

Jerson Sandro Santos de Souza



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
jersoncobain@gmail.com

**Suely Aparecida do Nascimento
Mascarenhas**



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
suelyanm@ufam.edu.br

Fabiane Maia Garcia



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
fgarcia@ufam.edu.br

Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 05/01/2023

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-22.e14204](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-22.e14204)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

CONCILIANDO ESTÁGIO E PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

RESUMO

O objetivo deste artigo é exemplificar como o estágio de docência, no contexto da pós-graduação stricto sensu, pode contribuir para a formação do professor-pesquisador. Para tanto, recorre-se ao relato de uma experiência vivenciada pelo primeiro autor no estágio de docência no ensino superior. Centra-se a discussão em uma aproximação entre a prática de sala de aula e o desenvolvimento da pesquisa. Conclui-se que o estágio oportuniza ao professor-pesquisador em formação não só uma vivência da dinâmica do magistério no ensino superior, mas também favorece o amadurecimento de sua pesquisa, uma vez que, a partir da aproximação entre teoria e prática, seu problema de pesquisa é aberto para novas dimensões de análise, o que pode culminar no aprimoramento e reelaboração do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Estágio de docência. Pós-graduação. Hábitos de estudo. Atribuições causais. Pandemia.

CONCILIATING INTERNSHIP AND RESEARCH: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

This article exemplifies how teaching practice in the stricto sensu postgraduate context can contribute to the formation of the teacher-researcher. For that, we resort to the report of an experience lived by the first author in his teaching practice in higher education. The discussion focuses on an approximation between classroom practice and research development. The conclusion is that the teaching practice gives the teacher-researcher in training not only an experience of the dynamics of teaching in higher education, but also favors the maturation of his research, since, from the proximity between theory and practice, his/her research problem opens to new dimensions of analysis, which can culminate in the improvement and re-elaboration of the research project.

Keywords: Teaching internship. Postgraduate studies. Study habits. Causal attributions. Pandemic.

CONCILIACIÓN DE PRÁCTICAS E INVESTIGACIÓN: UM REPORTE DE EXPERIENCIA

RESUMEN

Este artículo ejemplifica cómo la pasantía docente, en el contexto del posgrado stricto sensu, puede contribuir a la formación del docente-investigador. Para ello, recurrimos al relato de una experiencia vivida por el primer autor en su pasantía docente en la educación superior. La discusión se centra en una aproximación entre la práctica de aula y el desarrollo de la investigación. La conclusión es que la pasantía docente le brinda al docente-investigador en formación no solo una vivencia de la dinámica de la docencia en la educación superior, sino que también favorece la maduración de su investigación, ya que, desde la proximidad entre la teoría y la práctica, su problema de investigación abre a nuevas dimensiones de análisis, que pueden culminar en la mejora y reelaboración del proyecto de investigación.

Palabras clave: Pasantía docente. Estudios de posgrado. Hábitos de estudio. Atribuciones causales. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O estágio de docência é uma importante etapa da formação docente, pois oportuniza um espaço de reflexão e de construção de práticas futuras, pautado em vivências que levam ao aprendizado e que validam ou reformulam o conhecimento disciplinar, segundo um confronto teórico-prático. Nascimento, Correia e Silva (2022) salientam que o estágio de docência proporciona aos estagiários as condições para que “relacionem dialeticamente teoria e prática durante sua formação, incentivando a atividade intelectual docente na produção criativa, consciente, crítica, engajada e autônoma de suas práticas” (p. 276). Mais especificamente, no contexto da pós-graduação, o estágio de docência “pode contribuir na construção da identidade docente, conduzindo para um caminho de pesquisa e interação propício a um movimento reflexivo na formação docente neste nível de ensino” (SILVA; OLIVEIRA; CACAU, 2021, p. 8).

De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2022, p. 171). Dessa forma, esse tripé “constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não pode ser compartimentado” (MOITA; ANDRADE, 2005, p. 78). Por isso, o estágio de docência na pós-graduação precisa desenvolver esses três elementos “em conexão e diálogo para uma formação por inteiro a nível superior” (SILVA; AVEIRO, 2019, p. 10).

Entretanto, segundo Verhine e Dantas (2007), às vezes o pós-graduando percebe o estágio de docência como um desvio do desenvolvimento de sua pesquisa, cumprindo-o apenas burocraticamente, muitas vezes sem aproveitá-lo em termos de formação docente e científica. Contrariando essa perspectiva, e partindo de um princípio de aproximação da experiência em sala de aula com o desenvolvimento da pesquisa, os autores mostraram, por meio de um relato de experiência, “que o período de estágio não só é extremamente rico para a formação docente como pode servir para otimizar etapas do desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação” (VERHINE; DANTAS, 2007, p. 190).

Com base no exposto, neste artigo, com o intuito de exemplificar como o estágio de docência, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, pode contribuir para a formação do professor-pesquisador, descreveremos e discutiremos a experiência vivenciada pelo primeiro autor no estágio de docência no ensino superior. Para tanto, recorreremos ao relato de experiência, produzido com base nas informações do relatório final de estágio e nas respostas a um questionário, respondido voluntariamente por 13 estudantes. Visto

que consideraremos o princípio de aproximação entre a prática de sala de aula e o desenvolvimento da pesquisa, também analisaremos as atribuições causais para desempenho acadêmico e os hábitos de estudo de estudantes de pedagogia em tempos pandêmicos, objeto de estudo do estagiário na sua pesquisa de doutorado.

2 HÁBITOS DE ESTUDO E ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

O termo hábito de estudo é normalmente utilizado para designar o grau com que o aprendiz se envolve regularmente em atividades de aprendizagem que seguem rotinas organizadas e ocorrem em ambientes propícios ao estudo (CREDÉ; KUNCEL, 2008). Certamente, a formação de bons hábitos de estudo requer o domínio de métodos e técnicas de estudo e a capacidade de gerenciar o tempo e outros recursos. Essas estratégias estão intrinsecamente relacionadas aos hábitos de estudo, pois expressam os comportamentos dos aprendizes a respeito da construção do conhecimento (BORUCHOVITCH, 1999). Além disso, a formação de bons hábitos de estudo demanda uma atitude positiva e compromissada do aprendiz em relação ao ato específico de estudar.

Para Pina (2004), os hábitos de estudo incluem o planejamento dos estudos, lugar e ambiente apropriados, o método de estudo, os hábitos de leitura, memória e atenção, o comportamento estratégico em sala de aula, as técnicas auxiliares de estudo e a atividade sistemática de revisão e preparação para a realização de atividades de avaliação. Dessa forma, no campo da educação, “a formação e o fortalecimento dos hábitos de estudo são essenciais para o sucesso acadêmico em sentido amplo” (MASCARENHAS *et al.*, 2020, p.447).

Já a atribuição de causalidade refere-se ao ato de inferir ou explicar, a partir das experiências do ator, do seu conhecimento prévio e das informações contextuais disponíveis, as causas dos eventos observados ou dos resultados de ações empreendidas por ele próprio e por outros (MASCARENHAS; LOZANO, 2007). E essas explicações causais influem nas expectativas de sucesso, o que impacta na motivação e, em última análise, no desempenho. Ou seja, “as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens” (MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005, p. 79).

Por exemplo, se um aluno considerar que sua aprovação em certa disciplina dependerá apenas de seu esforço e do emprego de métodos apropriados de estudo, seu comportamento de aprendizagem será consideravelmente diferente, em termos de

persistência na busca de seu objetivo, do que se entender que não tem aptidão para o estudo da disciplina e que nada poderá fazer para atingir bons resultados. Dessa forma, “Os estilos atribucional e o motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem” (MASCARENHAS; LOZANO, 2007, p. 1723).

Diante das inúmeras explicações causais para o sucesso e o insucesso em situações de realização, Weiner (1979) as organiza em três dimensões: o locus de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade. Em termos de locus, uma causa pode ser classificada como interna (ex. esforço) ou externa (ex. dificuldade da tarefa) ao indivíduo; no que se refere à estabilidade, a causa pode ser estável, quando permanece relativamente constante ao longo do tempo (ex. capacidade), ou instável, quando passível de mudança (ex. sorte); quanto à controlabilidade, as causas são definidas como controláveis, quando estão dentro do controle volitivo do indivíduo (ex. dedicação), ou não controláveis, quando estão fora do controle de sua vontade (ex. sorte). Dentro dessa taxonomia, por exemplo, a capacidade é entendida como causa interna, estável e não controlável; e a sorte é vista como causa externa, instável e não controlável.

Segundo o quadro teórico supracitado, o indivíduo que atribui causas estáveis ao sucesso ou ao fracasso em situações de realização, tende a criar expectativas de que, no futuro, continuará a experimentar sucesso ou fracasso. Entretanto, se as causas atribuídas forem instáveis, tanto para o êxito como para o fracasso, o indivíduo desenvolverá dúvidas acerca do que irá ocorrer no futuro, pois tanto pode ocorrer um como o outro. Considerando outra dimensão, a atribuição de êxito ou fracasso a causas controláveis, produz motivação e persistência, o que contribui para o aumento do desempenho. Isso já não ocorre no caso em que os resultados são explicados com base em fatores incontroláveis.

Em síntese, tanto as atribuições causais como os hábitos de estudo podem interferir positivamente no rendimento acadêmico dos estudantes. Por um lado, os hábitos de estudo afetam a qualidade do resultado do processo ensino-aprendizagem na medida em que auxilia o aprendiz a estudar atento ao planejamento, ao método, à atitude adequada e ao lugar apropriado ao estudo. Por outro lado, enfrentar as vicissitudes do processo estudo-aprendizagem requer motivação, persistência, disposição e expectativas favoráveis à aprendizagem, ou seja, um estilo atribucional adequado.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, produzido a partir das experiências vivenciadas pelo primeiro autor no contexto do estágio de docência que integra o currículo do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). O estágio de docência do curso de Doutorado do PPGE-UFAM é dividido em duas disciplinas, Estágio em Docência I e II, com carga horária de 120h cada. As experiências descritas neste texto dizem respeito ao Estágio em Docência I.

O estágio foi realizado na disciplina Pesquisa em Educação, turma 02, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAM, sob orientação da segunda autora e supervisão da terceira. Essa disciplina é ministrada idealmente para as turmas do sexto período desse curso, com carga horária total de 60h, e tem como objetivo geral, conforme plano de ensino: “Conhecer as diversas abordagens teórico-metodológicas da pesquisa científica, como fundamentos para a pesquisa em educação”.

Foram matriculados 31 estudantes na disciplina, sendo 28 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, mas 26 estudantes participaram das aulas e concluíram a disciplina, sendo 24 (92,31%) do sexo feminino e 2 (7,69%) do sexo masculino. As aulas ocorreram de 08/06/2022 a 14/09/2022, às quartas-feiras, no turno matutino, das 08h às 12h.

A disciplina ocorreu em um contexto de retorno das aulas presenciais na UFAM, na cidade de Manaus-AM, município bastante afetado pela pandemia da Covid-19. Embora tenham ocorrido quatro encontros on-line, as aulas foram predominantemente presenciais (15 aulas no total). A fim de auxiliar as estudantes na atividade de tutoria, foram utilizadas, principalmente, duas ferramentas de contato, *WhatsApp* e *e-mail*. Por meio dessas ferramentas, foi possível trocar informações, disponibilizar materiais de estudo, orientar as estudantes na realização das atividades solicitadas, compartilhar experiências e sanar dúvidas.

Para a produção deste relato, foram utilizadas anotações feitas pelo estagiário, baseadas nas experiências referentes ao acompanhamento das aulas e à atividade de tutoria, nas experiências adquiridas pela convivência com as estudantes e com a professora responsável pela disciplina e nas reflexões relativas à autoanálise de seu próprio desempenho no decorrer do processo.

Além disso, utilizaram-se dados de fonte documental contidos no relatório de estágio de docência, principalmente aqueles referentes a um questionário com 8 questões

abertas, respondido voluntariamente por 13 estudantes, que versava sobre hábitos de estudo, atribuições causais para desempenho acadêmico e dificuldades de estudo-aprendizagem na pandemia. A análise das respostas ao questionário faz parte da etapa exploratória da pesquisa de doutorado do primeiro autor que tem como objetivo geral: analisar as possíveis relações entre as explicações que futuros professores dão aos seus sucessos e insucessos acadêmicos e o modo como lidam com o processo estudo-aprendizagem, atentando para os estilos atribucionais que melhor favorecem os hábitos de estudo. Para a análise e interpretação dos dados, foi estabelecido um diálogo entre essas informações e o quadro teórico focado na seção anterior.

4 A VIVÊNCIA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

A disciplina Pesquisa em Educação contemplou diversos temas, tais como movimentos histórico-epistemológicos da pesquisa científica, as especificidades da pesquisa em educação, a aplicabilidade da pesquisa em educação, modalidades de pesquisa, redação científica e ética na pesquisa. Além disso, com base na ampliação das perspectivas teórico-metodológicas das estudantes, a disciplina servia para fundamentar a elaboração inicial de um desenho de projeto de pesquisa em educação para ser desenvolvido ao longo do curso de pedagogia.

Nas aulas, a professora responsável geralmente efetuava uma exposição teórica e dialogal dos conteúdos, apresentando exemplos ilustrativos e buscando a participação das estudantes e o compartilhamento de experiências referentes à temática em questão. Além do mais, os momentos de sala de aula eram complementados e ampliados com procedimentos de tutoria demandados pela disciplina, viabilizados principalmente por meio de aplicativo de mensagens. Nesse mesmo espaço, eram postados orientações e textos complementares, visando ao cumprimento dos objetivos planejados para as diferentes aulas.

Na condução das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, o conceito de pesquisa científica operacionalizado refere-se a um processo metodologicamente orientado de busca por soluções de problemas e sistematização do conhecimento e que tem importantes implicações para o mundo, para o ser humano e para a educação. De modo mais preciso, a concepção de pesquisa científica que orientou as atividades da disciplina está parcialmente expressa no seguinte trecho de um artigo que tem a professora responsável como primeira autora:

A pesquisa científica é a atividade fundamental da ciência no processo de sistematização do conhecimento. Pesquisa-se para conhecer o mundo, e para responder as indagações do ser humano, que vive uma busca constante pelo conhecimento, de si, do outro e do meio. Os resultados das pesquisas são conhecimentos científicos transitórios e inacabados, ou seja, valem até a chegada de outro que o questione ou que o complemente (GARCIA; MOURÃO; JESUS, 2019, p. 271).

Na temática da pesquisa científica, a professora responsável destacou, nas aulas, questões como o falso conflito entre as abordagens quantitativa e qualitativa, apontando os limites e possibilidades de ambas as abordagens, além de questões envolvendo a factibilidade da pesquisa. A professora também tratou da importância de se pensar o professor como pesquisador de sua prática e recorreu a relatos de experiências sobre pesquisas bem-sucedidas de estudantes de pedagogia de turmas anteriores, incentivando as estudantes da disciplina a continuarem seus estudos. Esses momentos evidenciaram o papel do professor formador, um centro motivador e inspirador que cumpre uma função de grande importância na constituição da profissionalidade de futuros professores e pesquisadores. Dito de outro modo, tais observações deixaram claro por que os professores formadores “São os mestres modelos que, com sua forma específica de dar aula e de se relacionar, contribuem efetivamente para a aprendizagem dos licenciandos, assim como deixam marcas indelévels para a sua profissão” (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 110).

Inicialmente, trabalhamos com a apresentação do plano de ensino da disciplina, a identificação dos conhecimentos prévios das estudantes em relação à pesquisa em educação e com reflexões iniciais acerca do conceito de pesquisa científica. Seguindo esse propósito inicial, a primeira atividade foi solicitada. Tratava-se da elaboração de um texto no qual as estudantes deveriam responder às seguintes perguntas: Quem eu sou? Qual é a minha relação com a ciência? As respostas a essas perguntas de caráter diagnóstico davam uma ideia da trajetória acadêmica das estudantes, seus anseios, dúvidas, dificuldades, motivações e potencialidades.

A segunda aula explorou as possibilidades simbólicas do conceito de ciência e de pesquisa científica em filmes de ficção, principalmente ficção científica. As estudantes foram solicitadas previamente a fazer uma análise de um dos seguintes filmes: *Vida de Inseto* (1998); *O Homem sem Sombra* (2000); *Eu, Robô* (2004); *Gattaca* (1997); e *Homem-Aranha* (2002). Na análise do filme escolhido, a estudante devia atentar para questões científicas, éticas, sociais e tecnológicas suscitadas pelo filme. As análises possibilitaram discussões interessantes sobre o que é ciência, sobre os limites éticos da atividade científica, sobre sua apropriação pelo grande capital e sobre os impactos da pesquisa científica no mundo, na sociedade e no ser humano.

Nas terceira e quarta aulas, foi abordado o tema “Movimentos históricos da pesquisa em educação”. Essas aulas foram centradas na produção do fichamento de um artigo, selecionado entre três artigos, e na posterior discussão acerca das principais ideias dos textos escolhidos. As estudantes que escolheram o mesmo texto formavam um grupo. Dessa forma, além do fichamento individual foi também solicitado um fichamento do grupo, uma espécie de síntese das sínteses. De posse desse material, as equipes faziam a exposição das principais ideias do texto escolhido e depois elaboravam perguntas para outra equipe. Assim, o tema foi desenvolvido com base nas exposições e discussões das estudantes e nas subsequentes considerações da professora responsável. Os seguintes textos subsidiaram teoricamente essas aulas: 1) A pesquisa em educação: aproximações iniciais (THESING; COSTAS, 2017); 2) Pesquisa em educação: reflexões metodológicas (ROCHA; JÚNIOR, 2011); e 3) Pesquisa em educação: busca de rigor e qualidade (ANDRÉ, 2001). As principais questões suscitadas nessas aulas referiam-se ao falso conflito entre as abordagens quantitativa e qualitativa e às particularidades dos diferentes paradigmas epistemológicos da ciência.

A quinta e a sexta aulas trataram do tema “Reflexões sobre a aplicabilidade da pesquisa em educação”. O texto que subsidiou teoricamente essas aulas foi o livro Metodologia da Pesquisa Educacional, organizado pela pesquisadora Ivani Fazenda (FAZENDA, 2017). Essa obra foi trabalhada em dois momentos. No primeiro, as estudantes fizeram um fichamento do livro. No segundo, elas tinham de formar grupos e realizar a apresentação de um dos capítulos do livro, sorteados previamente. Nas apresentações, os grupos deviam responder às seguintes questões: 1) Quais foram as contribuições do texto para os membros do grupo, enquanto iniciantes na pesquisa em educação? 2) Quais foram as dúvidas que o texto suscitou?

Nas aulas 7, 8 e 9, o tema tratado foi “Modalidades de pesquisa em educação: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa documental e pesquisa-ação”. Foram recomendadas as seguintes leituras: Um olhar epistemológico sobre a pesquisa em educação (GARCIA; MOURÃO; JESUS, 2019); Pesquisa em ciências humanas e sociais (CHIZZOTTI, 2017); Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (LUDKE; ANDRÉ, 2013); e Como elaborar projetos de pesquisa (GIL, 2002). Dentro dessa temática, foram solicitadas duas atividades. A primeira consistia na produção de um resumo sobre os principais pontos da tese de doutorado defendida pelo Prof. Edilberto Santos Moura, intitulada Preceitos Privados de Gestão na Esfera da Escola Pública da Rede de Ensino Manaus-AM, no dia 27/07/2022. A ideia era propiciar às estudantes um

momento para que elas se deparassem com alguém que se forma como pesquisador da área de educação.

Na segunda atividade, as estudantes tinham de realizar um resumo, em parágrafo único, contendo entre 200 e 300 palavras, acerca das suas intencionalidades para o projeto de pesquisa. Este resumo devia conter: 1) tema, 2) delimitação do tema, 3) justificativa, 4) problema de pesquisa, 5) referencial teórico, 6) metodologia e 7) resultados esperados. Nessas aulas e atividades, a professora responsável deu especial atenção a questões envolvendo a exequibilidade dos projetos de pesquisa, que implica uma apropriada delimitação do tema, considerando principalmente as fontes de dados disponíveis e o tempo para a realização da pesquisa.

Ainda dentro dessa temática, no dia 03/08/2022, o estagiário teve a oportunidade de ministrar uma aula na qual abordou questões, tanto teóricas quanto operacionais, acerca da revisão de literatura, da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental, das etapas da pesquisa e do uso de operadores booleanos no levantamento bibliográfico. Além disso, conduziu um momento tira dúvidas sobre o resumo da tese do professor Edilberto e sobre o resumo do projeto de pesquisa das estudantes.

As aulas 10, 11 e 12 foram centradas no tema “Ética na pesquisa: fundamentos e normativas”. Os textos que subsidiaram teoricamente essas aulas foram os seguintes: Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 1 (ANPED, 2019), Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 2 (ANPED, 2021) e Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2022). Nessa temática, foram desenvolvidas duas atividades. Primeiro, a produção de um fichamento dos textos escolhidos pelas duplas, previamente formadas, sobre o tópico de Ética na Pesquisa. Segundo, as mesmas duplas tinham de realizar uma apresentação dos tópicos fichados, conforme organização acordada previamente.

O conceito de ética na pesquisa foi tratado de forma bem ampla nessas aulas e atividades, contemplando diversos conteúdos, tais como: periódicos e editoras predatórias; pesquisa online; princípios gerais da ética na pesquisa; papel dos orientadores na formação ética de seus orientandos; potenciais riscos aos participantes; consentimento e assentimento; plágio e autoplágio; a confidencialidade da pesquisa em educação; questões éticas sobre o ensino remoto emergencial; a falsificação de dados; ética na publicação científica, entre outros.

As últimas três aulas da disciplina Pesquisa em Educação focaram no tema “O desenho do projeto de pesquisa em educação”, que já vinha sendo desenvolvido ao longo de toda a disciplina. A ideia principal dessas aulas era orientar as estudantes na

elaboração de um desenho de pesquisa em educação para que fosse desenvolvido ao longo do curso de pedagogia. A atividade consistia em realizar uma breve apresentação do resumo do projeto, tal como elaborado anteriormente. Assim como o resumo da atividade efetuada para as aulas 7, 8 e 9, a apresentação devia contemplar os seguintes tópicos: 1) tema; 2) delimitação do tema; 3) justificativa; 4) problema de pesquisa; 5) referencial teórico; 6) metodologia; e 7) resultados esperados.

Vale ressaltar que a avaliação da aprendizagem das estudantes foi feita de maneira, sobretudo, contínua, incluindo a participação das discentes nas aulas e seu *feedback* quanto à correção (solicitada) de erros, tomados como parte do processo de aprendizagem. Além disso, foram adotados pela professora responsável variados procedimentos de avaliação, tais como a elaboração de sínteses e fichamentos dos textos tratados, apresentações, discussões e a redação de propostas de pesquisa devidamente fundamentadas. Nas produções textuais, foram considerados os critérios de clareza, objetividade, coerência temática, argumentação consistente e respeito às normas da ABNT e da escrita acadêmica.

Com base nas atividades descritas, fica claro que a docente atendeu o objetivo geral de seu plano de ensino, qual seja, “Conhecer as diversas abordagens teórico-metodológicas da pesquisa científica, como fundamentos para a pesquisa em educação”. Além disso, uma vez que o resumo do projeto foi realizado, apresentado e discutido pelas estudantes, os objetivos específicos também foram atendidos, nomeadamente: 1) Refletir sobre um desenho de pesquisa em educação para ser desenvolvido durante o curso de pedagogia; 2) Sistematizar uma primeira configuração de um tema, problema, justificativa e metodologia de pesquisa em educação.

Assim sendo, à luz do exposto, e considerando o alto grau de realização das atividades solicitadas, bem como a qualidade das exposições, é possível dizer que os procedimentos avaliativos e os processos metodológicos de ensino adotados pela professora responsável pela disciplina foram adequados para a consecução dos objetivos de aprendizagem colocados, o que tornou o saber acessível e desejável às estudantes.

Além do mais, no estágio de docência, o pós-graduando desenvolveu e participou de uma variedade de atividades enriquecedoras em termos formativos. Primeiro, temos o acompanhamento da turma nas aulas ministradas pela professora responsável. Tal atividade envolvia a observação, no sentido atribuído por Lüdke e André (2013), como um instrumento de investigação; nesse sentido, o pós-graduando buscou observar a forma como a professora responsável trabalhava conceitos e textos científicos junto com as estudantes. Também atentou para as dificuldades de aprendizagem encontradas pelas

estudantes, principalmente aquelas relacionadas aos seus métodos e hábitos de estudo. O acompanhamento incluía ainda o auxílio na aula, ou seja, o recebimento e registro das atividades avaliativas solicitadas pela professora e a coordenação das exposições.

Em segundo lugar, temos a preparação de atividades avaliativas, junto com a professora da disciplina; a partir de um diálogo com a professora responsável, as atividades avaliativas eram planejadas, e daí o estagiário elaborava descrições e orientações para a realização dessas atividades, que eram, após aprovação da professora, postadas no grupo de *WhatsApp* da disciplina. Em terceiro lugar, temos a supervisão e auxílio na realização das atividades solicitadas, mediante aplicativo de mensagens; através do *WhatsApp*, o estagiário recebia atividades avaliativas, como resumos e fichamentos, tirava dúvidas, especialmente sobre modalidades de pesquisa, recomendava leituras sobre pesquisa em educação e dava orientações sobre como melhor escrever o resumo do projeto de pesquisa das estudantes. Outras atividades foram: a regência, a participação na avaliação da aprendizagem, a leitura dos textos recomendados e o acompanhamento da turma em dois eventos: uma defesa de tese de doutorado em educação, já mencionada, e uma oficina sobre as configurações da sala de aula do futuro.

De modo geral, as experiências descritas nesta seção exemplificam como o estágio de docência na pós-graduação é capaz de ampliar o repertório de saberes e fazeres sobre a prática docente no ensino superior e de criar um embate teórico e prático entre os temas discutidos na sala de aula e o objeto de estudo do pós-graduando estagiário. Dessa forma, ele é levado a passar, quando a atividade de estágio é amparada pelos instrumentos e técnicas que viabilizam o processo de pesquisa, “por um processo de Educação Científica que contribuirá para a sua legitimação como professor-pesquisador” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.215).

5 HÁBITOS DE ESTUDO, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E DIFICULDADES DE ESTUDO-APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

Nesta seção, são apresentadas e discutidas as respostas a um questionário (Quadro 1) aplicado a estudantes de pedagogia da UFAM, no contexto do estágio de docência no ensino superior, destinado a identificar as atribuições causais para desempenho acadêmico e os hábitos de estudo empreendidos por elas ao lidarem com o processo estudo-aprendizagem em tempos pandêmicos. As estudantes foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e sobre como os dados seriam utilizados.

Treze estudantes responderam voluntariamente ao questionário, 12 do sexo feminino (92,3%) e 1 do sexo masculino (7,7%), com idades variando de 21 a 30 anos (M = 22,92; DP = 2,75). Para representar as diferentes respostas ao questionário, utilizamos a letra R seguida de um número, de 1 a 13. Assim, nas diferentes perguntas, o código R1, por exemplo, refere-se às respostas da mesma respondente. Observe-se o quadro abaixo.

Quadro 1: Questionário sobre hábitos de estudo, atribuições causais para desempenho acadêmico e dificuldades de estudo-aprendizagem na pandemia

1 – De todos os fatores que interferem na qualidade da aprendizagem em contexto escolar, qual é o fator que você destaca como o mais importante e decisivo no sentido de propiciar aos alunos um alto rendimento acadêmico? Comente sua resposta.
2 – Que dificuldades de aprendizagem você encontra quando está estudando individualmente? Comente sua resposta.
3 – Você pratica com frequência algum hábito de estudo que considera inadequado, mas que entende que precisa mudá-lo? Comente sua resposta.
4 – Nas situações em que você atingiu alto rendimento acadêmico, qual é a principal causa que você atribui a esses bons resultados? Comente sua resposta.
5 – Nas situações em que você atingiu baixo rendimento acadêmico, qual é a principal causa que você atribui a esses fracos resultados? Comente sua resposta.
6 – Considerando seus pontos fortes e fracos em termos de rotina e planejamento de estudos, de métodos utilizados, de comportamentos e atitudes de aprendizagem, em suma, em termos de hábitos de estudo, como você se define como estudante? Comente sua resposta.
7 – Na Pandemia da Covid-19, o isolamento social e o ensino remoto exigiram que os estudantes universitários se reorganizassem diante do processo estudo-aprendizagem, o que imprimiu novas demandas aos seus métodos, atitudes e hábitos de estudo. Que dificuldades você enfrentou para adequar seus hábitos de estudo a essa nova situação?
8 – Qual é a sua opinião sobre programas de orientação educativa, oferecidos em instituição de ensino superior, destinados a auxiliar os estudantes universitários a formarem bons hábitos de estudo e a utilizarem estratégias de aprendizagem, para que possam dirigir seus estudos de forma organizada e eficiente?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Questão 1, o fator *professor* foi considerado o mais importante e decisivo no sentido de interferir no alto rendimento acadêmico dos alunos. Esse fator inclui o método de ensino, a relação professor-aluno, o comprometimento do docente com a aprendizagem e com a valorização dos conhecimentos prévios de seus alunos, bem como elementos gerenciais e organizacionais, tais como a orientação nas atividades propostas, o acompanhamento do desempenho dos alunos e a busca por atender os objetivos pedagógicos da disciplina. O segundo fator, *condições materiais*, inclui o acesso dos alunos aos materiais de estudo, seja via internet, seja por meio de material impresso, a estrutura da escola, a situação socioeconômica dos alunos e questões de localidade e transporte. O terceiro fator refere-se à *dedicação* dos alunos aos estudos e o quarto, à *participação da família*, tanto na orientação quanto na motivação de seus filhos.

Na Questão 2, a principal dificuldade encontrada pelas estudantes no processo individual de estudo foi a *dificuldade de concentração*. Esta se dava em razão das distrações tecnológicas das redes sociais, ou pela falta de lugar e ambiente apropriados

para estudo. Em segundo lugar, temos a *dificuldade de compreensão*. Isto ocorreu por três motivos: pela própria complexidade da linguagem acadêmica e dos conceitos científicos, que exigem maior esforço de compreensão, pelo ensino remoto, que dificultou o entendimento de certos conceitos abordados nos textos, e pela falta de bases conceituais anteriores. A terceira dificuldade encontrada no processo de estudo individual foi a *dificuldade de estudar sozinho*. Algumas respondentes relataram ter mais facilidade de compreender os assuntos no diálogo com as colegas, ao estudar em grupo, do que no estudo individual. A *dificuldade de acesso aos materiais de estudo* é a quarta dificuldade, o que inclui a falta de um dispositivo para o acesso à internet, a baixa qualidade da internet e a dificuldade de acesso a materiais impressos.

Em relação à Questão 3, os hábitos de estudo que as respondentes consideram inadequados e que praticam com frequência convergiram em três categorias: *falta de concentração*, *procrastinação* e *estudo pela madrugada*. Essa falta de concentração é ocasionada principalmente pelo uso inadequado do celular nos momentos de estudo. A procrastinação refere-se ao hábito de deixar acumular materiais para ler e atividades avaliativas, o que culmina no estudo apressado e superficial de última hora. Já o estudo pela madrugada diz respeito ao hábito que se consolidou na tentativa de conciliar os estudos das disciplinas do curso com outras atividades e afazeres.

As atribuições causais para o bom desempenho acadêmico, no que diz respeito à Questão 4, foram *dedicação*, *interesse pelo assunto*, *leituras complementares*, *professor*, *condições de estudo* e *conhecimentos anteriores*.

Na Questão 5, as atribuições causais para o fraco desempenho acadêmico foram: 1) *falta de tempo*, que se refere à necessidade de dedicar tempo ao trabalho e a outros afazeres, o que tira parte do tempo que deveria ser dedicado aos estudos; 2) *desânimo*, causado pelo cansaço, pela sobrecarga de atividades e pela falta de interesse no assunto; 3) *falta de concentração*; 4) *professor*, quando não desenvolve aulas atraentes e instigadoras e não é flexível e compreensivo; e 5) *procrastinação*.

A Questão 6 refere-se ao autoconceito como estudante. As respondentes utilizaram as seguintes expressões para se definir: R1: “boa estudante”; R2: “Me considero forte”; R3: “aluna que é aplicada”; R4: “Não tenho uma definição exata”; R5: “estudante dedicada” e “ótima aluna”; R6: “Sou bastante dedicada”; R7: “Uma boa estudante”; R8: “Sou uma estudante dedicada”; R9: “uma boa estudante”; R10: “um estudante que consegue fazer algo em torno de 80% das atividades acadêmicas”; R11: “Definiria como regular”; R12: “Sou uma estudante que se dedica bastante”; e R13: “Uma boa aluna, esforçada e dedicada”.

Além do mais, em suas definições, o esforço e a dedicação foram as qualidades mais enfatizadas, destacadas principalmente porque a maioria das estudantes trabalha, o que lhes exige maior empenho e organização nos estudos para que possam conciliar estudo e trabalho. Nas respostas, há ainda um sentimento de incompletude, a ideia de que é possível fazer mais e melhor, envolver-se mais com as leituras e atividades, participar mais, bem como o desejo de organizar-se melhor em termos de rotina de estudos.

Na Questão 7, que versava sobre dificuldades enfrentadas para adequar os hábitos de estudo à situação pandêmica, foram identificadas cinco categorias: 1) *falta de lugar e ambiente adequado para estudar*; 2) *dificuldade de concentração*; 3) *dificuldade de acesso à internet*; 4) *procrastinação*; 5) *dificuldade de manter a saúde mental*.

Por fim, na Questão 8, as respondentes perceberam a possibilidade de orientação educativa, destinada a auxiliar estudantes universitários a formarem bons métodos e hábitos de estudo, como uma estratégia pertinente e que só teria a acrescentar na formação de novos profissionais. Inclusive, influenciando na permanência dos alunos na universidade, na facilitação da transição entre ensino médio e ensino superior e na organização e otimização do tempo daqueles que estudam e trabalham. Observe o quadro síntese abaixo.

Quadro 2: Síntese dos resultados das Questões 1, 2, 3, 4, 5 e 7

Atribuições causais para desempenho acadêmico	
Atribuições causais para o alto desempenho acadêmico dos alunos na escola. (Questão 1).	1) Professor, 2) condições materiais, 3) dedicação e 4) participação da família.
Atribuições causais para o bom desempenho acadêmico. (Questão 4).	1) Dedicação, 2) interesse pelo assunto, 3) leituras complementares, 4) professor, 5) condições de estudo e 6) conhecimentos anteriores.
Atribuições causais para o fraco desempenho acadêmico. (Questão 5).	1) Falta de tempo, 2) desânimo, 3) falta de concentração, 4) professor e 5) procrastinação.
Hábitos inadequados e dificuldades de estudo	
Dificuldades no processo de estudo individual. (Questão 2).	1) Dificuldade de concentração, 2) dificuldade de compreensão, 3) dificuldade de estudar sozinho e 4) dificuldade de acesso aos materiais de estudo.
Hábitos de estudo considerados inadequados e que são praticados com frequência. (Questão 3).	1) Falta de concentração, 2) procrastinação e 3) estudo pela madrugada.
Dificuldades de estudo na pandemia. (Questão 7).	1) Falta de lugar e ambiente adequado para estudar; 2) dificuldade de concentração; 3) dificuldade de acesso à internet; 4) procrastinação; 5) dificuldade de manter a saúde mental.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a taxonomia de Weiner (1979), os fatores do Quadro 2, relacionados à Questão 1, podem ser resumidos em duas categorias causais. Professor, condições materiais e participação da família podem ser integrados na categoria: causa externa, instável e não controlável (a categoria mais suscitada na Questão 1). Já a dedicação pode ser entendida como causa interna, instável e controlável. Em relação aos resultados da Questão 4, dedicação, interesse pelo assunto e leituras complementares podem ser resumidas na categoria causa interna, instável e controlável (a categoria predominante nessa questão). Na mesma questão, professor, condições de estudo e conhecimentos anteriores podem ser entendidos como causa externa, instável e não controlável. Já os fatores falta de tempo, desânimo e procrastinação, da Questão 5, podem ser integrados à categoria causa interna, instável e controlável (a categoria predominante). Na mesma questão, os fatores falta de concentração, especialmente causada pela falta de lugar silencioso e cômodo para estudar, e professor podem ser sintetizadas na categoria causa externa, instável e não controlável.

Em suma, as respostas das Questões 1, 4 e 5 suscitam duas causas que interferem no rendimento acadêmico: 1) causa interna, instável e controlável e 2) causa externa, instável e não controlável. Essas categorias também foram identificadas por Almeida, Miranda e Guisande (2008), na elaboração do Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE). Nesse instrumento, como salientam Silva, Mascarenhas e Silva (2011), a causa interna, instável e controlável equivale aos *aspectos de organização* (esforço/estratégia de estudo); e a causa externa, instável e não controlável equivale a *aspectos aleatórios e contingências externas* (tarefa, professor, sorte). Esses aspectos, que contextualizam as duas categorias supracitadas no âmbito das atribuições causais para desempenho acadêmico, são similares aos encontrados neste estudo.

De acordo com o parágrafo anterior, percebe-se que as estudantes atribuíram, predominantemente, tanto para o bom como para o fraco desempenho acadêmico, causas internas, instáveis e controláveis. Para Coll *et al.* (2008), esse é o padrão de atribuição que mais favoreceria a aprendizagem. Nessa perspectiva, o esforço pode ser modulado, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar futuros fracassos. Dessa forma, é provável que esse estilo atribucional adaptativo seja um dos fatores que impactaram no ótimo desempenho das estudantes ao longo da disciplina. Ganda e Boruchovitch (2011) acrescentam que “os alunos com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) acreditam mais em sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor rendimento” (p.10-11).

Por outro lado, a segunda categoria causal suscitada para explicar o desempenho acadêmico foi a causa externa, instável e não controlável (Questões 4 e 5), composta principalmente por dois fatores, condições de estudo e professor. Essa categoria exemplifica como fatores contextuais ou contingências externas afetam as atribuições causais. Na pandemia, o processo ensino-aprendizagem exigiu de modo imprescindível um lugar calmo, silencioso e cômodo para estudar, acesso adequado à internet e uma postura diferenciada do professor, no sentido de organizar de modo eficiente o ensino remoto.

Entretanto, a maioria das respondentes relatou não possuir condições adequadas de estudo. Tal fato é complementado pelas respostas a Questão 7, em que as estudantes destacaram a falta de lugar e ambiente adequado para estudar como a principal dificuldade encontrada na condução de seus estudos na pandemia. Credé e Kuncel (2008) destacam que o hábito de estudo envolve não só métodos, técnicas e atitudes apropriadas, mas também ambientes propícios ao estudo.

As Questões 1 e 4 falam sobre atribuições causais para o bom desempenho acadêmico, mas há uma diferença. A Questão 1 leva a respondente a discorrer sobre as causas para o bom rendimento como professora ou futura professora. Já na Questão 4 ela é levada a responder como estudante. A principal causa suscitada na Questão 1 foi externa, instável e não controlável; na Questão 4, foi interna, instável e controlável.

Assim, por um lado, ao explicarem como professoras as causas para o bom desempenho acadêmico dos alunos, as respondentes destacam os fatores professor, condições materiais e participação da família. Esse resultado corrobora, em parte, os de Gama e Jesus (1994). Para as autoras, as atribuições casuais intrapessoais que os professores utilizam para explicar o bom desempenho escolar de seus alunos estão associadas à habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, à adequação do material didático e à prática docente bem-sucedida. Por outro lado, ao explicarem como estudantes as causas para o bom (e para o fraco) desempenho acadêmico, elas valorizam a dedicação e o esforço pessoal. Esse resultado é reforçado pelas respostas à Questão 6. Beck *et al.* (2004) esclarecem que, na literatura do campo, capacidade e esforço são as principais causas suscitadas para explicar o sucesso e o insucesso em contexto de realização escolar.

Além do mais, os resultados do Quadro 2, relativos a hábitos inadequados e dificuldades de estudo, podem ser resumidos da seguinte forma. A falta de lugar e ambiente adequado para estudar (Questão 7), a dificuldade de concentração (Questões 2,

3 e 7), proveniente da falta de um espaço calmo e silencioso para estudar, a dificuldade de acesso à internet (Questão 7) e a dificuldade de acesso aos materiais de estudo (Questão 2) referem-se às *condições de estudo* (fator preponderante). A dificuldade de compreensão (Questão 2) e a dificuldade de estudar sozinho (Questão 2) são dificuldades relativas ao *método de estudo*. A procrastinação (Questões 3 e 7) e o estudo pela madrugada (Questão 3) envolvem dificuldades com *planejamento* e *gestão do tempo de estudo*. Outro obstáculo relatado por parte das estudantes foi a dificuldade de manter a saúde mental. Essa dificuldade está de acordo com os achados de estudos que mostram que os estudantes universitários tiveram sua saúde mental afetada pelas condições impostas pela pandemia (PEREIRA *et al.*, 2021; GUNDIM *et al.*, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2022).

As dimensões dos hábitos de estudo identificadas acima são recorrentes na literatura sobre o tema (PINA, 2004; CREDÉ; KUNCEL, 2008; LEMOS *et al.*, 2021). Entretanto, na pandemia, como houve a transferência massiva de estudantes do ensino presencial para o remoto, problemas já existentes foram intensificados, o que pode ter elevado as condições materiais de estudo a fator preponderante. Este resultado converge com os de Lemos *et al.* (2022). Nessa pesquisa, realizada no contexto do ensino remoto, 74,05% dos 262 estudantes universitários participantes relataram não ter um local de estudo adequado. Ünal (2021) encontrou resultados similares. Para o autor, os fatores que causaram uma mudança nos hábitos de estudo dos alunos do ensino superior, durante a pandemia da Covid-19, foram: ferramentas digitais, estilo de aprendizagem, possibilidade de gravação da aula, ambiente doméstico, docente, gestão do tempo, família, nutrição, ambiente social e fatores psicológicos.

Assim sendo, considerando, principalmente, as atribuições causais identificadas para o bom e para o fraco desempenho acadêmico, que são as mais favoráveis à aprendizagem, o autoconceito como estudante, no qual o esforço e a dedicação foram as qualidades mais valorizadas, e o ótimo desempenho das estudantes na disciplina, os resultados aqui relatados e discutidos sinalizam que, para a formação de bons hábitos de estudo, que demanda a utilização de métodos e técnicas de estudo, pesquisa, leitura, atenção, compreensão, assimilação e fixação dos componentes curriculares aprendidos (MASCARENHAS; FERNANDES, 2009), faz-se necessário um estilo atribucional adequado. Em contraste, um padrão atribucional pouco adaptativo, por exemplo, atribuir os resultados escolares negativos a causas internas e estáveis, ou os resultados positivos a causas externas e instáveis, “leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para

melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis” (MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005, p. 79).

Por fim, vale destacar que “os programas de pós-graduação constituem espaço privilegiado para articular ensino, pesquisa, construção de conhecimento científico e formação docente” (SILVA; OLIVEIRA; CACAU, 2021, p. 1). Foi exatamente esta perspectiva que o pós-graduando vivenciou no estágio de docência. Ao trocar experiências, conversar sobre dificuldades, discutir expectativas e compartilhar anseios, o estagiário pôde se colocar no lugar das estudantes, também porque estava em situação similar, estudando, trabalhando e enfrentando as adversidades da pandemia, dessa forma, pôde compreender melhor o seu problema de pesquisa que, no confronto com a realidade, adquiriu substância humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos pandêmicos deixaram e continuam deixando várias sequelas na vida de muitos, sejam elas físicas ou psicológicas, sejam em nós mesmos ou naqueles a quem amamos. A disciplina Pesquisa em Educação ocorreu em um contexto de retorno das aulas presenciais. Dessa forma, os momentos em sala de aula representaram conforto e esperança, por um lado, e receio e desafio, por outro. Mas a síntese desse confronto dialético não foi algo desfavorável à aprendizagem, muito pelo contrário. As estudantes de Pedagogia se envolveram obstinadamente nas atividades, fato que ficou evidenciado na qualidade das apresentações e no alto grau de participação nas atividades propostas.

As dificuldades existiram, é claro, principalmente com relação às condições e métodos de estudo, assim como em relação à sobrecarga gerada na busca de conciliar trabalho e estudo, mas foram subsumidas por meio de esforço e dedicação.

A vivência do pós-graduando no estágio de docência lhe oportunizou a construção de um conhecimento real em situação de trabalho acerca dos desafios, especificidades e possibilidades da docência no ensino superior, uma vez que pôde estar em posição privilegiada de observar a dinâmica de uma disciplina e participar de seus processos pedagógicos. Ler e discutir os textos de autores fundamentais na área da pesquisa em educação o ajudou a percorrer caminhos mais claros na construção de sua tese, acelerando o seu processo criativo e, em última análise, enriquecendo seu processo formativo enquanto professor e pesquisador.

Além do mais, no estágio de docência, o pós-graduando teve a oportunidade de articular ideias e realidade. Nesse espaço, os conceitos-chave de sua pesquisa de doutorado puderam ser inseridos num quadro geral de referências experienciais, no qual adquiriram sua justa proporção. Assim, a troca de experiências com as estudantes de pedagogia e com a professora responsável pela disciplina permitiu que o seu problema de pesquisa atingisse a necessária factibilidade, sendo que alguns trechos da tese precisaram ser reescritos, dada a ampliação do seu horizonte de possibilidades metodológicas, o que confirmou “o papel do estágio como mobilizador e produtor de saberes” (LIMA; D’ÁVILA, 2018, p. 310).

De modo geral, é possível entender que o estágio de docência é um espaço basilar de formação que contribui para a ação-reflexão de graduandos e pós-graduandos, inserindo-os em um contexto específico de atuação, onde são convidados a lidar com os desafios práticos da profissão e a trocar experiências com professoras e professores atuantes e em formação. Desse modo, o estágio de docência, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, também oportuniza ao professor-pesquisador em formação o amadurecimento de sua pesquisa, uma vez que, a partir da aproximação entre teoria e prática, seu problema de pesquisa é aberto para novas dimensões de análise, o que pode culminar no aprimoramento e reelaboração do projeto de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 169-176, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 101-123, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, vol. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BECK, Marcelo Luís Grassi *et al.* Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 2, n. 1, p. 165-187, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 674, de 06 de maio de 2022. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 126, p. 160, 06 jul. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

COLL, César *et al.* **Psicologia do ensino** [recurso eletrônico]. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CREDÉ, Marcus; KUNCEL, Nathan R. Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on psychological science**, v. 3, n. 6, p. 425-453, nov. 2008.

Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2/ **Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf Acesso em: 28 ago. 2022.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro; JESUS, Denise Meyrelles de. Atribuições e expectativa do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuição de causalidade no ensino superior: Análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 02-18, 2011.

GARCIA, Fabiane Maia; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; JESUS, Marcineuza Santos de. Um olhar epistemológico sobre a pesquisa em educação. *In*: SOUSA, Teresa Silva; BACURY, Gerson; GARCIA, Fabiane Maia (Orgs.). **Os desafios amazônicos: educação, currículo e política**. 1. ed. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019, p. 271-284.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUNDIM, Vivian Andrade *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **Rev. baiana enferm.**, [S. l.], v. 35, 2021.

LEMOS, Thaysla Leite *et al.* Hábitos de estudo de acadêmicos de fisioterapia em ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2022.

LIMA, Lucineide Ribas Leite; D'ÁVILA, Cristina. Estágio na Educação Infantil e saberes docentes: estudo relacionado ao saber ludo-sensível. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 293-313, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária, 2013.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento *et al.* Impacto dos hábitos de estudos sobre o rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. *In*: FONTAINES-RUIZ, T.; MORILLO, J. P.; MAZA-CORDOVA, J.; FRANCO, Y. A. (Eds.). **Convergencias y divergencias en investigación** [Recurso eletrônico]. Quito: Senescyt, RISEI e OEI, 2020, p.447-452.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; FERNANDES, Fabiana Soares. Avaliação dos hábitos de estudos na universidade: uma investigação com estudantes da UFAM. **AMazônica**, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 32-43, 2009.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; LOZANO, Alfonso Barca. Atribuições causais de estudantes universitários do Brasil (Amazônia, Amazonas e Rondônia). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 9., 2007, A Coruña, Espanha. **Atas** [...] A Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 1721-1732.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de professor**, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005.

NASCIMENTO, Willdson Robson Silva do; CORREIA, Eanes; SILVA, Veleida Anahi da. Narrativas sobre o estágio supervisionado no curso de física licenciatura: uma figura do aprender na formação inicial. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 260-278, 2022.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré *et al.* Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, p. 206-220, 2022.

PEREIRA, Michelle M. *et al.* Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 23, n. 3, p. 1–20, 2021.

PINA, Fuensanta Hernández. **Aprender a aprender: técnicas de studio**. Barcelona, Espanha: Oceano, 2004.

ROCHA, Anelay Peneluc da; JÚNIOR, Júlio Bispo dos Santos. Pesquisa em Educação: reflexões metodológicas, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0067.pdf> Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, Camila Ferreira da; OLIVEIRA, Márcio de; CACAU, Claudiney Lofiego. Formação professoral na pós-graduação: O estágio docente em contexto amazônico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n.120, Ago-Dez, 2021.

SILVA, Gisele C. Resende Fernandes da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Iolete Ribeiro da. Propriedades psicométricas do QARE (Questionário das atribuições para o rendimento escolar) aplicado a estudantes brasileiros/Amazonas/Manaus. **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**, v. 19, n. 2, Ano 16, p. 87-102, 2011.

SILVA, Hedgard Rodrigues da; AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. Relato de experiência do estágio de docência no ensino superior. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62465>>. Acesso em: 05 out. 2022.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, 2017.

ÜNAL, D. Peker. Factors affecting study habits in higher education during the Covid-19 pandemic. **Anatolian Journal of Education**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2021.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, 2007.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.