap. 1, p. 9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. de. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor na contemporaneidade.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 30 dez. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15 a 34, 1999.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

SANTOS, Bruno Ferreira dos. **Programa da disciplina Análise de Dados Qualitativo**, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, ano 2, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808/1594>. Acesso em: 30 dez. 2023.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da Teoria Fundamentada**. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2023.

565

TAVARES, Gleydson da Paixão. **Enunciados sobre corpo, gênero e sexualidade em um componente curricular do ensino de ciências naturais de um curso de pedagogia na modalidade a distância**. 2022. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Jequié-Ba, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2023/01/ACFrOgDii8QKZoA7Kr3qYfDKgLgP5mxwzBo8lSeItzxwoC7vlesaVIq13AjTzmxysCluoHrOm6fiWYfjs4Qv6xtyoiNkJI9PCNWmQDuLZbrmkOM5V9ieclvbFfr8U.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.