

Gleydson da Paixão Tavares  
Maria Betânea Oliveira Ferraz

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PESQUISA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE



SÃO PAULO | 2024

Gleydson da Paixão Tavares  
Maria Betânea Oliveira Ferraz

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PESQUISA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**



SÃO PAULO | 2024

1.<sup>a</sup> edição

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PESQUISA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

ISBN: 978-65-6054-048-4



Autores

Gleydson da Paixão Tavares  
Maria Betânea Oliveira Ferraz

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA  
A PESQUISA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1.<sup>a</sup> edição

SÃO PAULO  
EDITORA ARCHE  
2024

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

T231c Tavares, Gleydson da Paixão.  
As contribuições do programa de pós-graduação Stricto Sensu em educação científica e formação de professores para a pesquisa e a profissionalidade docente [livro eletrônico] / Gleydson da Paixão Tavares, Maria Betânea Oliveira Ferraz. – São Paulo, SP: Arche, 2024.

243 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-048-4

1. Ensino superior. 2. Professores – Formação. I. Ferraz, Maria Betânea Oliveira. II. Título.

CDD 378

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

1ª Edição- *Copyright*© 2024 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 – Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 – São Paulo – SP.

Tel.: 55(11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br/rease>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

Editora: Dra. Patricia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

## **EQUIPE DE EDITORES**

### **EDITORA- CHEFE**

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

### **CONSELHO EDITORIAL**

Doutorando. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt - MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

## **DECLARAÇÃO DOS AUTORES**

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

## APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) – nível de Mestrado e Doutorado, está vinculado ao Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié (Ba), e integra o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

De acordo com as informações constantes na *home page* do Programa, o PPG ECFP foi criado com a finalidade de desenvolver pesquisas no campo do Ensino de Ciências e Matemática, promovendo a qualificação do educador/pesquisador nas áreas de ensino Biologia, Física, Matemática e Química e, concomitantemente, gerando conhecimentos que contribuam para o aprimoramento dos



processos de ensino e de aprendizagem na referida área, considerando todos os níveis de escolaridade no plano da educação formal e, também, em outras instâncias no plano da educação não-formal.

Este compêndio reúne 06 (seis) textos, sendo que 05 (cinco) deles descrevem e refletem sobre a organização, o planejamento, o desenvolvimento e as aprendizagens proporcionadas por 05 (cinco) componentes curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) – nível de Mestrado, a saber: Análise de Dados Qualitativos; Docência do Ensino Superior; Estágio de Docência; Educação em Ciências, Cultura e Sociedade; e Teorias da Aprendizagem: Fundamentos para a pesquisa em Educação em Ciências. Este último texto, juntamente com o texto intitulado "Os limites e as possibilidades de realizar o Mestrado do PPG ECFP, no período pandêmico da COVID-19", comporão a seção

de resumos do livro.

Este livro está estruturado em 04 (quatro) capítulos e um espaço reservado à produção de resumos.

O primeiro capítulo demonstra, descreve e apresenta as aprendizagens adquiridas, mediante a realização de uma atividade proposta durante o desenvolvimento do componente curricular Análise de Dados Qualitativos, com base na Teoria Fundamentada.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre a profissionalização das/dos professoras/es universitárias/os pautada no desenvolvimento do componente curricular Docência do Ensino Superior.

O terceiro capítulo apresenta uma experiência em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com vistas à formação docente, realizada durante o componente curricular Estágio de Docência.

O quarto capítulo aborda as contribuições do componente curricular Educação em Ciências, Cultura e Sociedade, na perspectiva da diversidade de gênero e sexual na educação.

Por fim, é apresentada uma seção composta por dois resumos.

O primeiro discute sobre a importância do componente curricular Teorias da Aprendizagem: Fundamentos para a Pesquisa em Educação em Ciências, ao possibilitar importantes e necessários estudos e debates sobre as concepções e teorias de aprendizagem, com vistas à pesquisa científica.

O segundo apresenta um estudo sobre os limites e as possibilidades de realizar um mestrado no contexto pandêmico da COVID-19 – 2020/2021.

Esperamos que as leituras contribuam para uma reflexão sobre as experiências exitosas vivenciadas durante a realização de um Mestrado com vistas à formação de professoras/es e

pesquisadoras/es em Educação em Ciências e Matemática.

Boa leitura!

O autor e a autora,

Gleydson da Paixão Tavares  
Maria Betânea Oliveira Ferraz

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – 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.....	16
1. Introdução .....	21
2. O componente curricular Análise de Dados Qualitativos: algumas considerações .....	25
3. Procedimentos Metodológicos .....	28
4. O desenvolvimento da atividade na perspectiva da Teoria Fundamentada ..	31
CONSIDERAÇÕES .....	75
REFERÊNCIAS .....	78
CAPÍTULO II - Docência do Ensino superior: a profissionalização das/dos professoras/es universitárias/os .....	81
1.Introdução .....	86
2. Resumos científicos descritivos.....	90
3. Procedimentos Metodológicos .....	122
4. Resultados e Discussão.....	126
CONSIDERAÇÕES .....	136

REFERÊNCIAS .....	138
CAPÍTULO III – Estágio de Docência no Ensino Superior durante a pandemia da COVID-19 .....	141
1. Introdução .....	146
2. O estágio enquanto campo formativo .....	151
3. Procedimentos metodológicos.....	157
4. Os limites e as possibilidades do Estágio no contexto pandêmico da COVID-19 .....	161
CONSIDERAÇÕES .....	166
REFERÊNCIAS .....	169
CAPÍTULO IV – Estudos sobre gênero e sexualidade em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Educação Científica e Formação de Professores .....	172
1. Introdução .....	177
2. Gênero e sexualidade no contexto escolar: a transexualidade em foco .....	181
3. Procedimentos Metodológicos .....	187
4. O plano de curso da disciplina: organização e planejamento .....	191
5. O desenvolvimento da disciplina.....	193
CONSIDERAÇÕES .....	207

REFERÊNCIAS .....	211
SEÇÃO DE RESUMO .....	215
1. A pesquisa em educação em ciências: contribuições das teorias da aprendizagem .....	216
2. Limites e possibilidades de realização do Mestrado do Programa de Pós- Graduação Educação Científica e Formação de Professores, no período pandêmico da COVID-19 .....	222
ÍNDICE REMISSIVO.....	230

## CAPÍTULO I

# **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**



## RESUMO

Este livro 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 09 futuras/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.

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

## 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 capítulo 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 capítulo - 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; Galiuzzi, 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 pelas 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 Fundamentalada, 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

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</b>
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	- preocupando-se com a relação tempo x conteúdo (L 2-3)

imaginar também que não é só o conteúdo (...)	
(...) 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**

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</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 (...)	- 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	- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L4-8)
	- preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos (L 4-8)

como eu vou transmitir isso aqui para meus alunos.	
--	--

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

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</b>
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	- apresentando

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</b>
questão da experiência por nunca ter entrado em sala de aula (...)	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**

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</b>
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**

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</b>
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)



Unidades de análise	Códigos Abertos
	- 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 aquela 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	- preocupando-se com a

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 (...)	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 aí 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 atrapalhei um*

*pouco, mas depois não tive dificuldade em organizar e planejar as minhas aulas não.*

**Quadro 8 – Entrevista do estagiário H**

<b>Unidades de análise</b>	<b>Códigos Abertos</b>
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 atrapalhei 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 (L1-2)</u>
(...) 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**

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- imaginando o tempo (L1-2).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginando o tempo</li> <li>- Preocupando-se com o tempo</li> <li>- Preocupando-se com a relação tempo x conteúdo</li> <li>- Perdendo tempo</li> <li>- Sobrando tempo</li> </ul>
- <u>preocupando-se com a relação tempo x conteúdo (L 2-3)</u>	
- 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 (L2-3)</u>	
- preocupando-se com o tempo (L1)	



<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- preocupando-se com a <u>relação tempo x conteúdo (L1-2)</u>	
- perdendo tempo (L2-3)	
- tendo dificuldades com o comportamento dos alunos (L 4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tendo dificuldade com o comportamento dos alunos</li> <li>- Tirando a atenção dos alunos / comportamento</li> <li>- Referindo-se à organização e barulho da sala</li> </ul>
- tendo dificuldades com o comportamento dos alunos (L 16-18)	
- tirando atenção dos alunos - comportamento (L 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)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrando inexperiência</li> <li>- Apresentando inexperiência</li> <li>- Adquirindo experiência</li> <li>- Percebendo melhoria de</li> </ul>
- demonstrando inexperiência (L 10-11)	

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- adquirindo experiência (L 3-5)	aulas com a prática
- percebendo melhoria de aulas com a prática (L 3-5)	
- percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula (L 2-5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula</li> <li>- Desenvolvendo habilidade na elaboração do plano de aula</li> <li>- Indicando segurança ao planejar</li> <li>- Interrompendo o planejamento</li> <li>- Preocupando-se com o planejamento</li> <li>- Cumprindo/descumprindo o plano de aula</li> <li>- Refletindo sobre o planejamento</li> </ul>
- desenvolvendo habilidade na elaboração do plano de aula (L 5-7)	
- indicando segurança ao planejar (L 2)	
- percebendo dificuldade na elaboração do plano de aula (L 1-5)	
- interrompendo o planejamento (L 22-23)	
- interrompendo o planejamento (L 25-26)	
- preocupando-se com o planejamento (L 26-27)	
- 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	

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
planejamento (L 2-3)	
- preocupando-se com o planejamento (L 1-2)	
- preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos (L 4-8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupando-se com a transposição didática dos conteúdos específicos</li> <li>- Associando o conteúdo com o cotidiano</li> <li>- Relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos</li> <li>- Preocupando-se com o conteúdo</li> <li>- Apresentando relativa falta de domínio do conteúdo</li> <li>- Preocupando-se com a sequência do conteúdo</li> <li>- Indicando necessidade de conteúdos prévios</li> <li>- Avaliando de forma diagnóstica os conteúdos prévios</li> </ul>
- associando o conteúdo com o cotidiano (L 14-15)	
- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 5-7)	
- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 4-5)	
- relacionando o conteúdo com o cotidiano dos alunos (L 1)	
- preocupando-se com o conteúdo (L 18)	
- preocupando-se com o conteúdo (L 1).	
- preocupando-se com o conteúdo (L 2).	
- 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)	

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- preocupando-se com os conteúdos prévios (L 10-11)	
- 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)	Descartado (pouco valor analítico)
- indicando desconhecimento do perfil da turma (L 8-9)	Descartado (pouco valor analítico)
- acontecendo situações adversas (L 15-16)	- Acontecendo situações adversas - Interrompendo o raciocínio por meio de situações imprevisíveis - Preocupando-se com o imprevisto - Acontecendo situações imprevistas - Acontecendo situações imprevisíveis
- interrompendo o raciocínio por meio de situações imprevisíveis (L 21-22)	
- preocupando-se com o imprevisto (L 27-28)	
- acontecendo situações adversas (L 27-28)	
- acontecendo situações imprevistas (L 2)	
- acontecendo situações imprevisíveis (L 3-4)	

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- acontecendo situações impreviáveis (L 3-5)	
- pensando na metodologia de ensino (L 9)	- Pensando na metodologia de ensino
- pensando na metodologia de ensino (L 10-12)	
- pensando na metodologia de ensino (L 15)	
- recebendo autonomia para organização da sequência do conteúdo (L 2-5)	Descartado (pouco valor analítico)
- apontando preocupação com a autonomia (L 19)	Descartado (pouco valor analítico)
- preocupando-se com a postura e controle do professor (L 12-14)	- Preocupando-se com a postura e controle da/o professora/r
- preocupando-se com a postura e controle do professor (L 15-16)	
- demonstrando insegurança (L 1-2).	- Demonstrando insegurança
- demonstrando insegurança (L 1-2)	
- demonstrando insegurança (L 3-4)	

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- indicando recursos didáticos (L1-2)	Descartado (pouco valor analítico)
- indicando recursos didáticos (L7-8)	
- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L1-2)	Descartado (pouco valor analítico)
- indicando dificuldade de linguagem para transmissão dos conteúdos (L4-8)	
- preocupando-se com a aprendizagem/compreensão do aluno (L 9-10)	- Preocupando-se com a aprendizagem/compreensão da/o aluna/o - Percebendo a capacidade dos alunos - Identificando o ritmo do processo de aprendizagem
- <u>refletindo sobre aprendizagem/compreensão do aluno (L 4)</u>	
- identificando o ritmo do processo de aprendizagem (L 12-14)	
- percebendo a capacidade dos alunos (L 11-12)	
- <u>instigando os alunos a participarem com exemplos (L 5-7)</u>	Descartado (pouco valor analítico)

<b>Códigos Abertos (entrevistadas/os)</b>	<b>Reagrupamento dos códigos (entrevistadas/os)</b>
- 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:

<b>Códigos Refinados (Subcategorias)</b>	<b>Categorias emergentes</b>
- 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	Refletindo a transposição didática, contextualização, sequência e apresentação dos conteúdos.
- Imaginando o tempo	
- Pensando na metodologia de ensino	Preocupando-se com a metodologia de ensino
- Percebendo a capacidade dos alunos - Identificando o ritmo do processo de aprendizagem	

Fonte: pesquisa de campo.

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

### c) Codificação Seletiva

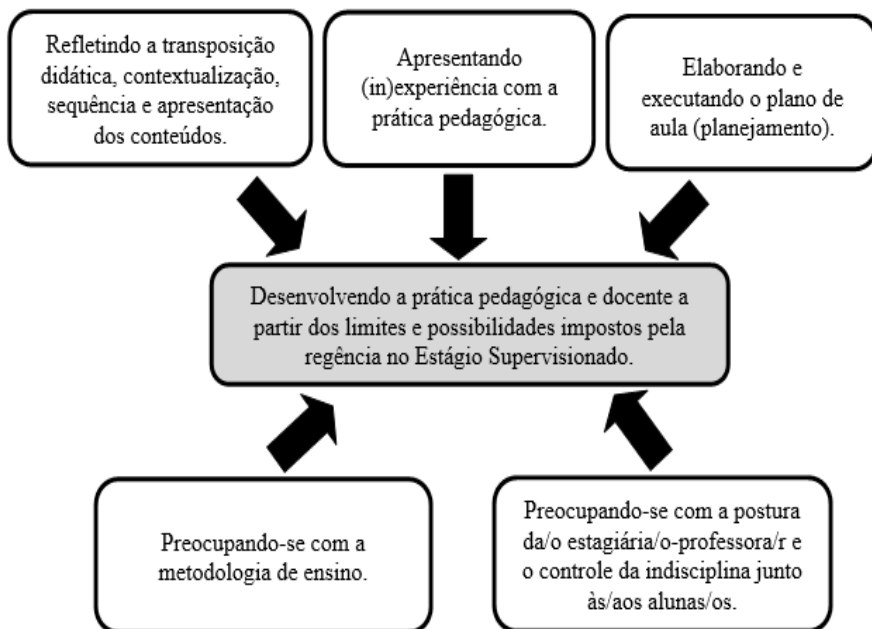
Esta etapa refere-se ao terceiro e último estágio do processo de análise dos dados com vistas à identificação da categoria central. De acordo com Strauss e Corbin a codificação seletiva “é o processo de integrar e refinar categorias” (2008, p. 143).

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**

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).

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**

atuação da/o professor/a em sala de aula é estabelecida a partir da relação professora/r-aluna/o que deve estar 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 ledor 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.

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.

Observamos que a utilização do método da Teoria Fundamentada nesse estudo realizado a partir da atividade proposta pelo professor da disciplina Análise de Dados Qualitativos 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.

Por fim, verificamos que a atividade proposta pela disciplina foi de fundamental importância para ampliarmos e aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre pesquisa e, especialmente, sobre o método de Teoria Fundamentada.

## 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: Papyrus, 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.

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/ACFrOgDii8QKZoA7Kr3qYfDKgLgP5mxwzBo8lSeIt2xwoC7vlesaV1q1l3AjTzmxxy5CluoHrOm6f1WYfjs4Qv6xtyoiNkjI9PCNwMQDuLZbrmkOM5V9ieclvbFfr8U.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

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



## CAPÍTULO II

### **DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: A PROFISSIONALIZAÇÃO DAS/DOS PROFESSORAS/ES UNIVERSITÁRIAS/OS**

## RESUMO

Este texto foi produzido mediante um relato de experiência pautado no desenvolvimento do componente curricular Docência do Ensino Superior (DES), 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 DES, especialmente sobre a profissionalização das/dos professoras/es universitárias/os. O estudo é de natureza analítica-descritiva e adotou o método (auto)biográfico que permitiu a narração de experiências pautada na reflexão. A produção das informações se deu por meio das narrativas, experiências e vivências do autor e das autoras, e por meio de revisão bibliográfica. As análises e discussão tiveram um cunho qualitativo. O estudo da disciplina Docência do

Ensino Superior, nos possibilitou refletir sobre a constituição da universidade brasileira e o universo que compõe o que chamamos por docência. Nos fez perceber a docência como o exercício profissional da/o professora/r que envolve ensino, pesquisa, extensão, administração e carreira e refletir sobre os aspectos que consolidam a docência no Ensino Superior e a formação da/o professora/r para este fim – processos formativos, saberes da docência e constituição identitária.

**Palavras-chave:** Docência. Ensino Superior. Formação de professoras/es. Universidade. Profissionalização.

## ABSTRACT

This text was produced by means of an experience report based on the development of the Higher Education Teaching (HED) curricular component of the Masters-level Postgraduate Program in Science Education and Teacher Training (PPG-ECFP) at the State University of Southwest Bahia (UESB), Jequié-Ba Campus. Its aim is to describe and reflect on the development and contributions of the DES discipline, especially with regard to the professionalization of university teachers. The study is of an analytical-descriptive nature and adopted the (auto)biographical method, which allowed the narration of experiences based on reflection. The information was produced through the narratives, experiences of the author and the authors, and through a bibliographical review. The analysis and discussion were qualitative. The study of the subject Teaching in

Higher Education enabled us to reflect on the constitution of the Brazilian university and the universe that makes up what we call teaching. It allowed us to perceive teaching as the professional exercise of the teacher that involves teaching, research, extension, administration and career and to reflect on the aspects that consolidate teaching in Higher Education and the training of teachers for this purpose - training processes, teaching knowledge and identity constitution.

**Keywords:** Teaching. Higher education. Teacher training. University. Professionalization.

## 1. INTRODUÇÃO

A docência universitária requer uma formação de professoras/es na perspectiva do desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos e disciplinares específicos com vistas a uma atuação no ensino superior que contemple as dimensões pessoal e profissional das/dos graduandas/os.

Nessa direção, os Programas Acadêmicos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, se propõem formar as/os futuras/os mestras/es e doutoras/es para o exercício do magistério superior e para a pesquisa.

Nesse ínterim, o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) reúne licenciadas/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 Docência do Ensino Superior (DES) e, de acordo com o plano de curso, tinha como objetivo geral “Estabelecer uma leitura histórica, política e didático-pedagógica sobre a formação de professores para a Docência no Ensino Superior” (Brito, 2020, p. 1).

Este texto apresenta e discute o desenvolvimento do componente curricular Docência do Ensino Superior (DES), 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 pela professora, responsável pela disciplina, pretendia realizar seminários no decorrer do semestre, com base em teses, artigos e livros e a cada seminário realizado,

apresentar um resumo científico descritivo. Ao final do componente curricular, nós deveríamos apresentar como produto final, um capítulo de livro.

Este capítulo é fruto de um relato de experiência que tem como objetivo descrever e refletir sobre o desenvolvimento e as contribuições do componente curricular DES, na perspectiva da profissionalização da/o professora/r universitária/o, por meio dos resumos científicos descritivos produzidos durante a realização do componente curricular, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1** – Referências trabalhadas durante a disciplina Docência do Ensino Superior

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autora/r/as/es</b>
Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência	BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira.
Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência	MELO, Geovana Ferreira.
Práticas Inovadoras no Ensino de Graduação na Perspectiva de Professores Universitários.	CORTELA, Beatriz Salleme Correa.
O ciclo da vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de	BRITO, Talamira Taita Rodrigues.



Uberlândia: trajetória, carreira e trabalho.	
A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade	SANTOS, Boaventura de Souza.

Fonte: Resumos científicos descritivos produzidos

Nota: informações organizadas pelas/os autoras/es.

## **2 RESUMOS**

### **2.1 Resumo científico descritivo - Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência**

O texto apresenta a origem e a trajetória da universidade brasileira, a partir de recorte temporal entre os primeiros movimentos que deram origem a universidade no Brasil até a Lei da Reforma Universitária de 1968. O artigo é parte componente do primeiro capítulo da dissertação de Mestrado de Brito; discorre também sobre como os modelos francês, alemão e norte-americano influenciaram o caminhar da universidade rumo a sua constituição bem como da construção de sua identidade, considerando aspectos como a autonomia, docência e políticas de criação. Nessa direção o estudo procura compreender de forma mais ampliada à ideia de docência a partir da construção do sentimento de Universidade e ensino superior.

Para alcançar os objetivos propostos, as autoras apresentam algumas problematizações: “que universidade é esta”, quais foram

as suas marcas e influências e como a docência se constituiu no dia a dia de fazer Universidade? O estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica e do método de análise documental.

Os dados foram produzidos e analisados qualitativamente. Para uma melhor compreensão, o texto está estruturado em duas partes: a primeira pretende atender aos questionamentos supramencionados e a segunda indica reflexões sobre esse momento histórico, em especial, o concernente à docência universitária. As autoras apontam que, inicialmente, a educação superior brasileira foi influenciada pelo modelo francês que prezava pela profissionalização e formação de carreiristas liberais.

Já o modelo alemão influenciou a partir da política do livre pensar, que fomentava a pesquisa e a participação da Universidade na vida política do país. E, por fim, a educação superior brasileira sofreu a influência do modelo norte-americano, que para atender a demanda de mercado, estava mais preocupada com a

profissionalização.

A influência desses modelos ao longo do século passado chama a atenção de como a universidade brasileira foi se desenhando e se desenvolvendo. As autoras também fazem um destaque quanto aos propósitos das colônias portuguesas e hispânicas junto aos seus territórios colonizados em relação ao investimento em uma Educação Superior: para elas, os portugueses viam na universidade algo perigoso que poderia atrapalhar o processo de exploração, já os espanhóis, acreditavam que a universidade poderia colaborar na legitimação de uma nova cultura.

O texto apresenta algumas iniciativas na história do Brasil para a tentativa de fazer educação superior: seja por meio dos Jesuítas, seja pelas Escolas Superiores, ou pela Criação da Universidade. A partir dessas tentativas, as autoras apontam para o surgimento de alguns cursos superiores - como o de Cirurgia na

Bahia - que marcaram de forma incipiente a formação de uma consciência universitária no Brasil.

A partir das bases que influenciaram a constituição do pensamento universitário, Brito e Cunha fazem uma reflexão sobre a pseudoautonomia das universidades, na qual apresentam uma crítica no que tange: à nomeação de gestores, aos recursos orçamentários e à fragilidade dos conselhos. A docência é outro ponto que o texto discute. Com a implantação, no início do século XX, das primeiras universidades no Brasil, como a USP, observa-se nessa instituição uma preocupação em formar professores para o ensino secundário. O texto chama a atenção que o quadro docente dessa instituição foi inicialmente composto por professores estrangeiros, o que retrata a pouca existência de pessoal qualificado para atender a demanda universitária.

Para as autoras a segunda fase da Universidade do Brasil é marcada pela necessidade das instituições de educação superior

produzirem conhecimento e, nesse sentido, a Pós-Graduação e a Pesquisa elas começam a ganhar espaço. Nessa direção, as autoras apontam a UERJ, a USP, o ITA e a UNV como grandes destaques da história da Universidade Brasileira e que enquanto desenvolvimento de uma Universidade Crítica, a Reforma Universitária se fez necessária com vistas à autonomia e liberdade de organização e de expressão. Nesse período, em 1961, várias mudanças aconteceram e a União Nacional dos Estudantes teve um papel fundamental, junto aos professores, pois coletivamente, criaram institutos de pesquisa, trabalho docente e discente em tempo integral, incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica, etc. A partir desse movimento, o Estado realizou em 1968, a reforma da reforma, que envolveu toda a organização política e pedagógica e aspectos administrativos. Segundo as autoras, as reformas universitárias desenvolvidas apresentavam dois paradoxos: por um lado aquele que objetivava a autonomia junto aos interesses do

Estado e de outro lado aquele sabedor da força e importância da sua autonomia, tentou subjugar-la. O texto também faz destaque ao marco da Ditadura Militar, pois, com o período pós-ditadura há uma desestruturação do grupo de professores que antes estavam comprometidos com o desenvolvimento do país e, que agora, são separados e movidos por seus interesses individuais (seja como professores em sala de aula, seja como pesquisadores em seus laboratórios), A partir e com o passar do tempo as autoras apresentam alguns movimentos que foram realizados para pensar o caráter da docência no ensino superior. Para as autoras, ao longo da história econômica, políticas públicas foram instituídas com vistas à implantação de modelos de universidades para atendimento aos interesses de determinados grupos comprometendo a partir desse jogo político a verdadeira autonomia das universidades. Por fim, as autoras relatam o quão é complexa a história da universidade brasileira, atravessada e marcada por três

modelos internacionais que imprimiam suas influências no pensar e fazer universidade. Destacam também que o professor universitário é visto como um prestador e recebedor de favores, depois como alguém responsável pela organização de um ideal de universidade e depois é visto como uma ameaça pela ditadura militar. A pesquisa, o ensino e a extensão são fundamentais para a constituição da docência universitária. As autoras apontam, ainda, a necessidade de fazer uma nova reforma universitária para que se possa extrair o ranço deixado pelas influências estrangeiras. É imperativo se repensar a prática universitária, sua autonomia e sua liberdade. Refletir e discutir na perspectiva de ser docente, de ser discente e sobre os rumos que a universidade deverá percorrer.

## **2.2 Resumo científico descritivo - Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**

Compreensões sobre pedagogia universitária faz parte do primeiro capítulo do livro intitulado Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência, da autora Melo



(2018). O prefácio do livro foi assinado pela professora Selma Garrido Pimenta. Nele, a professora apresenta um texto preliminar de apresentação tanto do conteúdo do livro, dos objetivos e da vida da autora de Melo.

A autora organiza a estrutura do capítulo do texto considerando: Pedagogia Universitária: contribuições teóricas e, a partir daqui, apresenta dois subtópicos: pedagogia universitária: o estado da questão e pedagogia universitária: um conceito em construção.

Em um primeiro momento, o texto diz que falta pedagogia na Universidade, ou seja, há uma priorização dos conteúdos específicos e instrumentais em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos. Percebe-se uma ênfase na formação dos universitários para atender aos interesses capitalistas o que reverbera na precarização docente, pois, os professores estão perdendo cada vez mais autonomia para pensar, conceber e se

transformam em meros executores do seu fazer.

A autora afirma que há uma divisão de opinião entre os docentes universitários no que tange à formação pedagógica, pois, há professores que desmerecem o pedagógico e acreditam que para ser um bom professor basta apenas dominar o conteúdo da disciplina. A partir daí, surge à necessidade da resignificação da docência na perspectiva da compreensão da complexidade que a pedagogia universitária é dotada.

Para a autora, pensar uma Pedagogia Universitária exige repensar a cultura da universidade a partir “de concepções de educação, de didática, formação e desenvolvimento profissional docente orientam os processos formativos tanto de docentes quanto dos estudantes”. O texto traz uma reflexão sobre o pensamento hegemônico e fragilizado no que diz respeito à dimensão científica da docência, como se fosse algo natural, um dom, como se quem sabe o conteúdo, sabe ensinar, indo de encontro à necessidade da

formação didático-pedagógica.

A autora também faz uma crítica quanto aos modelos de pós-graduação existentes, pois, cada vez mais privilegiam o estudo de um recorte mínimo do seu campo de conhecimento o que provoca o estreitamento da visão dos professores para as questões mais amplas da educação.

O texto faz um destaque da necessidade de romper o cientificismo e abrir mais espaço para criação de contextos de ensino-aprendizagem, com vistas a pensar o estudante enquanto agente social, interventor da sociedade e que necessita de processos formativos que busquem a sua emancipação e autonomia.

No tocante à Pedagogia Universitária – o estado da questão, a autora apresenta uma pesquisa com o objetivo de reunir produções acadêmicas e com vistas ao aprofundamento da compreensão sobre o tema. A autora estrutura os resultados dessa pesquisa em quatro quadros: 1. Concepções de pedagogia

universitárias nas produções acadêmicas; 2. Dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da capes; 3. Artigos divulgados na Scielo e 4. Artigos divulgados no Google Acadêmico. A partir das discussões dos dados constantes no quadro 1, a autora afirma que as concepções de pedagogia universitária ora convergem, ora são distintos e, assim, sendo, há uma necessidade de uma elaboração de um conceito que assegure uma perspectiva que atenda às reais necessidades dos alunos. No quadro 2, o texto mostra produções acadêmicas nos últimos 05 anos a partir do descritor “Pedagogia Universitária” para compreender o que tem sido produzido nessa direção.

Os dados revelaram que a Pedagogia Universitária “é um conceito em construção, é apresentada como fenômeno social e histórico, como processo de construção e reconstrução da profissão de professor, como campo de conhecimento em expansão e campo polissêmico”. No quadro 3, a autora apresenta artigos divulgados

no Scielo de 2013 a 2017, tendo como descritor a palavra “Pedagogia Universitária”.

Aqui, apareceram 05 artigos referentes ao tema pedagogia universitária, constantes em revistas com Qualis A1 e A2 e B1 e B2. No quadro 4 a pesquisa realizada no Google Acadêmico entre 2013 a 2017 com o descritor “pedagogia universitária”, gerou vários trabalhos, entretanto, a autora selecionou a partir de critérios pré-estabelecidos, apenas 17 artigos científicos.

A partir desses dados, a autora observou que: dentre os artigos selecionados, alguns apenas citavam conceitos de pedagogia universitária já formulados por autores; outros apresentavam o termo pedagogia universitária mas com fragilidades conceituais e já em outros a palavra pedagogia universitária aparece apenas nas palavras-chaves, não constam no texto.

A segunda parte do texto fala sobre Pedagogia Universitária: um conceito em construção e associa à pedagogia universitária às

concepções de educação, didática, formação e desenvolvimento profissional docente. A autora ao falar de pedagogia universitária e educação traz elementos para se pensar em educação em uma perspectiva humana, social que supere os conhecimentos técnicos com vistas à formação de um sujeito reflexivo e crítico com plenas condições de intervir na sociedade. Na lógica da educação superior, aponta a tríade ensino, pesquisa e extensão como potencializadoras para uma formação que contribua para a transformação dos contextos.

O texto faz uma crítica aos pesquisadores das instituições de ensino superior que se isola em seus laboratórios e que não divulgam os conhecimentos para a sociedade. A autora também discute pedagogia universitária e didática; aqui, o objeto da didática é compreendido como ensinar-aprender em contextos determinados. Reflete sobre a necessidade de uma didática política e crítica e que supere os processos arcaicos de transmissão de

conteúdos e conhecimentos.

O texto apresenta alguns conceitos bem como a constituição da didática ao longo da história da educação. A autora discute sobre a complexidade dos processos formativos e coloca a didática em um lugar que não compete a ela abranger todas as questões da educação superior, pois, tais questões transcendem a sala de aula. Assim, traz para a Pedagogia Universitária a partir de suas relações com “sólidos conhecimentos sobre a universidade, suas finalidades formativas, suas conexões com a sociedade, com a cultura, sobretudo com os processos de ensinar-aprender”.

Quando trata a pedagogia universitária com a formação e desenvolvimento profissional docente, o texto revela que a docência é uma profissão complexa e tal entendimento se dá pelas diversas perspectivas que deve ser pensada seja a partir de “conhecimentos científicos culturais, de valores éticos, estéticos, políticos seja por meio da relação ensino-aprendizagem”.

A autora também destaca que a docência demanda uma formação contínua e envolve diversos saberes quer sejam específicos, didático-pedagógicos, quer sejam nas dimensões das ciências humanas e sociais. Faz uma crítica quanto à cultura universitária quando diz que nos processos formativos dessa instituição ainda há uma tradição de “quem sabe, sabe ensinar”. Enfatiza a relação dos saberes docentes com a concepção de identidade profissional e ao desenvolvimento profissional docente. O texto apresenta uma reflexão sobre o conceito de formação e o relaciona a alguma atividade ou ação; esta pode ser concebida “como processo permanente de construção e ressignificação de saberes, pautados pela unidade teoria-prática, tendo em vista a construção da práxis pedagógica”.

A autora apresenta algumas características e faz uma crítica à formação didático-pedagógica dos professores universitários brasileiros, a exemplo de sua fragmentação marcada por palestras,



seminários que acontecem de forma esporádica e descontinuada.

Sinaliza o enfraquecimento da carreira docente e chama à responsabilidade das universidades para o desenvolvimento de ações para fortalecê-la. Apesar de apontar que durante a história brasileira a formação dos docentes do ensino superior foi negligenciada, o texto discute que as duas últimas décadas têm sido marcadas por iniciativas institucionais com vistas à valorização de processos de formação mais sistematizados em algumas instituições de ensino superior. Estas iniciativas foram constatadas a partir de estudos realizados e da análise que fez desses estudos, por exemplo, por intermédio de ações formativas realizadas pela UNICAMP, USP e pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri.

A autora também apresenta alguns teóricos como Nóvoa, Imbernón, Pimenta, Marcelo Garcia que trazem diferentes conotações quanto ao conceito de formação, considerando para

além do desenvolvimento profissional o desenvolvimento pessoal. Discute um conceito de desenvolvimento profissional docente (dpd) a partir de Marcelo Garcia (1998; 2009) que traz a ideia de dpd que rompe a ideia de relação apenas do binômio formação inicial e continuada. Nessa direção a autora cita Imbérnon quando diz que “a formação docente é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem sua gênese nas primeiras vivências escolares e se estende ao longo da vida, vai além das experiências de aperfeiçoamento”.

Por fim, em seu texto, a autora caracteriza a profissionalização docente pelo acúmulo de diversas experiências, pelo seu dinamismo, por seu caráter contínuo e pelo significado que é dada à profissão docente considerando as aspirações, representações, expectativas, projeções futuras e desejo. O texto ainda apresenta algumas dimensões que se entrecruzam com critérios e sequência de condicionantes da profissão, a saber:

“Estruturais, que estão ligadas aos processos de formação de certificação; a dimensão pessoal (envolvimento, compromisso, autonomia), assim como às dimensões sociais, relacionadas ao reconhecimento social da profissão.”

Assim, a autora destaca dois pontos que podem elucidar as questões referentes à formação docente e aos seus processos de profissionalização, a saber: a observação atenta para a dinâmica da trajetória histórica da educação superior no Brasil e o sentido formativo da universidade.

### **2.3 Resumo científico descritivo - Práticas Inovadoras no Ensino de Graduação na Perspectiva de Professores Universitários**

O artigo da autora Cortela faz parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo aprofundar estudos sobre professores formadores dos cursos de licenciatura, na área de Ciências, na perspectiva das práticas desses docentes universitários. Visa a partir das atividades de ensino realizadas, compreender as várias relações estabelecidas junto à mobilização de saberes, bem

como esclarecer os aspectos envolvidos na construção da identidade profissional docente. Cortela também discorre sobre o enfoque da pesquisa, o campo empírico e seus colaboradores.

O texto está estruturado da seguinte forma: introdução, três capítulos – 1. O docente universitário: formação e práticas pedagógicas; 2. Inovação educacional: uma expressão polissêmica; 3. Análise e discussão dos dados – e pelas considerações finais. No que compete ao docente universitário e no que se refere à sua formação e práticas pedagógicas, a autora discorre que é um campo de estudo e pesquisa em expansão e destaca variadas problemáticas, em especial, às relacionadas a prática pedagógica dos docentes de ensino superior.

Cortela também ressalta que a atividade docente ainda é permeada pelo senso comum e pela concepção simplista. Nessa direção, traz dois exemplos com as críticas de Masseto (2002): “[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” – essa sentença não é

necessariamente verdadeira. A outra ideia simplista é a que “[...] para ser docente basta ser um bom profissional em sua área”. O texto apresenta a necessidade da capacitação específica e formação pedagógica para a efetiva realização do ensino e da aprendizagem.

A autora faz uma análise de alguns dos documentos oficiais que discutem o modelo para formação de professores e conclui que estes sugerem uma formação baseada nas racionalidades prática e/ou crítica a partir da interdisciplinaridade com vistas à superação de conteúdos fragmentados.

No capítulo seguinte, intitulado Inovação educacional: uma expressão polissêmica, a autora faz uma discussão sobre mudanças na sociedade, no ambiente educacional e, portanto, na necessidade de transformar a organização e a prática de ensino, com vistas a uma melhor adequação dessas questões didáticas e pedagógicas ao cenário de inovações que nos é imposto.

Nessa direção, a autora apresenta um quadro sobre o

conceito de inovação na perspectiva de dez diferentes autores. Um deles é o construído por Ferretti (1995, p. 62) “Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”.

A partir dos diversos conceitos apresentados, Cortela conclui que estes são polissêmicos e que comportam ideologias diversas. A partir daqui a autora realiza a análise e a discussão dos dados. Estes revelam que a instituição pública de ensino superior pesquisada possui 3.800 e oferece 154 cursos. A partir de uma chamada para submissão de trabalhos em um evento da própria instituição, os/as professores/as foram convidados/as a apresentarem trabalhos relatando as práticas inovadoras realizadas por eles/elas.

A comissão organizadora do evento selecionou apenas 58 trabalhos e destes, 09 foram indicados para a apresentação na modalidade oral. A metodologia adotada para análise dos dados foi à desenvolvida por Bardin (1994), apoiada na análise categorial e

temática. Dos nove trabalhos aprovados para apresentação oral e a partir da utilização dos critérios de análises (exclusão e inclusão), ficaram apenas seis, pois, os outros três eram de áreas de bacharelado que não faziam parte do escopo da pesquisa.

Para realizar essa análise, a autora elaborou um quadro com nome do curso/disciplina, com o(s) objetivo(s) e com a prática e a abordagem - informações extraídas dos textos originais dos seis autores selecionados. Além da análise global realizada a partir do quadro, Cortela passou a realizar as análises individuais dos trabalhos. Assim, ao final de todos esses procedimentos, chegou a algumas considerações.

Uma delas é que os autores dos trabalhos avaliados afirmaram que as atividades desenvolvidas por eles são uma forma nova de trabalho, mas não trazem originalidade. Os trabalhos revelaram também que há um aperfeiçoamento no processo de aprendizagem, que são descritas atividades que foram organizadas,

indicando aspectos de racionalidade, que fazem uso de metodologias ativas e desvinculam o conceito de inovação e/ou as metodologias de ensino ao uso de tecnologias de informação e comunicação. Por fim, para Cortela, a instituição de ensino superior pesquisada cumpriu o seu objetivo que era promover um evento e realizar um levantamento de práticas docentes com vistas à elaboração de um programa de estímulo ao uso de metodologias inovadoras na universidade.

Entretanto, ressalta a necessidade de implementação de políticas institucionais para garantir a valorização da atividade de ensino e possibilitar as condições estruturais e objetivas que possam viabilizar de forma efetiva o desenvolvimento da profissionalização docente.

#### **2.4 Resumo científico descritivo - O ciclo da vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória, carreira e trabalho**

A tese de Brito discorre sobre a docência universitária. A



pesquisa foi realizada no Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e preocupou-se: como os professores INBIO constroem seu ciclo de vida profissional e partir de que bases formativas e de trabalho; sobre os significados gerados sobre a carreira, o trabalho e a profissão considerando a sua condição histórica de vida pessoal e profissional; e como/quando ocorre o processo de reconhecimento de ser professor na sua caminhada profissional na universidade.

A tese foi estruturada em seis partes as quais discriminamos a seguir para uma melhor compreensão: Parte 1 – Caminhos Percorridos (composta pela Introdução, apresentação da sua trajetória de vida pessoal e profissional, as metodologias e instrumentos de coletas bem como também apresentação da organização da tese); Parte 2 – Possibilidades Metodológicas (traz de forma detalhada a opção metodológica, o que inclui a pesquisa qualitativa e os estudos biográficos, a escolha pela História Oral e

pelo gênero História Oral Temática e os instrumentos de pesquisa - questionário e entrevista); Parte 3 – A Universidade Federal de Uberlândia e o Instituto de Biologia – Histórias que se cruzam (trata das histórias da UFU e do INBIO); Parte 4 – Vivências de Professores Universitários (apresenta as narrativas da vida pessoal e profissional dos seis colaboradores da pesquisa); Parte 5 – Profissão Professor (aqui a autora apresenta a questão do encontro com o ser professor na trajetória docente) e Parte 6 – As Descobertas dos Caminhos Percorridos (discute as considerações sobre o processo vivenciado pelos colaboradores da pesquisa).

No decorrer do texto Brito discute questões que se relacionam com o seu objeto de pesquisa a exemplo da: docência no ensino superior, história oral temática, ciclo de vida profissional, trajetórias, carreira e trabalho. Uma das reflexões feitas por Brito, a partir de sua ideia e de ideias de Cunha e Cicilinni (2006) é que “tornar-se professor do ensino superior é por muitas vezes um

acontecimento inesperado, e isso geralmente traz consequências para o exercício da docência por conta das ausências formativas destinadas ao professor do ensino superior” (Brito, 2011, p. 214).

A partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa por meio do gênero da história oral temática pôde-se perceber como os professores que atuam na educação superior constroem o seu ciclo de vida profissional, aqui entendido como “o percurso pelo qual o sujeito/docente caminha na sua profissão ao mesmo tempo quem que se constitui como sujeito social”. A pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, também ancorada na História Oral e pelo gênero História Oral Temática, a qual teve como colaboradores 06 professores do INBIO da UFU. A realização da pesquisa no campo se deu, inicialmente, a partir da aplicação do questionário o qual possibilitou o levantamento do perfil de cada colaborador.

Em seguida foram realizados seis encontros individuais, em que cada professor, a partir de suas narrativas, contribuiu para a

produção dos dados. A pesquisa revelou que a carreira se constitui antes da condição profissional. A identidade docente na educação superior se materializa no decorrer dos anos e a partir do fazer docente e das interações com os seus colegas professores.

A autora faz uma comparação entre os dados produzidos pelos professores de início e fim de carreira: estes apresentam uma clareza sobre o seu trabalho e sobre a consolidação e exigências de sua carreira ao longo dos anos; enquanto os primeiros (em especial àqueles que já ingressam na educação superior com o título de doutor) têm a sensação de terem que produzir e trabalhar no mesmo nível de que seus colegas que já possuem mais tempo de serviço no ensino superior. Nessa direção, Brito considera que esse cenário reflete a necessidade de uma política institucional para definir os papéis dos professores veteranos e daqueles iniciantes. Daí a necessidade de compreensão da existência de um ciclo de vida profissional que acontece de forma individual e ao mesmo tempo

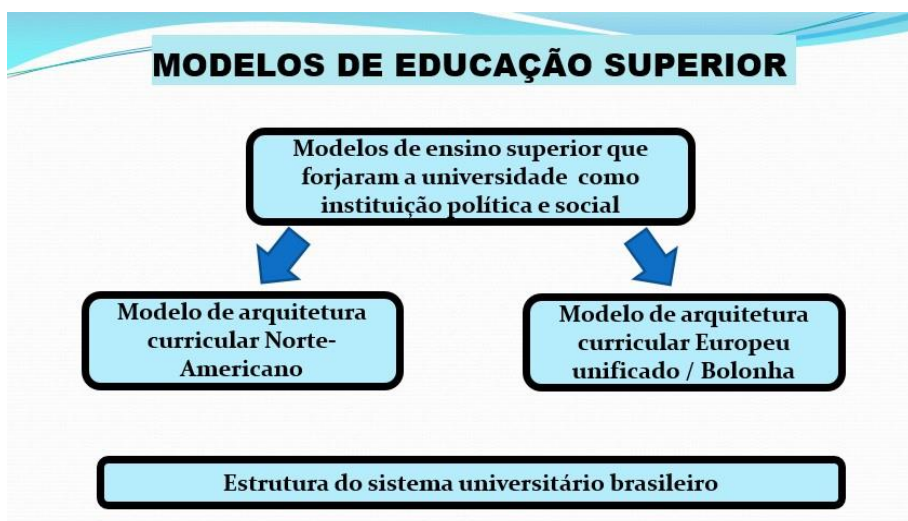
coletiva, que se constitui obedecendo a forças externas e internas ao ser humano e que se mistura à vida pessoal – conclui a autora da tese.

## **2.5 Resumo dos principais pontos do capítulo de livro - A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**

O capítulo intitulado A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade, do livro A universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova, do autor Santos, discorre sobre os modelos de ensino superior que contribuíram com a formação da universidade, como instituição fundante da cultura ocidental. O autor organiza a estrutura do capítulo do texto considerando: os modelos de arquitetura curricular de educação superior; o (não) modelo brasileiro atual; arquitetura curricular superada; por um paradigma renovado de universidade; contra a Alca-demia; e sobre a reforma universitária no Brasil. Neste capítulo nos interessa, apresentar e discutir sobre

os modelos de arquitetura curricular de educação superior e o (não) modelo brasileiro atual. Vejamos os modelos abaixo, conforme dispostos na imagem a seguir:

**Imagem 1** – Modelos de Arquitetura curricular vigentes no mundo contemporâneo



Fonte: livro A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.

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

O autor faz uma explanação sobre os dois modelos: quanto ao modelo norte-americano, traz informações sobre a história, a

origem, o nível de expansão e os níveis de pré-graduação e graduação; e quanto ao modelo europeu, apresenta algumas características voltadas as instituições de ensino superior. A síntese dessas discussões, pode ser observada nas imagens abaixo:

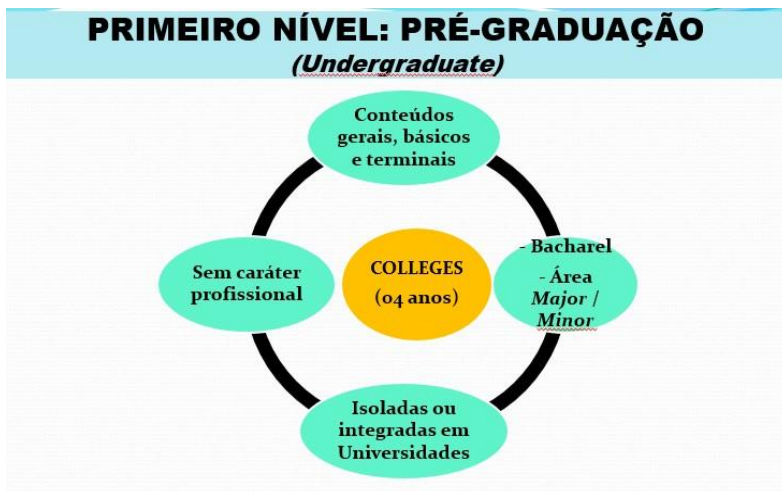
Imagem 2 – Modelo Norte-Americano



Fonte: livro A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.

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

Imagem 3 – Modelo Norte-Americano: exemplo de um dos níveis (pré-graduação)



Fonte: livro A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.

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

Imagem 4 – Modelo Europeu Unificado



Fonte: livro A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.

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



Imagem 5 – O (não) modelo brasileiro



Fonte: livro A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.

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

Apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos e, em seguida, faremos, mediante os resultados, uma discussão pautada nos modelos de arquitetura curricular apresentados até aqui.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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)”.

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.

Este estudo é de natureza analítico-descritiva, de abordagem

qualitativa, e utilizou-se do método (auto)biográfico que respaldou as narrativas de nossas experiências tendo como fundamento a reflexão. Para Moraes e Galiuzzi (2007) o objetivo da pesquisa qualitativa é o entendimento do fenômeno estudado (Moraes; Galiuzzi, 2007), pois, almeja aprofundar a compreensão do fenômeno que investiga partindo de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação.

A utilização do método (auto)biográfico foi fundamental para relatarmos a experiências vivenciadas durante o nosso processo de desenvolvimento acadêmico, mediante a proposta do componente curricular Docência do Ensino Superior do Programa de Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores – PPG ECFP, Campus - Jequié/Ba. Segundo Passeggi (2011, p. 153) a reflexividade autobiográfica é “entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação”. Corroborando com essa assertiva 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”.

Outra técnica metodológica adotada para a produção dos dados e das informações, foi a documental. Nessa direção, Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam 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 de acordo com 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, pois, mediante os resultados pudemos realizar análises precisas e discussões fundamentadas para o alcance dos objetivos propostos nesse trabalho.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a proposta pedagógica da professora responsável pelo componente curricular Docência do Ensino Superior e de acordo com os resumos científicos descritivos apresentados neste capítulo, elaboramos um quadro síntese para melhor compreendermos quais os pontos fulcrais e nevrálgicos de cada texto, para a partir daí, realizarmos algumas análises:

**Quadro 2** – Pontos fulcrais e nevrálgicos das obras analisadas

<b>Título do trabalho</b>	<b>Pontos Principais</b>
Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência	- Constituição da Universidade no mundo e no Brasil; - Políticas de criação, autonomia e docência no ensino superior.
Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência	- Compreensão sobre pedagogia universitária; - Pedagogia universitária e didática; - Formação e desenvolvimento profissional docente.
Práticas Inovadoras no Ensino de Graduação na Perspectiva de Professores Universitários.	- O docente universitário: formação e práticas pedagógicas; - Inovação educacional: uma expressão polissêmica.
O ciclo da vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de	- Vivências de Professores Universitários; - Profissão Professor

Uberlândia: trajetória, carreira e trabalho.	
A universidade no século XXI: para uma universidade nova	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de arquitetura curricular de educação superior: o modelo norte-americano e o europeu;</li> <li>- O (não) modelo brasileiro atual.</li> </ul>

Fonte: referências trabalhadas durante a realização da disciplina Docência do Ensino Superior.

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

No primeiro trabalho e de acordo com Brito e Cunha (2009), a história da constituição da universidade brasileira foi forjada considerando três modelos estrangeiros: “os modelos clássicos alemão ou humboldtiano, francês ou napoleônico, inglês e americano, como apontado por Castanho (2000), marcaram a história da universidade no mundo” (Brito e Cunha, 2009, p. 46).

No início do século XX, a universidade brasileira foi influenciada pelo modelo francês, pois, tinha como características principais a formação da/o professora/r voltada para a profissionalização e para a formação de profissionais para carreiras

liberais. Aqui, a pesquisa não era considerada nesse modelo de universidade.

De acordo com as autoras, no século 30, a universidade brasileira sofre grandes influências do modelo alemão, pois, “A política do *livre pensar*, do fomento à pesquisa e do envolvimento da universidade na vida política do país teve influência no Brasil, com Fernando de Azevedo, e marca a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934” (Brito; Cunha, 2009, p. 46).

Voltada para atender à demanda de mercado, o modelo norte-americano foi a terceira influência na constituição da universidade brasileira, pois, tinha como objetivo profissionalizar para atendimento mercadológico. De acordo com Brito e Cunha “chega aos centros de formação superior com mais ênfase após a II Guerra Mundial, na medida em os ideais norte-americanos se tornam mais próximos da realidade brasileira, junto à era desenvolvimentalista e à Ditadura Militar” (2009, p. 46).



Observamos que ao longo do século XX, a universidade brasileira sofreu 03 grandes influências a partir de perspectivas diferentes. Conceber uma universidade e implementar políticas institucionais para o seu funcionamento é bastante complexo.

Por outro lado, Brito e Cunha (2009, p. 46) asseveram que “O professor universitário aqui começa a figurar com um papel de prestador e receptor de favores – no regime de cátedras, posteriormente, como um sujeito ativo na organização do ideal de universidade autônoma e durante a ditadura militar, uma ameaça à ordem estabelecida”.

No segundo texto analisado, a autora Melo faz uma discussão sobre a priorização que é dada aos conteúdos específicos e instrumentais em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos. De acordo com a autora “os processos formativos na educação superior são comumente embasados em uma racionalidade instrumental como na valorização de conhecimentos

profissionais oriundos de campos específicos” (Melo, 2018, p. 23).

Com base em uma pesquisa teórico-metodológica mediante produções acadêmicas sobre a Pedagogia Universitária, realizada pela autora, a investigação revelou que as concepções de pedagogia universitária ora convergem, ora são distintas e, assim, sendo, há uma necessidade de uma elaboração de um conceito que assegure uma perspectiva que atenda às reais necessidades dos alunos.

No que tange à pedagogia universitária e didática, destacamos a complexidade dos processos formativos e que a didática não compete abranger todas as questões da educação superior, pois, tais questões transcendem a sala de aula (Melo, 2018).

Assim, Melo (2018, p. 56) traz para a Pedagogia Universitária a partir de suas relações com “sólidos conhecimentos sobre a universidade, suas finalidades formativas, suas conexões com a sociedade, com a cultura, sobretudo com os processos de ensinar-

aprender”.

Verificamos que ao discorrer sobre a pedagogia universitária com a formação e desenvolvimento profissional docente, o texto revela que a docência é uma profissão complexa e tal entendimento se dá pelas diversas perspectivas que deve ser pensada a partir de “conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender” (Melo, 2018, p. 57).

Tendo em vista o terceiro texto analisado, verificou-se que a/o docente universitária/o, a sua formação e suas práticas pedagógicas têm sido um campo de pesquisa em expansão e, de acordo com Cortela (2016), devido a várias problemáticas, em especial, às relacionadas a prática pedagógica das/os docentes de ensino superior.

A autora também ressalta que a atividade docente ainda é permeada pelo senso comum e pela concepção simplista. Nessa

direção, traz dois exemplos a partir das ideias de Masetto que diz que “[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Masetto, 2002, p. 01). – essa sentença não é necessariamente verdadeira. A outra ideia simplista é a que “[...] para ser docente basta ser um bom profissional em sua área” (Masetto, 2002, p. 01).

O texto apresenta a necessidade da capacitação específica e formação pedagógica para a efetiva realização do ensino e da aprendizagem.

Quanto à inovação educacional, um dos pontos principais abordados pelo texto, de acordo com Cortela (2016) devido as mudanças ocorridas na sociedade e no ambiente educacional, é imperativo transformar a organização e a prática de ensino, com vistas a uma melhor adequação dessas questões didáticas e pedagógicas ao cenário de inovações que nos é imposto.

Nessa direção, constatamos que a autora apresenta um quadro sobre o conceito de inovação na perspectiva de dez

diferentes autores. Um deles é o construído por Ferretti (1995, p. 62) “Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”. A partir dos diversos conceitos apresentados, Cortela conclui que estes são polissêmicos e que comportam ideologias diversas.

Considerando o quarto texto analisado, verificamos que ele discute como as/os professoras/es universitárias/os constroem o seu ciclo de vida profissional e partir de que bases formativas e de trabalho; sobre os significados gerados sobre a carreira, o trabalho e a profissão considerando a sua condição histórica de vida pessoal e profissional; e como/quando ocorre o processo de reconhecimento de ser professora/r na sua caminhada profissional na universidade.

Uma das afirmações feitas pela autora Brito, respaldada nas reflexões de Cunha, Brito e Cicilinni (2006) é que “tornar-se professor do ensino superior é por muitas vezes um acontecimento inesperado, e isso geralmente traz consequências para o exercício

da docência por conta das ausências formativas destinadas ao professor do ensino superior” (Brito, 2011, p. 214).

Constatamos ao longo do texto analisado que as/os professoras/es que atuam na educação superior constroem o seu ciclo de vida profissional, aqui entendido como “o percurso pelo qual o sujeito/docente caminha na sua profissão ao mesmo tempo quem que se constitui como sujeito social” (Brito, 2011, p. 214).

A identidade docente na educação superior se materializa no decorrer dos anos e a partir do fazer docente e das interações com os seus colegas professores (Brito, 2011).

Para a autora, é necessária a compreensão da existência de um ciclo de vida profissional que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletiva, que se constitui obedecendo a forças externas e internas ao ser humano e que se mistura à vida pessoal.

Por fim, na última obra analisada, conforme disposto no Quadro 2 (acima), verificamos que dois modelos de ensino superior

forjaram a educação superior e que influenciaram, consideravelmente, a formação da estrutura do sistema universitário brasileiro: o modelo de arquitetura curricular Norte-Americana e o modelo de arquitetura curricular Europeu.

De acordo com Almeida Filho (2008) o modelo Norte-Americano apresenta uma história rica e quase centenária, tem origem na Universidade Germânica, conquistou o Reino Unido, os Estados Unidos da América e Canadá, se expandiu após a II Guerra Mundial e compreende dois níveis: *undergraduate* e *graduate*.

Já o modelo Unificado Europeu entre outras características, apresentava programas de incentivo a mobilidade acadêmica, padronização e compartilhamento dos créditos acadêmicos e adoção de uma arquitetura curricular comum.

## CONSIDERAÇÕES

Ao longo dos estudos do componente curricular Docência do Ensino Superior, por meio da metodologia adotada pela professora - mediante o estudo de obras que discutiam sobre a universidade, a docência, a formação, o desenvolvimento profissional docente e a profissionalização da/o professora/r universitária/o - pudemos ampliar e aprofundar os nossos conhecimentos sobre as temáticas abordadas pela disciplina, a partir da produção de resumos científicos descritivos e dos seminários realizados.

A docência na educação superior enfrenta desafios que vão desde a quase inexistente a insuficiente formação didático-pedagógica até uma melhor compreensão da didática universitária, bem como de práticas pedagógicas efetivas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento do componente curricular foi de fundamental importância para a nossa formação enquanto



futuras/os professoras/es universitárias/os, fazendo jus, ao que propõe um Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores.

Compreender como foi forjada a estrutura da Educação Superior no Brasil, sobre a autonomia e à docência do ensino superior, sobre a pedagogia universitária, sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, sobre práticas pedagógicas, inovação educacional e sobre as vivências de professoras/es universitárias/os, certamente, contribuiu com a nossa formação docente e colaborará para a nossa atuação e desenvolvimento de um fazer docente consciente e politizado com vistas a melhoria da educação superior.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano III, n.12, p. 43-63, 2009.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **Programa da disciplina Docência do Ensino Superior**, 2020.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo da vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória, carreira e trabalho**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13871>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CORTELA, Beatriz S. C. Práticas Inovadoras no Ensino de Graduação na Perspectiva de Professores Universitários. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.6, n. 2, p. 9-34, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2114>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FERRETTI, C. J. **A inovação na perspectiva pedagógica**. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 61-83.

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

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: CVR, 2018.

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.

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.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

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.

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/ACFrOgDii8QKZoA7Kr3qYfDKgLgP5mXwzBo8lSeIt2xwoC7vlesaV1q1l3AjTzmxxy5CluoHrOm6f1WYfjs4Qv6xtyoiNkjI9PCNwMQDuLZbrmkOM5V9ieclvbFfr8U.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

## CAPÍTULO III

### **ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**

## RESUMO

O presente capítulo apresenta um relato de experiência mediante o desenvolvimento do estágio de docência no ensino superior vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Científica e Formação de Professores, área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié, realizado durante a pandemia do COVID-19. Tem como objetivo provocar uma reflexão para além das dificuldades encontradas no âmbito educacional como também apresentar a realidade dos estudantes durante a pandemia, uma vez que expõe problemas sociais que vêm perdurando no decorrer dos anos, como a falta de equipamentos e internet banda larga, que suporte as aulas remotas. Este estudo é de abordagem qualitativa e de natureza analítica e descritiva. As informações produzidas também foram

analisadas qualitativamente. Adotou a técnica de (auto)biografia para por meio de narrativas, refletir sobre a experiência vivida. A partir de referências que discutem sobre docência e as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs na educação, buscou-se evidenciar as problemáticas enfrentadas pela educação para o uso das TICs. Como resultados, foi realizada uma discussão com base na experiência vivenciada durante o estágio em uma turma de graduação em Ciências Biológicas, provocando uma reflexão para os problemas educacionais, que perpassam a educação brasileira.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação Docente. Ensino Remoto.

## ABSTRACT

This chapter presents an experience report on the development of the teaching internship in higher education linked to the Stricto Sensu Postgraduate Program in Science Education and Teacher Training, area of Concentration in Science and Mathematics Teaching, at the State University of Southwest Bahia - UESB, Jequié Campus, carried out during the COVID-19 pandemic. It aims to provoke reflection beyond the difficulties encountered in the educational sphere, as well as presenting the reality of students during the pandemic, since it exposes social problems that have been persisting over the years, such as the lack of equipment and broadband internet, which supports remote classes. This study has a qualitative approach and is analytical and descriptive in nature. The information produced was also analyzed qualitatively. It used



the technique of (auto)biography to reflect on the experience through narratives. Based on references that discuss teaching and Information and Communication Technologies (ICTs) in education, the aim was to highlight the problems faced by education when using ICTs. As a result, a discussion was held based on the experience lived during the internship in an undergraduate Biological Sciences class, provoking a reflection on the educational problems that permeate Brazilian education.

**Keywords:** Supervised Internship. Teacher Training. Remote Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo discute sobre o Estágio de Docência da Pós-Graduação do Programa *Stricto Sensu* em Educação Científica e Formação de Professores, área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

O Estágio Supervisionado além de ser um espaço formativo para os estudantes-estagiários é um momento em que se tem a oportunidade de conhecer a realidade das instituições de ensino, as ações cotidianas, as práticas pedagógicas dos professores, as metodologias e conhecer todo o ambiente educacional. O Estágio também é uma oportunidade de articular teoria e prática, mas também de refletir e pesquisar sobre todo o contexto educacional, estreitando ainda mais a relação do estagiário com a instituição de ensino (Tavares, 2019).

O Estágio de Docência é o primeiro acesso a prática para a

formação de professores com vistas à atuação no ensino superior. Por isso é necessário e indispensável para o estudante que se prepara para o desenvolvimento da docência e da pesquisa, conhecimentos sobre as dimensões didático-pedagógicas e específicas da área do conhecimento que pretende exercer o magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 traz no Art. 43 que a formação de nível superior tem por finalidade: “II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 2020, p. 32). Portanto, este trabalho é produto de experiências vivenciadas no decorrer da disciplina Morfotaxonomia Vegetal II, ministrada pela professora Dra. Guadalupe Edilma Licon de Macedo, em uma turma de graduação de Ciências Biológicas da UESB, durante a pandemia da COVID-19.

A experiência vivenciada nos permitiu desenvolver uma docência um pouco diferente, fora do modelo tradicional, no sistema online no qual pouco a pouco fomos adentrando em novas tecnologias e recursos até então desconhecidos.

Este capítulo tem como objetivo provocar uma reflexão ao leitor tendo como base de consulta aqueles educadores que preocupados com o ensino e a aprendizagem, discutiram a respeito da formação docente, estágio e vivências educativas, respaldados pelo Plano Emergencial da UESB que assegurou a atividade remota para os semestres 2020.1 e 2020.2.

O estágio de docência, conforme o regimento do PPG ECFP deve ter no mínimo de 60h. Nesse caso, a carga horária da disciplina é de 75 horas aulas, sendo que 50% são de forma síncrona - online e 50% de atividades assíncronas (no período matutino). Para o desenvolvimento do estágio, foi utilizada a Plataforma Google Meet para encontros presenciais; para comunicação assíncrona foi

utilizado o e-mail e o whatsapp. O Google sala de aula foi utilizado para facilitar a interação entre professora e os alunos. A disponibilidade da professora foi fundamental e fez toda a diferença, considerando a situação atípica de pandemia que estávamos vivendo.

A metodologia adotada foi provocativa e desafiadora aos temas trabalhados, diante do ensino remoto. Artigos, capítulos de livros, livros e indicação de vídeos foram disponibilizados, facilitando a acessibilidade aos materiais contidos na ementa. As aulas online foram riquíssimas, pois, além dos conteúdos, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver trabalhos na perspectiva do ensino online, uma vez que lhes foi oportunizando a utilização de ferramentas e aplicativos para apresentação de trabalhos que até então eram desconhecidos para a grande maioria.

Essa dinâmica despertou ainda mais o interesse dos alunos, gerando discussões e troca de conhecimentos relevantes, tanto dos

conteúdos específicos da matéria como os relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) das quais, na situação pandêmica, fomos obrigados a utilizar, independente do conhecimento dos docentes e discentes. As aulas no decorrer do semestre versaram para além dos conteúdos, pois a práxis docente sempre perpassa os conteúdos, contribuindo como forma de testemunho para a importância de intensificar o sentido pedagógico da educação.

## 2 O ESTÁGIO ENQUANTO CAMPO FORMATIVO

O estágio supervisionado é um espaço-tempo de formação para o futuro professor, que além de possibilitar o estabelecimento da teoria versus prática, estreita o estudante ao ambiente escolar, o aproxima às práticas pedagógicas, às metodologias de ensino, à rotina da instituição de ensino, proporciona uma convivência com professores experientes bem como o estágio é também uma oportunidade de pesquisa, produção de conhecimento e reflexão do fazer do futuro professor. É nesse processo que o futuro professor e professora começam a construir a sua identidade docente (Tavares, 2019). Segundo Pimenta e Lima (2012),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a

partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta; Lima, 2012, p. 64).

O momento pandêmico da COVID-19 impactou drasticamente a educação brasileira, especialmente, porque provocou nos governos (federal, estadual e municipal) bem como nas instituições de ensino de todos os segmentos, a necessidade de repensarem a educação como um todo, na perspectiva da estruturação e tipo de modalidade de oferta dos cursos, da organização do currículo e do trabalho pedagógico, das interações e relações interpessoais, entre outros aspectos.

O contexto pandêmico lançou novos desafios aos professores e professoras, aos alunos e alunas e aos professores e professora em formação. De acordo com Imbernón.

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para atender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes



de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (Imbernón, 2000, p. 61).

O estágio deve possibilitar aos futuros professores e professoras a compreensão de que não se resume apenas ao exercício da prática. Essa visão deve ser superada e ampliada para o entendimento de que o estágio também é um momento de reflexão da prática pedagógica bem como o momento de investigar essa prática, mesmo sabendo, das condições objetivas de trabalho que não proporcionam tempo para que o estagiário e/ou professor possam pesquisar a sua prática docente.

Concordamos com Imbernón, quando afirma que “o estágio em uma perspectiva crítica, reflexiva, investigativa, articulado diretamente à profissionalização docente dos futuros professores e, por isso, visando a superar o entendimento de que o estágio é somente o momento do exercício da prática” (2019, p. 250). Ainda para o “O estágio, por isso, precisa ser entendido como uma atividade, consubstanciada no conhecimento teórico, na reflexão,

por meio do diálogo coletivo, de investigação e intervenção política na realidade experienciada (2019, p. 250).

A prática, aliada a teoria, a pesquisa e a reflexão da ação pedagógica, pode contribuir sobremaneira para a formação do futuro/a professor/professora para o exercício do ensino superior. As autoras Lima e Pimenta (2010), afirmam que

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons (Pimenta; Lima, 2010, p. 7).

Estamos de acordo com a afirmação das autoras de que a prática tem a sua importância na formação dos professores e professoras, no entanto, como já mencionado, não devemos limitar o momento do estágio somente a ela.

A docência enquanto profissão ainda é um tema bastante investigado e debatido entre os pesquisadores da educação, com vistas ao entendimento do seu processo de profissionalização.

Segundo Melo (2018), é importante que durante as formações haja reflexões a respeito da formação docente que possa contribuir para rupturas de paradigmas conservadores, e para que os indivíduos pensem a profissão na sua integralidade.

A disciplina de estágio de docência é indispensável no processo de formação de profissionais que atuarão como docentes, pois, se faz necessário que esses indivíduos reflitam as dificuldades enfrentadas pelos professore(a)s em várias dimensões, corroborando com Melo (2018, p. 18) ao afirmar que: “a docência e as questões a ela atinentes pouco constituem tema de debates e reflexões nos contextos da universidade”. Há uma intensa necessidade de discutir a formação docente sobre o ser professor(a), durante a graduação dos sujeitos, com evidência basilar do quanto se faz necessário esta ser repensada. Corroborando com a colocação de Cunha, Brito e Cicillini (2006, p. 1) sobre o sistema educacional Universitário no Brasil:

O sistema de formação superior público brasileiro, desde seus primeiros passos, inaugurou uma série de desafios para se legitimar perante a sociedade. Nascido de iniciativas privadas e isoladas, ele passa a fazer parte do cenário público num período de uma era populista e de lá para cá vem enfrentando vários desafios para se manter como um bem público e a serviço da Ciência e do Desenvolvimento Social.

Portanto, se faz necessário discutirmos sobre os problemas e dilemas que circundam as universidades brasileiras e, conseqüentemente, a vida profissional dos futuros(as) professores(as) que atuarão na educação superior.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

O presente capítulo foi elaborado a partir do estágio de docência no ensino superior enquanto discente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (nível de mestrado) em Educação Científica e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié (Ba). É uma atividade obrigatória do mestrando(a), com carga horária mínima de 60 horas. O Estágio tem como objetivo a formação do discente para a docência e qualificação no ensino de graduação sob supervisão do orientador(a).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pautada na Portaria nº 76/2010 define que “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, p. 32). De acordo com a Portaria CAPES, o estágio de docência no mestrado tem uma

duração mínima de um semestre e no doutorado uma duração mínima de dois semestres.

Para o desenvolvimento de qualquer trabalho científico, se faz necessária a escolha de um planejamento delineado com base em técnicas, procedimentos, abordagens que contemplem o objeto estudado. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa tem um papel imprescindível.

Nessa direção Tavares (2022, p. 36) assevera que “a metodologia contempla a descrição dos métodos, instrumentos, além da escolha da abordagem considerando o nosso ponto de vista do contexto social”.

Corroborando com essa assertiva, Minayo (2009, p. 14) afirma 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 e de natureza analítica e descritiva. As informações produzidas também foram analisadas qualitativamente. Adotou a técnica de (auto)biografia para por meio de narrativas, refletir sobre a experiência vivida.

A reflexividade autobiográfica é “entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação” (Passeggi, 2011, p. 153). Souza 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” (2008, p. 38).

O estágio foi realizado de 24 de fevereiro a 16 de junho de 2021, no turno matutino, numa turma do 5º semestre, durante a disciplina Morfotaxonomia Vegetal II, do Curso de Ciências

Biológicas da UESB. Durante o estágio foram acompanhadas as atividades da docente regente e dos licenciandos, mediante o desenvolvimento de atividades de intervenção. Um dos conteúdos trabalhados remetia a estudos sobre folha e flor. As aulas foram realizadas por meio de videoconferência do Google Meet, sendo que, posteriormente, os alunos esclareciam possíveis dúvidas por meio do WhatsApp e Telegram. Foram utilizadas várias metodologias de ensino, tais como: aulas expositivas, vídeos gravados pela professora Guadalupe Edilma, seminários organizados pelos estudantes, atividades remotas, etc.

A professora, responsável pela disciplina buscou diversificar as estratégias de ensino, diante do contexto pandêmico, com vistas a viabilizar e facilitar o aprendizado dos alunos, na perspectiva do desenvolvimento de aulas de qualidade.



## 4 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

O Ministério da Educação, em 2020, publicou por meio da Portaria nº 343/2020, a autorização para o funcionamento das aulas utilizando as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) a favor do ensino, para minimizar os impactos educacionais causados pela pandemia do COVID-19. Esta medida viabilizou, na educação superior, a continuidade da pós-graduação, concomitante com as graduações, e junto as aulas remotas, surgiram os problemas ocasionados pela dificuldade de muitos alunos assistirem as aulas por falta de aparatos tecnológicos e de internet.

O inesperado e complexo contexto pandêmico provocou nos governos e instituições de ensino a necessidade de repensar, emergencial e rapidamente, a modalidade de oferta dos cursos, o currículo, bem como a organização do trabalho pedagógico. A mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto foi um momento de grandes desafios, pois, todos nós tivemos que nos

adaptar, imperativamente, ao uso das TIC's na educação, de maneira que não houvesse prejuízos no processo de ensino e de aprendizagem.

Os obstáculos e desafios foram muitos, pois, determinados alunos não tinham acesso à internet ou a sua qualidade não era muito boa, o que não permitia um acesso contínuo. Muitos até mesmo nem tinham equipamentos em casa para acompanhar as aulas remotas.

Os desafios e obstáculos se estendiam também aos professores e professoras. Alguns não tinham habilidade de acesso ou até mesmo desconheciam algumas ferramentas tecnológicas e tiveram, emergencialmente, que aprender sobre o acesso e o uso, conhecer algumas plataformas digitais e desenvolver aulas para essa nova modalidade de ensino.

Nessa direção, Rosa (2020) afirma que:

A pandemia do COVID-19 emergiu mundialmente em um debate que, ao menos no Brasil, há décadas se

restringe a discussões no universo acadêmico, raramente chegando até a sala de aula: o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino e aprendizagem. A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes, (Rosa, 2020, p.1).

O ensinar e aprender de maneira remota desencadeou uma enorme sobrecarga ao professor, pois, uma vez que seus celulares particulares viraram ferramentas de trabalho e as orientações não tiveram horários determinados, a todo instante a troca de mensagens por meios eletrônicos a respeito das aulas, não tinham limites de horários e dias para sanar dúvidas. Portanto, o momento da pandemia evidenciou dilemas e problemas acerca dos impasses educacionais.

Segundo Cortela “O exercício da docência exige capacitação específica. No entanto, no caso dos docentes universitários, essa especificidade às vezes é desconsiderada em função do fator pesquisa” (2016, p. 12). Percebemos que os docentes universitários têm uma enorme carga de atividades, no que culmina a falta de

tempo para capacitações pedagógicas, o que aponta para um despreparo pedagógico na atuação desses profissionais, e tal fato foi evidenciado no ensino remoto que para Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020, p. 4-5), “é uma modalidade aplicável para responder um problema temporário, como forma de dar continuidade às atividades pedagógicas com uso exclusivo dos meios tecnológicos ligados a internet”.

O estágio de docência nos oportunizou a todos compreender as TIC's como uma aliada importante no processo de ensino e de aprendizagem. Especialmente os professores formadores dos cursos de graduação, tiveram que reinventar a sua metodologia de ensino em um contexto social atípico, como também, tiveram a oportunidade de refletir como as tecnologias podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem.

Estagiar em meio a uma pandemia despertou não somente para algumas questões já debatidas há anos como o uso das TICs na

educação, como também a pandemia expôs inúmeros problemas sociais de estudantes que não possuem um equipamento tecnológico para acompanhar as aulas, ou quando o tem, não faz uso da internet ou a tem com uma qualidade duvidosa.

Observamos, em vários momentos, durante o acompanhamento do estágio de docência, que muitos alunos do curso de Biologia, durante as aulas remotas, tinham dificuldades com seus aparelhos tecnológicos, pois, falhavam durante as aulas (seja porque o equipamento tinha limitações, seja pela má qualidade da internet) o que impedia ou dificultava a sua participação nas discussões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio de docência é a primeira oportunidade que os estudantes têm nos cursos de mestrado e doutorado para experienciar a docência universitária. Além de preparar o pós-graduando para a pesquisa, os cursos *stricto sensu* têm também a responsabilidade, de possibilitar a formação desse futuro professor.

Há uma crítica de diversos autores que há um negligenciamento da formação didático-pedagógica pelos Programas de Pós-Graduação. A ênfase maior é dada à formação para a pesquisa e priorização dos conhecimentos específicos da área em detrimento aos didático-pedagógicos. Essa perspectiva adotada por alguns cursos pode afetar, drasticamente, a formação dos futuros docentes universitários.

O estágio é uma rica oportunidade para o pós-graduando ter o primeiro contato com o mundo do trabalho, conhecer o seu campo

de atuação e a partir do exercício da prática docente, refleti-la, articulá-la com a teoria, pesquisá-la e gerar novos conhecimentos.

As vivências no Estágio de Docência no Ensino Superior permitiram reflexões pertinentes para uma melhor compreensão da docência universitária, possibilitando a importância de compreender a docência no contexto histórico da universidade e entender o quanto é complexo atuar no ensino superior, formar professores e pesquisadores. Corroborando com Rosa (2020):

Repentinamente, devido à pandemia do Covid-19, professores, tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula, (ROSA, 2020, p. 2).

No tocante ao estágio na modalidade remota, a experiência vivenciada e apresentada permitiu grandes aprendizagens, pois, em um contexto inesperado e de incerteza, devido à pandemia do COVID-19, pudemos enfrentar e superar os desafios postos, como a necessidade de dominar ferramentas digitais, organizar o tempo

e o espaço para participação das aulas e para a construção dos conhecimentos, aprender a acessar as plataformas digitais utilizadas nas salas de aulas remotas, entre outros.

Toda a experiência nos permitiu refletir sobre a nossa prática, a relação professora-formadora/estagiária/aluno, sobre os ambientes virtuais escolares nos quais o estágio aconteceu, bem como nos fez compreender que, enquanto futuros professores e professoras, temos que estar preparados e preparadas para enfrentar o novo, o incerto, para assegurar uma aprendizagem significativa com vistas a uma educação de qualidade.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 76**, de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: [file:///C:/Users/gleyd/Downloads/Portaria%20n%C2%BA%2076,%20de%2014%20de%20Abril%20de%202010%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/gleyd/Downloads/Portaria%20n%C2%BA%2076,%20de%2014%20de%20Abril%20de%202010%20(2).pdf). Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020.

BRASIL. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2020. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

BRITO, T. T.R., CICILLINI, M. G., CUNHA, A. M. O. **Dormi aluno (a) acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. Uberlândia: Anped, 2006. No prelo.

CORTELA, B. S. C. Práticas Inovadoras no Ensino de Graduação na Perspectiva de Professores Universitários. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 2, p. 9-34, out. 2016.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: CRV, 2018. 210p.

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.

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, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, jul. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças

impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus- o COVID-19! **Rev. Cient. Schola**. Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Volume VI, Número 1, julho 2020. ISSN 2594-7672.

SANTOS, B. de S; Filho Almeida, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: CES, 2008.

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.

SUNDE, R. M., JÚLIO, Ó. A., & NHAGUAGA, M. A. F. (2020). O Ensino Remoto em Tempos da Pandemia da Covid-19: Desafios e Perspectivas. **Epistemologia E Práxis Educativa - EPeduc**, 3(3). doi: 10.26694/epeduc.v3i3.11176.

TAVARES, Gleydson da Paixão. **Uma experiência na educação infantil: memórias de um futuro pedagogo**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 7447-7461, maio, 2019. Disponível em:  
<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/noticias/publicados-anais-do-seminario-gepraxis-edicao-de-2017-2/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

## CAPÍTULO IV

### **ESTUDOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UMA DISCIPLINA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

STUDIES ON GENDER AND SEXUALITY IN A DISCIPLINE OF  
THE POSTGRADUATE PROGRAM IN SCIENCE EDUCATION  
AND TEACHER TRAINING

## RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiência a partir da realização do componente curricular Educação em Ciências, Cultura e Sociedade (ECCS), 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). Tem como objetivo descrever e refletir sobre o desenvolvimento e as contribuições da disciplina ECCS, na perspectiva da diversidade de gênero e sexual na educação. Este estudo é de natureza descritiva e reflexiva e utilizou como instrumentos para a produção de dados a análise documental e as narrativas dos autores e de duas mulheres transexuais<sup>1</sup> que contribuíram para a realização de um seminário – parte integrante

---

<sup>1</sup> A transexualidade “é uma experiência identitária, que está relacionada à capacidade dos sujeitos construir novos sentidos para os masculinos e os femininos [...]” (BENTO, 2012, p. 22-23).

das atividades avaliativas do componente curricular. Adotou o método (auto)biográfico que permitiu a narração de experiências a partir da reflexão. As análises e discussões tiveram um cunho qualitativo, ancoradas pelos pressupostos pós-estruturalistas. A disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade nos possibilitou importantes discussões relacionadas ao campo da educação, gênero e sexualidade. Contribuiu para refletirmos sobre o processo educativo e o papel da educação na sociedade contemporânea com vistas a uma formação humanizadora e que privilegie o respeito às diversidades e ao pluralismo cultural.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual e de gênero. Educação. Mulheres transexuais.

## ABSTRACT

This chapter presents an experience report from the curricular component Education in Science, Culture and Society (ECCS), of the Master's Degree Graduate Program in Science Education and Teacher Training (PPG-ECFP), at the State University of Southwest Bahia (UESB). Its aim is to describe and reflect on the development and contributions of the ECCS subject, from the perspective of gender and sexual diversity in education. This study is descriptive and reflective in nature and used documentary analysis and the narratives of the authors and two transgender women who contributed to a seminar - an integral part of the curricular component's assessment activities - as data production tools. It adopted the (auto)biographical method, which allowed experiences to be narrated through reflection. The analysis and discussions were qualitative, anchored in post-structuralist assumptions. The

discipline Education in Science, Culture and Society enabled us to have important discussions related to the field of education, gender and sexuality. It helped us to reflect on the educational process and the role of education in contemporary society with a view to a humanizing education that privileges respect for diversity and cultural pluralism.

**Keywords:** Sexual and gender diversity. Education. Transgender women.



## 1 INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) reúne licenciados/as egressos dos cursos de Ciências Naturais, Biologia, Física, Química, Matemática e Pedagogia e tem o propósito de promover a qualificação do educador/a-pesquisador/a com vistas à geração de conhecimentos que contribuam para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir desse propósito, no primeiro semestre do ano de 2020, o Programa ofertou a disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade (ECCS). De acordo com o plano de curso, tinha como objetivo,

Discutir o processo educativo frente aos desafios socioculturais, as concepções de educação e o papel da educação na sociedade contemporânea. Ênfase será dada à análise de questões relacionadas à exclusão e a marginalização dos grupos minoritários e a desumanização que gera a violência psíquica, verbal e física. Também serão abordadas as problemáticas advindas de uma educação monocultural, racista, sexista, homofóbica e debatidos os possíveis caminhos

para a construção de práticas educativas pautadas na humanização, dialogicidade, emancipação dos sujeitos, na compreensão emocional e no reconhecimento e respeito às diversidades com autonomia e alteridade (SOUZA; DUARTE, 2020, p.1).

As instituições de ensino, mediante o seu caráter social, devem ser um campo de reflexão e discussão sobre a diversidade e a pluralidade cultural e, assim, contribuir para que todos/as reconheçam e promovam os direitos dos grupos minoritários para a estimulação ao combate de todas as formas de violência, preconceito e discriminação dentro e fora da escola e do espaço acadêmico.

Na sociedade contemporânea, observamos a ampliação dos discursos de ódio aos grupos sociais mais vulneráveis e a tentativa de silenciamento das discussões de gênero e sexualidade nos espaços educativos. Segundo Junqueira (2017, p. 29) “busca-se instaurar um clima de *pânico moral* contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos,

repertórios, redes de intertextualidade, etc.”.

Diante do exposto e considerando as múltiplas diversidades sociais construídas, em especial, na perspectiva da sexualidade e de gênero, apresentamos um trecho da música “Respeito é bom e eu gosto”, de Luiz Caldas e César Rasec (2019) “Me respeite para eu te respeitar! Ele de rosa, você tem que respeitar. Ele de azul, você tem que respeitar. Sou diferente, você tem que respeitar. Pois gente é gente, você tem que respeitar. Diversidade, você tem que respeitar”. A sociedade bem como as instituições de ensino devem estabelecer relações sociais a partir do respeito e da observância da singularidade de cada sujeito.

Este texto é produto da experiência da participação na disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade (ECCS), do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Uma das atividades avaliativas da disciplina

culminou com a realização do Seminário Educação, Diversidade de Gênero e Sexual, o qual será objeto desse estudo.

O relato de experiência tem como objetivo descrever e refletir sobre o desenvolvimento e as contribuições do componente curricular ECCS, na perspectiva da diversidade de gênero e sexual na educação.

## 2 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: A TRANSEXUALIDADE EM FOCO

O Brasil é um país que apresenta uma vasta pluralidade e diversidade cultural. O povo brasileiro é constituído por diversos marcadores sociais que o torna único no mundo – étnico-raciais, de religião, de gênero, de sexualidade e de classe. Mediante os marcadores sociais, são forjadas as desigualdades sociais e desenhadas as hierarquias entre os sujeitos e, assim, são produzidas e reproduzidas o sentido de diferença.

Na perspectiva escolar, Bento faz uma interessante reflexão sobre a diferença (2011, p. 556),

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico

transfigurado em uma igualdade natural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) indicam objetivos gerais com vistas ao desenvolvimento dos/as estudantes do ensino fundamental. No tocante aos objetivos relacionados com as questões da pluralidade cultural e da orientação sexual, fazemos a seguinte menção:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 6).

Ainda de acordo com os PCN's, a pluralidade cultural refere-se “ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, é necessária a construção de uma identidade nacional que considere a pluralidade

cultural e a diversidade étnica com vistas a uma sociedade que respeite o caldeirão cultural em que a sociedade brasileira foi forjada.

A escola enquanto espaço social responsável pela formação de crianças, jovens e adultos e tem o papel de construir propostas educacionais inclusivas e antirracistas, promover o reconhecimento da diferença, e formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para intervir na sociedade. Entretanto, observamos que a escola, efetivamente, ainda não está preparada para discutir questões que considerem a pluralidade e a diversidade cultural, em especial, a diversidade de gênero e sexual. A autora Bento, nos traz uma reflexão sobre os limites da escola em lidar com as diferenças (2011, pag. 555-556):

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e

invisibilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação.

A autora nos chama a atenção de uma questão macro que transcende ao contexto escolar e que envolve outros espaços sociais, ou melhor, um projeto social, “uma engenharia de produção de corpos normais”, que acentuam e imprimem padrões de sexualidade e de gênero.

Pensar em gênero e sexualidade é compreender que existem diversas possibilidades de ser e de existir, é borrar o padrão binário e heteronormativo impelido para sociedade hegemônica. Para Louro (1997, p. 26),

*Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.*



Ainda para a autora, existem “múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades” (1997, p. 24), assim, o gênero sai da lógica binária de ser homem ou ser mulher e atravessa possibilidades variadas de viver as masculinidades e as feminilidades.

Entre essas múltiplas possibilidades de viver o gênero e a sexualidade, temos as mulheres trans e travestis que se encontram em um dos grupos minoritários LGBTQIA+ mais violentados pela sociedade e pela escola – violência de ódio das mais diversas ordens: física, verbal, moral, psíquica, simbólica e psicológica. Nessa perspectiva, Jesus retrata a realidade dessas pessoas:

No que se refere ao seu cotidiano, as pessoas transgênero são alvos de preconceito, desatendimento de direitos fundamentais (diferentes organizações não lhes permitem utilizar seus nomes sociais<sup>2</sup> e elas não conseguem adequar seus registros civis<sup>3</sup> na Justiça), exclusão estrutural (acesso dificultado ou impedido à

---

<sup>2</sup> Aquele pelo qual a pessoa transexual ou travesti se identifica e é identificada socialmente (JESUS, 2013, p. 106).

<sup>3</sup> Nome civil e sexo registrados na certidão de nascimento. Os registros civis brasileiros não adotam o conceito de gênero, ainda se restringindo ao sexo biológico (JESUS, 2013, p. 106).

educação, ao mercado de trabalho qualificado e até mesmo ao uso de banheiros) e de violências variadas, de ameaças a agressões e homicídios, o que configura a extensa série de percepções estereotipadas negativas e de atos discriminatórios contra homens e mulheres transexuais e travestis denominada “transfobia” (2013, p. 106).

Dessa forma, podemos constatar que a sociedade precisa avançar na compreensão e no trato com os grupos que destoam do padrão hegemônico (homem, branco, hétero, cristão e burguês), precisa também reconhecer a pluralidade e a diversidade que compõe a nação brasileira e, a partir daí, respeitar todas as formas de viver e de ser humano.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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”.

Utilizou-se do método (auto)biográfico que possibilitou construir narrativas a partir de reflexões dos relatos da experiência vivenciada por intermédio da participação da disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade (ECCS), ministrada por um professor e uma professora, e ofertada no primeiro semestre de 2020, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Para 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). Corroborando com essa assertiva Souza (2008, p. 38) compreende a abordagem autobiográfica “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”. Ainda segundo o autor,

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (2006, p. 27).

Para a elaboração desse texto, também foi utilizado um levantamento bibliográfico, momento em que foram selecionados dissertações, artigos e livros relacionados às questões de gênero, sexualidade e educação. Para a produção dos dados, foram utilizados os relatos das experiências vivenciadas na disciplina bem

como a transcrição das narrativas de duas entrevistas com mulheres transexuais, realizadas por meio da gravação de vídeo. As falas das entrevistadas contribuíram para uma melhor compreensão de suas trajetórias de vida e formativa no contexto escolar bem como subsidiaram a apresentação do Seminário Educação, Diversidade de Gênero e Sexual, atividade proposta pela disciplina ECCS. As análises e discussões tiveram um cunho qualitativo considerando os pressupostos pós-estruturalistas. Para Meyer e Soares (2005, p. 40) os processos de conhecer na perspectiva pós-estruturalista

São conflituosos, instáveis e recheados de disputas e é no interior dessas disputas que se travam entre diferentes teorias e conhecimentos, entre diferentes doutrinas e posições políticas, que se constroi aquilo que reconhecemos como certo/errado, normalidade/desvio, saudável/doente, nós/eles, homem/mulher. O que significa, também, assumir que é na linguagem que se produzem e se colocam em ação os mecanismos e as estratégias de identificação e de diferenciação que estão na base das hierarquizações e desigualdades sociais.

Discutir gênero e sexualidade no contexto escolar com ênfase na escolarização das mulheres transexuais permitiu a possibilidade

de refletirmos sobre a imposição binária e heteronormativa que nos são postas na sociedade contemporânea.

## 4 O PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA – ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

A disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade (ECCS) foi desenvolvida por um professor e uma professora e segundo o seu cronograma de atividades tinha como objetivo geral “discutir o processo educativo frente aos desafios socioculturais, enfatizando questões relacionadas à exclusão, à diversidade, buscando uma educação voltada para a humanização, dialogicidade, emancipação dos sujeitos visando a autonomia” (DUARTE; SOUZA, 2020, p. 1).

As metodologias de ensino foram estruturadas a partir de leitura e discussão de texto, exposição dialogada, apresentação de seminários, entre outras. Para o desenvolvimento das leituras, nos apropriamos dos estudos de diversos autores/as a exemplo de Mizukami (1986), Gallo (2002), Morin (2000), Santos (2014), Ferraro e Ross (2017), Candau e Leite (2011), Rocha (2017), Louro (2011), Verrangia e Silva (2010), Silva e Salles (2010), entre outros/as.

Como critérios de avaliação foram priorizados a avaliação de caráter processual com a observância da participação, da realização de atividades diárias, da frequência e da assiduidade, dos trabalhos em grupo e da apresentação de seminários.



## 5 O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA

O componente curricular ECCS integra o Núcleo de Disciplinas Obrigatórias do PPG-ECFP, possui carga horária de 60 horas, 04 créditos e foi ministrada semanalmente durante o primeiro 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 que contribuíram para a nossa formação a partir de questões que versavam sobre as concepções e o papel da educação na sociedade contemporânea bem como realizamos reflexões sobre o processo educativo frente aos desafios socioculturais. Para nortear o trabalho pedagógico, o Plano de Curso apresentava a seguinte ementa:

[...] Ênfase será dada à análise de questões relacionadas à exclusão e a marginalização dos grupos minoritários e a desumanização que gera a violência psíquica, verbal e física. Também serão abordadas as problemáticas

advindas de uma educação monocultural, racista, sexista, homofóbica e debatidos os possíveis caminhos para a construção de práticas educativas pautadas na humanização, dialogicidade, emancipação dos sujeitos, na compreensão emocional e no reconhecimento e respeito às diversidades com autonomia e alteridade (DUARTE; SOUZA, 2020, p. 1).

Tendo em vista as temáticas abordadas pela ementa, apresentamos, em equipe, três seminários em momentos distintos: o primeiro seminário foi realizado a partir do livro *Ensino: as abordagens do processo* (MIZUKAMI, 1986); o segundo pautado no livro *Os sete saberes necessários à educação do Futuro* (MORIN, 2000); e o terceiro estruturado a partir de seis temáticas - Cultura e linguagem, Educação Inclusiva, Violência nas escolas, Educação e humanização e Educação, Diversidade de Gênero e Sexual<sup>4</sup>. A partir dessa última temática elencada, o terceiro seminário será objeto de análise do próximo subtópico.

---

<sup>4</sup> A apresentação do Seminário Educação, Diversidade de Gênero e Sexual ficou sob a responsabilidade da equipe em que fui um dos componentes integrantes.

## 5.1 O Seminário Educação, Diversidade de Gênero e Sexual

O Seminário intitulado Educação, Diversidade de Gênero e Sexual, foi organizado em equipe e apresentado aos/às colegas e a um professor e uma professora responsáveis pela disciplina ECCS. Foram utilizados como referencial teórico, duas produções da autora Guacira Louro que discutiam a temática.

Inicialmente provocamos uma reflexão sobre as diferenças, a partir das referências que marcam ou estabelecem “o diferente”, da representação “do diferente”, da comparação – atribuição qualificativa, do lugar ou uma posição que seria – “o normal” e da atribuição da diferença a partir da cultura. Para Silva, enquanto entidade independente, a diferença bem como a identidade “é concebida como autoreferenciada, como algo que remete a si própria” (2000, p. 74). Segundo o autor,

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a

norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (2000, p. 75-76).

Em seguida, fizemos uma discussão sobre diversidade cultural e multiculturalismo, heteronormatividade, homofobia, sexualidade, gênero, movimentos e grupos sociais (a exemplo dos feministas e LGBTQIA+), tolerância, transexualidade e sobre como a escola lida com essas questões.

Para esse estudo, como já mencionado, nos centraremos nas discussões sobre a transexualidade. Nesse sentido, durante o seminário apresentamos uma tabela em que constavam alguns dados sobre a realidade brasileira das pessoas transexuais e travestis. Os dados revelavam, em números estatísticos, às condições degradantes e desumanas que estão submetidas às pessoas trans e travestis. Por exemplo, apenas 0,2% desse público conseguem acessar o ensino superior em instituições federais

(ANDIFES<sup>5</sup>, 2018); 55% dos jovens estudantes afirmaram ter ouvido, ao longo do ano anterior à pesquisa, comentários negativos especificamente a respeito das pessoas trans no ambiente escolar (ABGLT<sup>6</sup>, 2016); os maiores índices de suicídios concentram-se em mulheres trans e travestis enquanto os homens trans apresentam índices maiores de ideações ou tentativas (Relatório Transexualidades e saúde pública no Brasil, 2015); e por fim também apresentamos dados em que colocam o Brasil no ranking de país que mais assassina pessoas travestis e transexuais no mundo - cerca de 175 assassinatos no ano de 2020 (ANTRA e IBTE<sup>7</sup>, 2021).

No decorrer do Seminário também exibimos dois vídeos curtos produtos de entrevistas narrativas realizadas com duas

---

<sup>5</sup> Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

<sup>6</sup> Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intesexos.

<sup>7</sup> ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil. IBTE - Instituto Brasileiro Trans de Educação.

mulheres trans - Rebeca e Mayara<sup>8</sup> - com o objetivo de retratarmos algumas questões sobre a trajetória de vida e escolar dessas pessoas.

A primeira entrevistada chamada Rebeca, negra, tem 37 anos, residente em Itabuna-Bahia, identifica-se como uma mulher trans, e estudou até os anos finais do ensino fundamental. A segunda entrevista chamada Mayana, negra, tem 21 anos, residente em Itabuna-Bahia, identifica-se também como uma mulher trans e possui o ensino médio completo. Durante as entrevistas percebemos que as participantes eram de família humilde e estudaram em escolas públicas.

A transcrição das falas das entrevistadas produziu dados que foram codificados, reagrupados a partir da aproximação e do distanciamento das narrativas. Assim, emergiram quatro categorias de análise: a) apresentando falta de apoio na família e na escola; b) indicando discriminação e dificuldades na escola por ser diferente;

---

<sup>8</sup> Nomes fictícios.

c) revelando falta de oportunidade de trabalho e o exercício da prostituição e d) relatando um caso de assassinato por transfobia.

**a) Apresentando falta de apoio na família e na escola**

Nessa categoria, as narrativas da entrevistada revelam a falta de apoio na família e na escola, conforme expressam os excertos abaixo:

*“[...] e por conta de dificuldades tanto na família, como na escola, por não ser aceita pelo diretor etc., e pelo meu pai também. Meus sonhos foram destruídos, eu queria fazer uma faculdade, ter um diploma, ter uma clínica veterinária, infelizmente meus sonhos foram destruídos tipo pelo meu pai que eu o culpo, porque tipo assim, ele não me deu aquela motivação para que eu corresse atrás dos meus sonhos” (REBECA, 2020).*

*“Ele o diretor chamou minha mãe num canto, assim, e não na minha frente e falou para a minha mãe que eu não poderia mais estudar naquela época, eu tendo 12 anos de idade, porque a minha orientação, que era uma pessoa diferente” (REBECA, 2020, grifo nosso).*

As falas de Rebeca expressam o sentimento de rejeição tanto no âmbito familiar quanto no escolar. As pessoas transexuais são expostas a situações degradantes e, em muitos casos, são submetidas à expulsão de casa e a evasão (expulsão) escolar<sup>9</sup>. Nesse sentido, Bento assevera,

Pessoas transexuais e travestis são expulsas de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais, entram na justiça para solicitar a mudança do nome e do sexo; enfim, um conjunto de instituições sociais é posto em ação toda vez que alguém afirma: “não me reconheço nesse corpo, não me identifico com o gênero imposto; quero uma cirurgia corretiva do meu sexo, não suporto esses seios que me aprisionam ao destino materno; quero mudar minha identidade civil”. Essas anunciações reverberam nas instituições como sentenças proferidas por uma pessoa transtornada, sem condições de significar suas dores (2011, p. 549-550).

---

<sup>9</sup> “É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia” (BENTO, 2011, 555).



**b) Indicando discriminação e dificuldades na escola por ser diferente**

As falas de Mayana indicam uma situação de discriminação e constrangimento no ambiente escolar, conforme abaixo:

*“Cheguei na escola, “muito” olhares, eu esperava algo diferente, eu esperava um choque, mas, mas não foi aquele choque tanto. Foi um choque de diferença, mas, as pessoas, muitos elogiaram, muitos olharam assim, aquela coisa [...]” (MAYANA, 2020).*

*“Eu recebi olhares diferentes até porque eu era a única no colégio, na verdade eu acho que eu fui a primeira, porque eu nunca ouvi história parecida nada, até hoje. Então tipo assim, enquanto eu estava lá eu era a única. Então eu recebia olhares diferentes, uma gracinha eu percebia, mas eu cortei, mas sempre me impus no meu lugar, respeito [...]” (MAYANA, 2020).*

*“Já houve momentos de tipo assim, professora, eu não digo assim nem professores e nem professoras, eu digo professora, uma única professora porque praticamente ela me perseguiu o ensino médio, tipo assim, uma vez*

*ou outra quando ela tinha oportunidade, antes de eu fazer a troca dos meus documentos ela ia lá e liberava o nome de registro na hora da chamada [...]"*  
(MAYANA, 2020, grifo nosso).

A partir das narrativas apresentadas, observamos como a escola pode ser um ambiente hostil e opressor. Percebemos a necessidade do estabelecimento de relações educacionais que prezem pelo respeito à diversidade e à pluralidade. Para Bento,

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão” (2011, p. 555).

### **c) Revelando falta de oportunidade de trabalho e o exercício da prostituição**

Os fragmentos abaixo sinalizam as dificuldades de acesso às mulheres transexuais ao mercado formal de trabalho e, conseqüentemente, a inevitável atuação como profissional do sexo:  
*“[...] eu acabei optando por outro estilo de vida que pra mim, não é*

*agradável e para qualquer outra pessoa que queira levar a vida de uma forma diferente” (REBECA, 2020).*

*“Eu tive que trabalhar de outras formas porque eu não tinha meios, o preconceito era muito, as pessoas não aceitavam nem para emprego, ele – o pai – me acordava 4 horas da manhã para me procurar emprego – todas as portas para mim foram fechadas e aí, imagina aí a pessoa desesperada faz o quê, opta por outros meios de vida” (REBECA, 2020, grifo nosso).*

Diante dos obstáculos encontrados para a atuação profissional, a esmagadora maioria das mulheres transexuais é condenada à prostituição compulsória. Segundo os dados do Dossiê Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020, da ANTRA e IBTE, 90% da população de travestis e mulheres transexuais utilizam a prostituição como fonte primária de renda. Segundo Pelúcio (2005, p. 235),

[...] travestis costumam ter uma trajetória de vida que as distancia dos padrões de comportamento considerados adequados para certas faixas etárias, mesmo entre camadas populares – saem cedo de casa,

em torno dos 14 anos, e geralmente iniciam uma vida noturna sustentando-se através da prostituição.

Essa é a triste realidade da maioria das mulheres transexuais que são expostas à prostituição compulsória pela falta de oportunidades, de apoio familiar, e pela discriminação e preconceito da sociedade.

**d) Relatando um caso de assassinato por transfobia**

O Brasil lidera o ranking do país que mais mata mulheres transexuais e travestis no mundo. A entrevistada Mayana nos apresenta, em seu relato, mais um dado que faz parte da estatística brasileira:

*“Aí passei do primeiro ano, entrei no segundo ano, o ano já foi melhorando, tudo de boa. Foi um ano maravilhoso, um ano de conquistas, o ano que eu fiz meus 18 anos, fiquei de maior. Aí foi quando eu recebi um baque: que aos meus dezoito anos foi quando a minha irmã sofreu um assassinato. Um caso assim, vamos se dizer, uma transfobia, e tipo assim, o maior sonho da minha irmã, ela queria que eu vivesse aquilo que ela não viveu. Porque ela*

*pegou aquela época, aquela geração de Rebeca. Onde os meninos chacoteavam dela, jogavam bolinha de papel, queria pegar na porta da escola, fazer e acontecer”* (MAYANA, 2020).

O excerto acima nos faz refletir na transfobia que são cometidas essas mulheres transexuais, que sofrem perseguição, estigmatização e marginalização da sociedade. O transfeminicídio cresce a cada ano no Brasil. Corroborando com essa assertiva, dados da ANTRA (2021), revelam que em 2020 foram cometidos 175 assassinatos contra mulheres transexuais e travestis, ranking mundial que o país lidera desde 2008. De acordo com Jesus, “pessoas trans ainda não são vistas como seres humanos, mas como seres abjetos, porque não são inteligíveis para os padrões hegemônicos de gênero (fundamentados no binarismo) e até mesmo de sexualidade” (2013, p. 105).

As narrativas de Rebeca e Mayana nos ajudaram compreender um pouco sobre a realidade desumana que as

mulheres transexuais estão expostas, seja no meio social, seja no espaço escolar. Revelaram também as dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, o inevitável caminho à prostituição e os crimes de ódio a que estão vulneráveis.

## CONSIDERAÇÕES

A disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade nos possibilitou importantes discussões relacionadas ao campo da educação, gênero e sexualidade. Enquanto parte integrante das atividades avaliativas do componente curricular ECCS, a realização do Seminário Educação, Diversidade de Gênero e Sexual foi fundamental para refletirmos sobre as diferenças, sobre o diferente e a representação do diferente. Para Santos (1997, p. 97): “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter”.

Com a realização do componente curricular, ampliamos também os nossos conhecimentos sobre a diversidade cultural e o multiculturalismo, ao compreendermos que a formação da cultura atravessa vários aspectos como a política, a família, os costumes,

religião, entre outras características peculiares de um grupo social. O Brasil é um país que apresenta um pluralismo cultural muito rico, pois, reúne diversas culturas existentes em suas regiões. A cultura “é produto da ação do homem. Os homens a produzem e são produzidos por ela” (WHITAKER, 2003, p. 18). Ainda para a autora,

Os hominídeos que ainda não tinham chegado a homo-sapiens, já manipulavam ferramentas e já tinham organização familiar. Essa possibilidade de fabricar instrumentos, construir regras de parentesco e modos de vida foi aperfeiçoando culturalmente o homem para torná-lo humano; o que nos dá também uma possibilidade de esperança, pois, quando Paulo Freire diz que o ser humano é um animal inconcluso, ele está correto, porque a cultura está em transformação e o homem está aberto a outras possibilidades de aprendizado e essas são muitas (WHITAKER, 2003, p. 18).

A discussão sobre a educação na perspectiva da sexualidade e do gênero nos possibilitou uma maior e melhor compreensão da relação da escola com o trato dessas questões. Para Louro (2011, p. 66) a educação



se constituiu, historicamente, como um campo normalizador e disciplinador. O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual.

Ainda para a autora, “as transformações trazidas por esses campos<sup>10</sup> ultrapassam o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo” (LOURO, 2011, p. 69).

Podemos também destacar a importância e pertinência de conhecermos e refletirmos sobre a realidade das mulheres transexuais, seja no contexto social ou no educacional e percebermos o quanto essas pessoas são cruelmente invisibilizadas e marginalizadas pela sociedade.

A disciplina Educação em Ciências Cultura e Sociedade contribuiu para pensarmos o processo educativo e o papel da

---

<sup>10</sup> Os campos teóricos que se constituíram a partir de ou em conjunto com os movimentos sociais.

educação na sociedade contemporânea com vistas a uma formação humanizadora e que privilegie o respeito às diversidades. Nessa direção, Whitaker afirma que,

O homem pode tornar-se mais humano ou desumanizar-se. A cultura aperfeiçoada via educação, movimentos sociais, ação política, etc., pode levar os sujeitos a um grau de humanização adequado. Ou se a cultura não se desenvolver, se ela for barrada, se for destruída, ela se desumaniza e, assim, podemos caminhar para a animalização do homem (2003, p. 18).

Por fim, a partir da perspectiva da pluralidade e diversidade cultural, a educação pode nos levar à compreensão de mundo e de cidadania com vistas à participação consciente na sociedade, a partir de atitudes de repúdio às injustiças, tendo como pilar a alteridade e o altruísmo para o desenvolvimento das relações sociais mais humanizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior no Brasil, **V Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de Graduação**. Brasília, 2019.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021, 136p.

BENTO, Berenice Alves de Melo. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

CALDAS, Luiz; RASEC, César. **Respeito é bom e eu gosto**. Intérprete: Luiz Caldas. 2019. (4 min 20).

JESUS, Jaqueline Gomes. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora**, v. 16, n. 2, p. 101-123, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos

humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2017. p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modo de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 23-44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Célia de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PELÚCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos. Notas sobre a prostituição travesti. **Cadernos Pagu**, n. 25, p. 217-248, jul./dez. 2005 .

REIS, Toni; HARRAD, David. **Pesquisa Nacional sobre o ambiente educacional no Brasil**. As experiências de adolescentes e jovens

lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais em nossos ambientes educacionais. Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABGLT), 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p.11-32, jun. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Érica (Coord.) **Relatório descritivo Transexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre a invisibilidade e a demanda por políticas para homens trans**. Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT e do Departamento de Antropologia e Arqueologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. (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.

SOUZA, Marcos Lopes de; DUARTE, Ana Cristina Santos. **Plano de Curso da disciplina Educação em Ciências, Cultura e Sociedade**, 2020.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Ideologia e cultura: como

harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: **Teoria e prática nas Ciências Sociais**, SOUZA, Eliana Maria de Melo et al (Orgs.). Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.



## SEÇÃO DE RESUMO

**A PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM**



## RESUMO

O objetivo deste resumo é descrever e caracterizar o planejamento e o desenvolvimento do componente curricular Teorias de Aprendizagem: fundamentos para pesquisas em educação em ciências e matemática (TAFPECM), 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. A disciplina foi ofertada no mês de março de 2020 (1º semestre) no auge da pandemia do COVID-19 e, por isso, foi ministrada de forma remota. Este trabalho é resultado de um relato de experiência que buscou mediante narrativas, apresentar as aprendizagens desenvolvidas no percurso da disciplina. O estudo é de natureza analítica-descritiva e adotou o método (auto)biográfico que permitiu a narração de experiências pautada na reflexão. A produção das informações se deu por meio

das narrativas, experiências e vivências dos autores. As análises e discussão tiveram um cunho qualitativo. O estudo do componente curricular (TAFPECM) ofereceu sólidos conhecimentos basilares sobre as teorias de aprendizagem, com vistas a nos instrumentalizar para realização de pesquisas em educação em ciências. As aprendizagens desenvolvidas envolveram conhecimentos sobre concepções de aprendizagem, teorias behavioristas, cognitivas, humanistas e sócio-interacionistas, aprendizagem e neurociência, teorias da aprendizagem e pesquisas na área de Educação em Ciências. O êxito do trabalho desenvolvido na disciplina, naquele contexto pandêmico, se deve a competência do professor formador que com muita maestria e habilidade, organizou o trabalho pedagógico na Plataforma Digital Free Forum, o que favoreceu sobremaneira o processo de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Teoria da Aprendizagem. Formação Docente. Pesquisa em Educação.

**RESEARCH IN SCIENCE EDUCATION: CONTRIBUTIONS  
FROM LEARNING THEORIES**

## ABSTRACT

The aim of this abstract is to describe and characterize the planning and development of the curricular component Learning Theories: foundations for research in science and mathematics education (TAFPECM), of the Postgraduate Program at master's level in Science Education and Teacher Training (PPG-ECFP), of the State University of Southwest Bahia (Uesb), Campus Jequié-Ba. The course was offered in March 2020 (1st semester) at the height of the COVID-19 pandemic and was therefore taught remotely. This work is the result of an experience report that sought, through narratives, to present the learning developed during the course. The study is of an analytical-descriptive nature and adopted the (auto)biographical method, which allowed the narration of experiences based on reflection. The information was produced through the narratives, experiences and lives of the authors. The

analysis and discussion were qualitative. The study of the curricular component (TAFPECM) provided solid basic knowledge about learning theories, with a view to equipping us to carry out research in science education. The learning developed involved knowledge about conceptions of learning, behaviorist, cognitive, humanist and socio-interactionist theories, learning and neuroscience, learning theories and research in the area of Science Education. The success of the work developed in the discipline, in that pandemic context, is due to the competence of the teacher trainer who, with great mastery and skill, organized the pedagogical work on the Free Forum Digital Platform, which greatly favored the teaching and learning process.

**Keywords:** Learning Theory. Teacher training. Education Research.

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DE UM  
MESTRADO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 –  
2020/2021**

## RESUMO

O objetivo deste resumo é identificar e analisar os limites e possibilidades de realização do Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Campus Jequié-Ba, no contexto pandêmico da COVID-19 (2020/2021). Este estudo é de abordagem qualitativa e cunho reflexivo-analítico. Adotou-se a análise de conteúdo para o tratamento das informações que também foram analisadas qualitativamente. A pesquisa foi realizada com a participação de 17 (dezesete) colaboradoras/es, em um universo de 18 (dezoito) participantes do Programa – ingresso 2020/1. Para a produção das informações, utilizamos o *Google Forms*, no qual foi gerado um link e enviado um formulário eletrônico pelo *whatsapp*, composto por 02 (duas) questões abertas que versavam sobre as vantagens e desvantagens de realizar um mestrado durante a

pandemia da COVID-19. As/Os colaboradoras/es da pesquisa apontaram como potencialidades: redução dos gastos com alimentação, transporte, entre outros; maior autonomia, autodisciplina e gestão e otimização do tempo, possibilitando conciliação do trabalho com a realização do mestrado; conhecimento e domínio de ferramentas tecnológicas como a Plataforma Google *Meet* e Google *Classroom*; preservação da saúde devido ao afastamento e isolamento social; maior oferta de eventos de extensão em diversas instituições do país e do mundo (congressos, seminários, palestras, lives, cursos, entre outros) e, conseqüentemente, maior possibilidade de conhecer pessoas virtualmente, de participação, apresentação e publicação de trabalhos científicos; e por fim, apontaram a comodidade e o conforto por estar em casa e, com isso, ter maior interação e contato com o núcleo familiar. Enquanto limites, as/os colaboradoras/es revelaram: o isolamento acadêmico, falta de interação com as/os



colegas, as/os professoras/es e toda a comunidade universitária; acesso limitado a laboratórios e bibliotecas; eventualmente ser acometida/o por alguma distração, por estar em um ambiente doméstico e em família; instabilidade de conexão e gastos com equipamentos para acesso à internet de qualidade; dificuldade em gerenciamento do tempo; mudanças nos objetos e instrumentos de produção dos dados e informações; dificuldade em organizar os trabalhos em equipe; estresse mental por ter que estudar e gerenciar a rotina familiar e doméstica; e exaustão devido ao excessivo contato com a tela do computador ou celular. Ante o exposto, verificamos que alguns impactos em realizar o mestrado no contexto pandêmico de COVID-19 eram comuns a todas/os, mas também variavam positiva ou negativamente, em função da condição de cada estudante.

**Palavras-chave:** Mestrado. Educação. Pandemia. COVID-19.

**LIMITS AND POSSIBILITIES OF A MASTER'S DEGREE IN  
THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC - 2020/2021**

## ABSTRACT

The aim of this abstract is to identify and analyze the limits and possibilities of the Master's Degree in Science Education and Teacher Training (PPG-ECFP) at the State University of Southwest Bahia (UESB), Jequié-Ba Campus, in the context of the COVID-19 pandemic (2020/2021). This is a qualitative, reflexive-analytical study. Content analysis was used to process the information, which was also analyzed qualitatively. The research was carried out with the participation of 17 (seventeen) collaborators, out of a universe of 18 (eighteen) participants in the Program - entry 2020/1. To produce the information, we used Google Forms, in which a link was generated and an electronic form was sent via WhatsApp, consisting of two (02) open-ended questions about the advantages

and disadvantages of doing a master's degree during the COVID-19 pandemic. The collaborators in the survey pointed to the following as potentialities: reduced spending on food, transport, among others; greater autonomy, self-discipline and time management and optimization, making it possible to reconcile work with the master's degree; knowledge and mastery of technological tools such as the Google Meet Platform and Google Classroom; health preservation due to social distancing and isolation; a greater range of extension events at various institutions in the country and around the world (congresses, seminars, lectures, lives, courses, among others) and, consequently, a greater chance of meeting people virtually, participating in, presenting and publishing scientific papers; and finally, they pointed to the convenience and comfort of being at home and, as a result, having greater interaction and contact with the family nucleus. In terms of limits, the collaborators revealed: academic isolation, lack of

interaction with colleagues, professors and the entire university community; limited access to laboratories and libraries; eventually being affected by some distraction, being in a domestic and family environment; instability of connection and expenses with equipment for quality internet access; difficulty in time management; changes in the objects and instruments for producing data and information; difficulty in organizing teamwork; mental stress from having to study and manage the family and domestic routine; and exhaustion due to excessive contact with the computer screen or cell phone. In light of the above, we found that some of the impacts of doing a master's degree in the context of the COVID-19 pandemic were common to all, but also varied positively or negatively depending on the condition of each student.

**Keywords:** Master's degree. Education. Pandemic. COVID-19.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Abaixo, 120
- Abordagem, 28
- Acadêmicas, 101
- Acompanhar, 166
- Acontecer*, 40
- Acontecimento, 134
- Acontecimentos*, 41
- Administração, 84
- ADQ, 17
- Aluno, 62
- Alunos*, 36
- Ampliar, 18
- Ampliarmos, 78
- Amplio, 72
- Analizados, 92
- Análise, 25, 73
- Análise, 18
- Análises, 18
- Aprendizagem*, 37, 70, 176
- Apresenta, 91
- Apresentação, 112, 114, 150
- Apresentados, 122, 127
- Aprofundar, 108
- Arcaicos, 104
- Arquitetura, 119
- Artigos, 150
- Assimilar*, 38

Atender, 92

Atividade, 18, 109

Atividades, 109

Ato, 69

Atuação, 138

Aula, 73, 96

*Aulas*, 47

Automaticamente, 110

Autonomia, 96, 99, 108, 138

Autoras, 95

Autores, 112

## **B**

Bahia, 17, 147

*Barulhenta*, 73

Biográfico, 28, 83

Biologia, 21

Brasil, 94

Brasileira, 144

## **C**

*Cabeça*, 36

Caminhada, 114

Capítulo, 91

Características, 136

Carreiristas, 92

Categorias, 23, 77

Central, 58

Chamada, 111

Chamado, 72

Ciclo, 118

Ciências, 18

Ciências Naturais, 21

Científica, 83

*Cinética*, 43

Codificação, 48

Codificações, 59

Colonizados, 93

Colorir, 34

Compete, 131

Competência, 176

Componente, 17, 137

Composto, 181

Compreensão, 124

Compromisso, 108

*Computador*, 40

Comunicação, 113

Concepções, 176

Concomitante, 162

*Conhecimento*, 45, 100, 102

Conhecimentos, 98, 176

Contemple, 75

*Conteúdo*, 34, 38

Conteúdos, 110

Contexto, 25

Contextos, 100, 103

*Contextualização*, 45

Contextualizada, 30

Contínuo, 107

Contrário, 33

Contribuições, 17, 98

*Conversa*, 41

COVID-19, 183

Criação, 93

Criatividade, 123

Crítica, 95



Culmina, 165

Cultura, 93

Curricular, 23

**D**

Dados, 18

Descartados, 49

Descrever, 83

Descrição, 28

Desenvolvimento, 17, 65, 72,  
83, 88, 124, 137

Detalhada, 27

Diagrama, 58

Didáticas, 111

Didático-Pedagógica, 167

Diferentes, 111

*Dificuldade*, 35, 36

Dificuldades, 143

Dificultava, 166

Dimensões, 33, 108

Discente, 157

*Disciplinas*, 36

Discussão, 18, 25

Discussões, 101, 120

Disponibilidade, 150

Disponíveis, 69

Dispostos, 119

Dissertações, 101

Distingue, 22

Ditadura, 129

Docência, 87, 94, 96, 104, 115,  
166

Docência, 84

Docente, 63, 103, 113

Docentes, 99, 105, 113

Documental, 30

Documentos, 30

E

Educação, 103

Educação, 183

Educacionais, 144

Educacional, 110

Eliminação, 49

Emancipatória, 118

Embasada, 24

Embasados, 130

Emergentes, 58

Ensino, 67

Ensino, 84

Entendido, 154

Entrevista, 18

Envolvimento, 108

Equipamentos, 143

Escopo, 112

Espaço, 95

Estabelecida, 73

Estabelecidos, 102

Estágio, 65, 154

Estágio, 147

*Estava*, 43

Estéticos, 105

Estrutura, 101, 136

Estruturais, 108

Estudadas, 76

Estudante, 183

Estudantes, 72

Etapa, 57

Éticos, 105

Evidências, 30

Exemplos, 110

Expansão, 120, 132

Experiência, 17, 28, 74

Experiências, 18, 63, 83

Explicar, 58

Expressão, 95, 109

Exteriores, 66

**F**

Ferramentas, 164, 168

Filosofia, 21

Filosófica, 95

Física, 21

Formação, 30, 107, 110, 138

Formação, 84, 144

Formativas, 114

Formativos, 84, 100, 104

Fragilidades, 102

Fragmentos, 18, 32, 59, 61

Francês, 92

Fulcrais, 127

Fundamentação, 71

Fundamentada, 18, 23, 78

Fundamental, 28

**G**

*Gente*, 34

Geociências, 21

Gestores, 94

Google, 26

Graduação, 120

Graduação, 138

Grupo, 96

## H

Habilidade, 163

Habilidades, 72

História, 95

Histórica, 134

Histórico, 92

Horária, 25

Houvesse, 163

## I

Identidade, 109

Identificadas, 32

Ideologias, 111

Imagens, 120

*Imaginar*, 61

Impasses, 164

Implantação, 96

Implementar, 130

INBIO, 116

Incerto, 169

Indisciplina, 78

Individualmente, 27

Influência, 129

Influências, 97

Informação, 29

Informações, 30, 120, 125

Iniciativas, 106

*Início*, 46

Inovação, 110

Instabilidade, 183

Instituição, 94, 111, 147

Instituições, 95, 120, 147

Instituto, 114

Instrumentos, 123

Interesses, 96

Intermédio, 106

Interpretar, 22

Investigação, 17

## L

Laboratórios, 103

Leitura, 25

Liberais, 92

Liberdade, 97

Livro, 17, 43, 98

## M

Magistério, 87

Matemática, 17

Matemática, 21, 147

Materializa, 117

Mediante, 122

Médio, 32

Meio, 18

Melhor, 168

Melhoria, 138

Mensurados, 22

Mercadológico, 129

Mestrado, 83, 158

Mestrado, 183

Método, 28, 33

Metodologia, 29, 38, 78, 123,

125, 159

Metodologias, 113, 147

Metodológicas, 18

Mistura, 118, 135

Modalidade, 162, 163

Modelos, 119, 135

*Momento*, 38, 154

Movimento, 95

## N

Narrativas, 18, 117

Natural, 100

Natureza, 83, 143

Necessária, 95

Necessário, 73, 75

Necessidade, 97, 99, 110, 113,  
117, 153

Necessidades, 131

Norte-Americano, 91

## O

Objetivo, 100

Observação, 108

Operacionalização, 28

Oportunidade, 150, 167

Organiza, 118

Organização, 69, 95

Organizar, 32, 47

Organizou, 176

Originalidade, 113

Originam, 66

## P

Papel, 95

Parágrafo, 33

Participação, 148

Partir, 92

Pautada, 122  
Pedagogia, 102  
Pedagogia, 98  
Pedagógica, 99  
Pedagógicas, 148, 165  
Pedagógicos, 105  
Pensada, 132  
Pensar, 100  
Perceber, 116  
Percorrer, 97  
Percurso, 175  
Perspectiva, 101, 133  
Pesquisa, 18, 21, 78, 87, 97, 109,  
116, 117  
Pesquisa, 18  
Pesquisador, 33  
*Plano*, 37, 69, 78  
Plataforma, 26, 176  
Política, 88  
Políticas, 91  
Ponto, 159  
Possibilidades, 115  
Possibilitar, 113  
*Poucos*, 38  
Prática, 68  
Preocupada, 93  
Presente, 147  
Pretensão, 21  
Primeiros, 117  
Principais, 17  
Procedimentos, 122  
Processo, 32, 76, 176

Processos, 32

*Processual*, 38, 70

Produção, 17, 27, 176

Produzido, 83, 101

Professor, 23, 66, 74, 155, 164

Professora, 153

Professoras, 84

Professores, 94, 106, 169

Professores, 17, 24

Profissionais, 128

Profissional, 59, 115, 138

Profissionalização, 83, 155

Profissionalização, 84

Programa, 21

Promover, 21

Propósitos, 93

Proposta, 18, 127

Proposto, 23

Propostos, 126

*Próximo*, 43

**Q**

Qualidade, 169

Qualificação, 87

Qualitativa, 22, 29

Qualitativamente, 92, 181

Qualitativo, 18, 83

Qualitativos, 17, 18, 29

Questões, 18

Química, 21

**R**

Racionalidades, 110

Realizadas, 77



Reconhecimento, 108

Reelaboração, 155

Reflexão, 69, 94

Reflexividade, 29, 124

Reflexivo-Analítico, 181

Reflexões, 29, 92

Regência, 60

Relação, 105

*Relacionar*, 45

Relatando, 111

Remota, 164

Remotas, 166

Remoto, 144

Respaldou, 124

Ressignificação, 105

Resumos, 127

## S

Seguir, 119

Semestre, 21

Semiestruturadas, 23

Seminários, 137

*Sequência*, 43

Simultaneamente, 28, 123

Síncrona, 149

Síntese, 127

Sobremaneira, 155

Sociais, 66

Sociedade, 110

*Stricto Sensu*, 143

Subjugá, 96

Submetidos, 25

Sudoeste, 17

Sujeito, 116, 135

Superação, 110

Superior, 91, 116

Supramencionados, 92

Surja, 33

## T

Tecnologias, 144

*Tempo*, 47

Teoria, 33

Teoria, 18, 78

Teorias, 152

Teóricos, 106

Terceira, 129

Texto, 127

Tomada, 69

Trabalhar, 64

Trabalho, 95, 176

Trabalhos, 183

Transformados, 25

*Transmitir*, 36

Transposição, 61

*trazer*, 74

## U

UFU, 116

*Unidade*, 43

Unidades, 34

Universidade, 91, 93, 104, 108

Universitária, 92, 99

Universitárias, 83

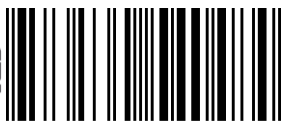
## V

Vivenciada, 29

## W

Whatsapp, 150

**CDL**



9786560540484