

Fábio Alves Gomes



Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
fbgomes@uea.edu.br

Gisele Cristina Resende



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
giseleresende@ufam.edu.br

Marck de Souza Torres



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
marcktorres@ufam.edu.br

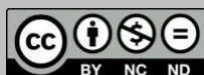
Submetido em: 31/10/2022

Aceito em: 12/12/2022

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-19.e14439](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-19.e14439)



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

O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR EM PSICOLOGIA

RESUMO

Este artigo objetiva analisar o processo de estágio em docência de um Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisa foi qualitativa. Conclui-se que o estágio em docência deva envolver o processo de formação pedagógica do professor-pesquisador em Psicologia.

Palavras-chave: Estágio em docência. Didática. Psicologia

THE TEACHING INTERNSHIP IN THE STRICTO SENSU POSTGRADUATION: CHALLENGES FOR TRAINING THE TEACHER-RESEARCHER IN PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This article aims to analyze the teaching internship process of a Postgraduate Program in Psychology. The research was qualitative. It is concluded that the teaching internship should involve the pedagogical training process of the teacher-researcher in Psychology.

Keywords: Teaching internship. Didactics. Psychology

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL POSTGRADO STRICTO SENSU: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE-INVESTIGADOR EN PSICOLOGÍA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de pasantía docente de un Programa de Posgrado en Psicología. La investigación fue cualitativa. Se concluye que la pasantía docente debe envolver el proceso de formación pedagógica del docente-investigador en Psicología.

Palabras Clave: Prácticas docentes. Cosas didácticas. Psicología

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta das análises e interpretações realizadas pelos autores, objetivadas no processo de acompanhamento e avaliação do estágio em docência de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia, na região norte do Brasil. Trata-se, portanto, de uma síntese crítica que aborda a necessária formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*, a partir da análise de uma pesquisa empírica realizada com acadêmicos que realizam o estágio em docência.

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é recente, data da década de 1960, quando o Governo Federal institucionalizou como um novo nível de ensino. A regulação, avaliação e financiamento dos cursos e pós-graduação foi atribuída à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em colaboração com cientistas de diversas áreas do conhecimento. Desde então, houve um aumento considerável e exponencial dos programas de pós-graduação no Brasil, e com ele vários desafios.

Os cursos de mestrado e doutorado, além do objetivo de desenvolver pesquisas científicas, têm como finalidade a formação de professores universitários. Constitui-se, assim, uma dupla função: formar o pesquisador e ao mesmo tempo formar o professor, que poderá atuar no âmbito do Ensino Superior. Portanto, a rigorosa produção científica deverá, conjuntamente, ser atrelada à formação do pós-graduando enquanto profissional que presumivelmente atuará como docente no Ensino Superior.

De acordo com Balbachevsky (2005), em 1965 o Ministério da Educação elaborou um plano para a pós-graduação brasileira, pois havia a necessidade de qualificação e formação de professores universitários e nacionalizar este nível de ensino seria a melhor alternativa. Os Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG) são documentos que se destinam a nortear as políticas desta área e até o momento o Brasil organizou cinco PNPGs: 1975-1979, 1982-1985, 1986-1989, 2005-2010 e 2011-2020. Em linhas gerais, o foco dos planos trata da formação de professores ao magistério superior e de pesquisadores/cientistas para atender às demandas da sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Assim, em 1999, a Capes estabelece uma medida para o desenvolvimento do pós-graduando *stricto sensu* voltado à formação docente, determinando obrigatório o estágio em docência com supervisão de um docente como requisito das atribuições dos bolsistas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1999). Nessa perspectiva, a formação docente para o Ensino Superior ganha um caráter de imersão nas atividades de ensino na graduação,

porém, dada a diversidade das áreas do conhecimento científico, não alcança expressão uma formação de caráter pedagógico necessária à prática docente.

Corroborando com esse desafio, o documento da área de Psicologia, integrante da Grande Área Ciências Humanas do Colégio de Humanidades, com a função de intermediar a relação entre a Diretoria de Avaliação da CAPES (DAV/CAPES) e os Programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPG/Psi), orienta, dentre outras, o desenvolvimento das habilidades e competências dos pós-graduandos nas atividades ligadas à docência. (BRASIL, 2019), um modo de responder a demanda de formação de professores para o ensino superior.

Este artigo tem como objetivo contribuir com o esforço conjunto para que se fortaleça na área de Psicologia “as razões da implantação dos programas de pós-graduação no Brasil: formar mestres e doutores para atuar como professores dos cursos de graduação do país.” (BRASIL, 2019). Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa a partir de relatos escritos de estudantes que realizaram o estágio em docência, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que o seu papel de docente no Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso e competência pedagógica. (MASETTO, 2003, p. 13)

Pesquisa recente de Masetto e Gaeta (2019) acerca do tema da pedagogia universitária aponta que nos anos de 1960 se identificou que o uso de metodologia e recursos de ensino poderiam dinamizar as aulas expositivas, a preocupação estava voltada para métodos de ensino. Essa preocupação ao longo do século XX se mostrou pertinente e os estudos sobre didática auxiliaram na mudança de paradigma para o Ensino Superior: a necessidade de mudança de postura do professor. Uma postura de mediação pedagógica, na qual o professor seria aquele que em relação com seu aluno pode promover protagonismo estudantil e juntos construir conhecimentos e aprendizagem, usando de metodologias ativas.

A docência está intrinsecamente ligada à didática, pois esta não se resume à transmissão ativa de conhecimentos, mas à articulação de um conjunto de saberes e

práticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ensinar requer um conhecimento pedagógico contextualizado, isto é, requer uma didática, que se caracteriza pelo “domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana.” (CRUZ, 2017, p.674).

A formação de professores para o Ensino Superior apresenta uma lacuna, alguns Programas de Pós-Graduação *lato sensu* em docência no Ensino Superior apresentam propostas formativas, mas que se pautam em perspectivas teóricas que não contemplam a prática de ensino, o que diverge de Conceição e Nunes (2015) ao refletirem sobre a formação de professores para o Ensino Superior, pois consideram que os saberes da experiência são os principais norteadores dos demais saberes que sustentam o fazer docente. Entretanto, em muitos locais a realidade apresenta professores assumindo salas de aulas no Ensino Superior sem formação teórico-prática que contemple conteúdos didáticos e pedagógicos, tendo apenas cursado bacharelado, mestrado e doutorado. Esses professores acabam pautando-se em exemplos que tiveram de seus professores (VALVERDE; SILVA; PEREZ et al., 2017).

O complexo panorama da formação docente em nível superior configura a relevância estratégica de pesquisas que produzam inteligibilidade sobre esse campo de atuação e formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e contribuam para a qualificação docente e fortalecimento do Ensino Superior no Brasil.

Sobre o aspecto formativo, Alves, Giacomini, Teixeira et al. (2019) afirmam que a qualificação pedagógica constitui etapa fundamental para se inserir no estágio em docência, já que a participação em disciplinas teóricas orientadas à docência no Ensino Superior torna possível a compreensão sobre estratégias de ensino e sua aplicação, o que nem sempre ocorre durante o processo formativo, e razão pela qual a CAPES, no documento da área de Psicologia (BRASIL, 2019), passou a orientar para a importância da formação de docentes para o ensino superior.

Inácio, Mariano, Franco et al (2019), apontam para a necessária formação pedagógica, também, do professor orientador/ supervisor do estágio em docência, e afirmam que o estágio seja considerado como uma atividade formativa e em grau de importância equivalente às outras disciplinas que compõem o currículo de formação da pós-graduação, o que tem sido secundário em alguns programas de Pós-Graduação.

A partir de dados de pesquisa empírica, Joaquim, Vilas Boas, Carrieri (2013), afirmam que é necessário que a prática de ensino no estágio em docência deve estar em

conformidade com a pesquisa para que não haja sobreposição; que os discentes veem no estágio uma possibilidade de desenvolver capacidades técnicas a fim de construir uma postura docente; que um bom teórico nem sempre é um bom professor e apontam para o compromisso social dos programas de pós-graduação de problematizar e enfrentar essa polaridade.

2.1. O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI-UFAM)

A oferta de educação no Ensino Superior identificado com as demandas da Amazônia é relevante para promover desenvolvimento sustentável na medida em que contemple a valorização dos conhecimentos e saberes das comunidades indígenas e tradicionais (CALEGARE; TAMBORIL, 2017; PEREIRA, 2020) e o fomento à permanência dos jovens egressos das universidades nos municípios e comunidades de origem. A valorização dos povos amazônicos e de seus conhecimentos sobre a floresta e as águas favorece a proteção dos recursos naturais, a atenção às necessidades das comunidades locais e o fomento ao desenvolvimento em termos ambientais, culturais, políticos e econômicos, essa é a proposta para a Pós-graduação em Psicologia no Estado do Amazonas.

O PPGPSI-UFAM iniciou suas atividades no ano de 2009 com a responsabilidade de pensar as problemáticas da região Amazônica, organizado em duas linhas de pesquisa: Atualmente as linhas de pesquisa são descritas da seguinte maneira: Linha 1 – Processos Psicossociais: em que as pesquisas desenvolvidas se relacionam à produção da subjetividade humana e nas diversas dimensões psicossociais, isto é, na relação entre pessoas e/ou entre grupos sociais, na relação pessoa-ambiente, buscando compreender essa produção psicossocial e cultural numa perspectiva histórica e socioambiental, contextualizada na realidade amazônica. A Linha 2, denominada Processos Psicológicos e Saúde, integra pesquisas voltadas para a promoção de saúde e intervenções em diferentes espaços que promovem saúde e bem-estar, partindo de diversas matrizes teóricas e metodológicas, voltadas para a produção de conhecimento sensível às especificidades amazônicas (CAPES, 2019).

De modo geral, o Programa apresenta três objetivos: (a) produzir conhecimentos na área da Psicologia, voltados para a compreensão e intervenção nas questões ligadas à realidade amazônica; (b) formar profissionais qualificados para o exercício no magistério

em Ensino Superior, na pesquisa científica, na extensão e na inovação tecnológica e social; (c) capacitar profissionais para atuar em instituições públicas ou privadas, capazes de utilizar conhecimentos teórico-técnicos inovadores que influenciam nas políticas públicas e na busca do bem-estar (CAPES, 2019).

A partir desta perspectiva, o PPGPSI-UFAM está correspondendo às demandas científicas locais e nacionais, pois seus egressos têm atuado em várias áreas da Psicologia, no exercício do magistério em Ensino Superior, em pesquisa científica, na extensão e na inovação tecnológica e social, o que demonstra que por meio da formação favorece para que haja profissionais que atendam as demandas locais, promovendo o desenvolvimento regional e tornando-se referências em formação Stricto Sensu na área da Psicologia no estado do Amazonas (RESENDE; SILVA; CALEGARE, 2019).

Para responder à estas demandas, o Programa se propõe a desenvolver em seu corpo discente, de acordo sua proposta e com o relatório enviado para a Plataforma Sucupira (CAPES, 2019, pp.14-15), a seguir:

1 - Competências para a pesquisa: domínio dos pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos concernentes às principais teorias e abordagens em Psicologia, em particular no âmbito dos processos psicológicos e saúde e/ou processos psicossociais; domínio das ferramentas metodológicas necessárias à elaboração e execução de projetos de pesquisa; domínio instrumental da linguagem científica para produção de textos e comunicações diversas (relatórios técnicos, artigos, simpósios, conferências, etc.); competência para busca, identificação e classificação da literatura científica em Psicologia referente à sua subárea de investigação; competência para atuação conjunta com pesquisadores em variados grupos de pesquisa; competência para orientação de projetos de pesquisa.

2 - Competências para o ensino: domínio na elaboração de planos de ensino de disciplinas, em especial em nível superior (graduação e pós-graduação lato sensu); domínio de estratégias pedagógicas e avaliação do processo ensino-aprendizagem em Psicologia; supervisão de atividades de formação profissional em cursos de graduação (estágios, atividades complementares etc.).

3 - Competências para a extensão: competência na articulação entre conhecimento científico em Psicologia e demandas de intervenção, em especial nas áreas de Psicologia e Saúde e/ou Processos Psicossociais; elaborar, executar e avaliar propostas de intervenção psicológica em contextos diversos e instituições públicas ou privadas, com vistas à implantação e implementação de projetos promotores do desenvolvimento regional e local.

Essas competências são desenvolvidas durante o período do curso de mestrado em Psicologia, são realizadas por meio de atividades que se referem a participação dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, neste tripé o discente tem a oportunidade de junto ao orientador vivenciar o cotidiano da universidade, preparando-se para atuar nestas áreas.

As principais ações desenvolvidas são: Disciplina de Estágio em Docência: os discentes são convidados a participar da elaboração do plano de ensino da disciplina da graduação, a acompanhar o docente responsável, a planejar e ministrar aulas sob supervisão do professor-regente, o que tem produzido experiências positivas, pois os mestres formados pelo PPGPSI-UFAM são selecionados em faculdades particulares da cidade e alguns conseguem ser selecionados na própria universidade como professores substitutos.

No que se refere à Extensão Universitária, os mestrandos participam junto com seus orientadores ou professores da Faculdade de Psicologia na elaboração e condução de projetos de extensão, coordenando equipes de alunos da graduação e conduzindo a atividade de intervenção, o que resulta em motivação para a docência e para a atuação nas comunidades. Há a possibilidade de coorientar projetos de iniciação científica (PIBICs), o que também tem sido avaliado como positivo pelos discentes. Os resultados têm sido de maior preparo dos egressos na comunicação científica para público ampliado e transferência do conhecimento especializado produzido pelo PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa a partir de relatos escritos de estudantes que cursaram a Disciplina de Pós-Graduação Estágio em Docência.

3.1 Participantes da pesquisa e procedimentos para a produção de informações

Participaram do estudo sete mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI-UFAM). Os estudantes no segundo semestre do ano de 2021 e tiveram de cursar a disciplina obrigatória Estágio em Docência na Graduação, que consiste em acompanhar um docente de curso de graduação, na própria faculdade de Psicologia ou em alguma outra faculdade e curso.

Esse acompanhamento se caracteriza como um estágio prático na área da docência, pois o mestrando precisa auxiliar o professor desde o planejamento da disciplina que será lecionada, preparação de aulas, de material didático e das avaliações

que acontecerão durante o semestre. No quadro 1 apresenta-se características dos mestrandos e as disciplinas nas quais estagiou.

Quadro 1. Participantes e disciplinas onde foi realizado o estágio.

Mestrando(a)	Disciplina na qual estagiou
1 – Gênero: Feminino Processos Psicossociais.	Psicologia Social
2 – Gênero: Feminino Processos Psicológicos e Saúde	Pesquisa em Psicologia I
3 – Gênero: Masculino Processos Psicológicos e Saúde.	Estágio Supervisionado em Psicologia III
4 – Gênero: Feminino Processos Psicológicos e Saúde.	Tópicos Especiais em Psicologia II
5 – Gênero: Feminino Processos Psicológicos e Saúde.	Tópicos Especiais em Psicologia II
6 – Gênero: Feminino Processos Psicossociais.	Estágio Supervisionado em Psicologia III
7 – Gênero: Feminino Processos Psicossociais.	Testes Projetivos gráficos e não gráficos.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos relatórios de estágio (2022).

Ao término do semestre, solicitou-se aos mestrandos que elaborassem um breve relatório sobre a atividade desenvolvida durante o Estágio em Docência para apresentar ao professor responsável pela disciplina no PPGPSI, autorizando o arquivamento do relatório e o uso de informações para pesquisas.

Para a realização deste estudo procedeu-se com a seleção de material que constava nos arquivos da professora responsável pela disciplina e selecionou-se sete relatórios do ano de 2021, pois eram os mais recentes. Esse relatório continha quatro questões abertas para que o mestrando relatasse sua experiência e aprendizagem durante o Estágio em Docência: (a) proposta/atividades desenvolvida no estágio em docência, (b) aspectos positivos observados, (c) aspectos a serem mais bem trabalhados no ensino na graduação (d) o que o estágio em docência colaborou para sua formação enquanto docente no Ensino Superior.

Destaca-se que o estágio é previsto para ser realizado de modo presencial, entretanto correu no formato *on-line* em razão da Pandemia de Covid-19, seguindo os critérios apontados pela Norma de Orientação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020).

3.2 Análise dos relatos escritos dos estudantes

Os dados foram analisados a partir da proposta de Braun e Clarke (2006) denominada análise temática, sendo composta por seis fases, tendo como objetivo gerar temas para a interpretação dos dados. As fases caracterizam-se pela familiarização com os dados, desenvolvimento de códigos iniciais, busca e revisão dos temas, definição e nomeação dos temas encontrados e a produção do relatório.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das questões do relatório ocorreu com recursos da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) e estabeleceu-se quatro categorias temáticas: (1) Articulação teoria-prática na formação *stricto sensu*, (2) Vivências do estágio em docência na pandemia, (3) Implicações afetivas para prática no estágio em docência, (4) Avaliação da prática do estágio em docência.

4.1 Articulação teoria-prática na formação *stricto sensu*

Nesta categoria temática buscou-se destacar a importância da articulação entre teoria e prática na Pós-graduação *Stricto Sensu* para a formação de docentes, de acordo com o documento de área da Psicologia na CAPES (BRASIL, 2019), defende que os programas de pós-graduação no Brasil têm objetivo de formar mestres e doutores para atuar como professores dos cursos de graduação, conciliando a formação e produção científica de qualidade.

Desse modo, a formação de docentes implica na atualidade em articular a teoria e prática para que o processo formativo seja dinâmico e pautado na realidade social que adentra a universidade, isto é, as demandas que surgem diariamente para o Ensino Superior, como a formação profissional, a socialização de conhecimentos advindos das pesquisas, interação social, para responder às necessidades e propor soluções para a comunidade, aspectos que compreendem numa formação técnica, ética e humana de

seus estudantes (MASETTO, 2003; MASETTO; GAETA, 2019), o relato dos mestrandos. O relato escrito do mestrando 1 ilustra esta necessidade.

O estágio em docência colaborou de modo grandioso para minha formação, pois através dele consegui realizar atividades como ministrar aula, interagir com os alunos, verificando, da melhor forma possível, suas demandas e necessidades, além de ter conseguido orientar um projeto de pesquisa. (M1)

A disciplina nos proporcionou um primeiro contato com alunos de graduação e nos deu uma pequena prova do que será nossa vida como docentes. Eu enquanto mestrando e futuro professor, tive meus momentos de insegurança e ansiedade, mas com o passar das atividades fui me sentindo mais seguro, para supervisionar os alunos e participar mais das orientações. (M3)

Um aspecto importante na formação do docente e na articulação da teoria com a prática se refere ao uso de metodologia e recursos didáticos que possam desenvolver habilidades e construir conhecimentos. Gaeta e Masetto (2019) apontam que os docentes podem assumir uma abertura para a inovação nas salas de aulas ao utilizar as ciências tecnológicas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, inovando os espaços de aprendizagem. O relato a seguir, confirma essa necessidade percebida no estágio em docência.

O estágio em docência me proporcionou a oportunidade de lidar com o novo, devido ser a primeira vez ministrando aulas, e me perceber nesse lugar fez com que refletisse sobre as teorias, as crenças, os valores que permearam minha ação, principalmente, no que compete repensar novas formas de aprendizagem, uma vez que constatei que o perfil de um professor técnico não dá conta do compromisso social da educação, considerando que os alunos trouxeram a necessidade de ter espaços para discutir temas que os envolvem e se mostraram mais receptivos com aulas que se utilizam de outras ferramentas, como exemplo, vídeos, jogos educativos, aplicativos. (M5)

A articulação entre teoria e prática na formação docente oportunizada pela disciplina estágio em docência colabora para um processo de aprendizagem em ambiente colaborativo, no qual as ações são compartilhadas e promovem conhecimento e formação profissional (MASETTO; GAETA, 2019). Desse modo, o estudante de mestrado se responsabiliza e é motivado para sua formação enquanto docente.

A CAPES sinaliza no documento de área da Psicologia que a atuação na graduação é necessária e não pode ser interpretada como algo que limita a dedicação em atividades de pesquisa, mas sim como uma ação que potencializa a intelectualidade para a discussão e proposição de discussões de interesse do país nas políticas e ações nos âmbitos da Saúde e da Educação (BRASIL, 2019).

4.2 Vivências no estágio em docência na pandemia

Nesta segunda categoria temática, as vivências no estágio em docência durante o período de Pandemia de Covid-19 foram apontadas pelos mestrandos como um desafio, pois haviam dificuldades estruturais das universidades, paralelamente trouxe a necessidade de inovação e resistência diante do sistema de ensino precarizado, pois para reduzir a transmissão do COVID-19, vários países estabeleceram medidas sobre prevenção e controle de infecções, limitando o contato entre as pessoas (OMS, 2020). As instituições de Ensino Superior rapidamente implementaram o ensino remoto *online* como estratégia para mitigar a disseminação comunitária da Covid-19. Na Universidade Federal por meio da Resolução nº 03 de 2020 regulou o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) para realizar ensino síncrono ou assíncrono no âmbito da graduação e pós-graduação lato e *strictu sensu* (UFAM, 2020).

Entretanto, a urgência da implantação dessa modalidade de ensino, demonstrou que a Universidade não estava preparada para essa mudança, devido à falta de treinamento por parte dos docentes e discentes, além dos desafios psicossociais e de saúde física e mental que se apresentaram em meio a esse formato de educação *online* compulsória. Como afirma o mestrando 4,

A pandemia foi o principal aspecto que nos impõe desafios diante da questão de como pensar e fazer ensino na graduação. Esses “comos” nos impulsionou a (re)pensar em novas possibilidades pedagógicas e criativas para promover melhor interação com os alunos. (M4)

Por meio da Pandemia de Covid-19 as contradições entre possibilidade e desafios se tornaram eminentes, por um lado o ensino remoto protegeu a comunidade acadêmica do contágio, proporcionando proteção, e diminuição da sobrecarga no sistema de saúde. Por outro lado, a falta de planejamento e preparação prévia das universidades, ampliaram as desigualdades e a acessibilidade (NEVES et al., 2021). Ao final “repensar” novas possibilidades significam que para continuidade do processo formativo, para além das dificuldades foi necessário encontrar linhas de fuga, criar estratégias de comunicação em meio às restrições impostas pelo contexto que se apresentava.

As dificuldades da Pandemia de Covid-19 acentuaram a precarização que o ensino superior já vivenciava. No Brasil, a democratização do acesso ao Ensino Superior é uma história recente, pois as dificuldades impostas por um projeto elitista para manutenção do *status quo* de dominação impõe ataques as políticas afirmativas. A expansão da

acessibilidade no Ensino Superior acontece somente em meados dos anos 2000, com a expansão do sistema de cotas nas universidades públicas, a implantação e a efetivação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (SALATA, 2018). No entanto, após o golpe 2016, o sistema de ensino no Brasil começa a sofrer ataques sistemáticos com objetivo de enfraquecer, fragmentar e desarticular a formação superior no Brasil.

Durante a pandemia de Covid-19 as dificuldades acumuladas dos anos anteriores, particularmente, a falta de financiamento foi potencializada, demonstrando que as desigualdades de acesso ainda persistem, e dificultam, inclusive a permanência no Ensino Superior, como indicar o participante M6

Devido o ensino remoto, de certa forma, ser uma modalidade nova percebeu-se as dificuldades de acessibilidade que os alunos do interior estado enfrentam para participar das aulas. Em algumas localidades o sinal de internet é inexistente, o que dificultou que muitos alunos conseguissem participar dos encontros. Dessa forma, entende-se que o acesso ao sinal de internet é um aspecto que precisa ser melhorado. (M6)

Conforme indicam Limeira et al., (2020) em sua pesquisa sobre os desafios do ensino remoto na pandemia, demonstraram que na avaliação da comunidade acadêmica, o ensino remoto é inferior ao presencial, o que pode ocasionar interferência no processo ensino-aprendizagem, além disso mesmo em localidades urbanas o acesso aos ambientes virtuais, foram inadequados devido a fatores como por exemplo, acesso à *internet*, manuseio das plataformas, aliados as dificuldades de concentração e de outros sintomas comportamentais vinculados a questão da saúde mental. No Amazonas, não se pode deixar de refletir que as dificuldades de acessibilidade virtual no interior é um indicador fundamental, pois nessas localidades não existe investimento de cabeamento de internet adequada.

4.3 Implicações afetivas para prática do estágio em docência

Nesta categoria, as implicações afetivas evidenciaram-se, isto porque a formação *stricto sensu* envolve complexidade multifatorial, e por conseguinte, os processos de aprendizagem envolvidos, precisam ser avaliados, pois nessa interrelação entre orientadores e orientandos não perpassa somente os aspectos de pesquisa, mas também

na preparação e formação docente. Portanto, esse saber é um dos requisitos do exercício profissional no Ensino Superior, assim sendo é necessário atenção nessa vivência, e compreensão dos dilemas que constituem essa etapa de formação (FREITAS; SOUZA; 2018; SOUSA FELICIO; SILVA, 2021).

A identidade profissional se constrói apoiada na significação social da profissão, que se modifica ao longo do tempo, influenciada pelas condições históricas e político-sociais e a partir das condições de produção dos discursos, ou seja, pelo significado que cada professor confere às atividades que executa, com base em seus valores, sua história de vida e suas representações sociais sobre a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), pois conforme aponta o participante M2, “as atividades foram realizadas por mim sob a supervisão e orientação do professor responsável pela disciplina, o que me deixou segura e confortável para executá-las.” (M2)

É comum a busca por referências identitárias para formação de uma atuação profissional, particularmente, para a construção de um fazer ético-político transformativo e engajado na mudança social.

A experiência do estágio docente proporciona uma aproximação do campo real da prática docente no Ensino Superior que não se restringe apenas a pesquisa, mas também ao ensino, e à administração, interrelação e comprometimento afetivo na relação orientador/orientando, tal como ilustrado pelo participante M3,

[...] com relação a melhoras no ensino na graduação, vejo um grande movimento com a humanização dos alunos, o quanto a psicologia está cada vez mais próxima desses alunos, se preocupando e os dando voz, nesse processo que sabemos ser muito complexo. (M3)

O estágio em docência tem por objetivo a formação para a docência, então, é necessário comprometimento entre as partes envolvidas, que seja efetiva, de preparação para esta prática e, principalmente, com embasamento teórico e metodológico. Além disso, o estágio de docência é uma atividade que demanda tempo e trabalho, tanto para o professor supervisor quanto para o pós-graduando, e não pode ser reduzida a uma atividade simplesmente técnica, ela é uma atividade que exige articulação dialética entre teoria e prática (COSTA, 2015).

Por fim, o participante M5 considera o estágio docente a partir de uma relação dialógica, “[...] abrir mais o diálogo com os alunos, pois em alguns relatos percebeu-se o desconforto em discutir certos assuntos em sala de aula, como também tirar suas dúvidas”.

O docente/estagiário deve desenvolver papel de facilitador/mediado e na promoção de uma relação dialógica no processo ensino-aprendizagem, para formulação de pensamento crítico, rompendo com a educação bancária (passiva e impositiva), produzindo transformação e protagonismo (SOUSA FELICIO; SILVA, 2021).

4.4 Avaliação da prática do estágio em docência

A prática do estágio em docência é o tema da quarta categoria de análise, na qual os estudantes narraram sobre a experiência desenvolvida no estágio. Esta prática, além de ter sido permeada por afetos, como visto na categoria anterior, promoveu a reflexão sobre a prática em sala de aula.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível em todos os níveis de ensino, pois pode trazer redirecionamento do fazer pedagógico do docente, e assim favorecer o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas (SILVA, 2006). Além disso, para Freire (1996, p. 43), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Esse processo de reflexão crítica ocorreu na medida em que os estagiários em docência discutiam com os docentes responsáveis pela disciplina e/ou com seus orientadores as práticas desenvolvidas. A mestranda 3 ilustra com seu relato a experiência: “[...] o ponto positivo, foi ter essa troca com os alunos e claro os momentos de troca e aprendizado com a professora supervisora, que sempre com seu conhecimento profundo e sua generosidade, nos ensinou muito”. (M3)

A reflexão sobre a prática docente em sala de aula também promove relações afetivas e pode promover perspectivas de futuro para o estagiário em docência. Freire (1996) afirma que o professor precisa ter a consciência de que ensinar não é transferir conhecimento, e sim favorecer e criar as possibilidades para a sua própria produção, isto é, para a construção.

O relato da mestranda 4 demonstra a construção de uma prática docente permeada de afeto e respeito, o que desponta em oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

[...] olhar com mais gentileza e respeito para nós mesmos e para todas e todos que lá estavam, compreendendo que aquele momento não era apenas uma sala de aula virtual com distanciamento de corpos, mas que representava um encontro humano, relacional, de intersubjetividades, do afetar e ser afetado, das

possibilidades do ser-aí, de ser-no-mundo, de desvelamento do ser, do ser-com-o-outro. (M4)

Severino (2002) aponta que no Ensino Superior a produção do conhecimento precisa ser fundamentado em um processo técnico a partir de competências de cada área, criativo e crítico. A criticidade e a reflexividade colaboram para a construção de um conhecimento fundamentado nas necessidades sociais, afetivas e relacionais, e que pode promover aprendizado tanto para o estudante de formação *stricto sensu* quanto para o docente que atua como supervisor.

A mestranda 5 aponta a criatividade e o comprometimento dos estudantes de Ensino Superior, assim como, a oportunidade de expressão e de construção de conhecimentos.

A participação e comprometimento dos alunos, uma vez que se esforçaram e conseguiram ir além da atividade propostas, correlacionando os temas apresentados com suas vivências, artes de modo gerais, outras informações técnicas, ou seja, um espaço de ensino com maior liberdade permitiu a eles que fizessem o uso da criatividade e mais participação nas aulas (M5)

Os grupos possibilitaram que alunos de diferentes cursos de graduação e localidades no Amazonas pudessem interagir e trocar experiências sobre suas vivências nesse cenário pandêmico. Ao mesmo tempo, a ideia de criar um projeto de vida constitui como uma forma de motivar os participantes a enxergarem novas possibilidades e perspectivas sobre sua própria realidade. (M6)

Ainda, sobre a reflexão da prática docente, o mestrando 6 aponta que a diversidade encontrada no processo de ensino, com pessoas de várias localidades participando da ação educativa proposta, foi enriquecedora e motivadora. Pode-se perceber que o diálogo, a afetividade e as diferenças de cada pessoa, como elementos relevantes à uma prática docente reflexiva que valoriza o enfoque nas relações interpessoais no processo ensino (FREIRE, 1996).

5 CONCLUSÃO

Por meio dos resultados apresentados e das interpretações discutidas, foi possível explicitar como o estágio em docência foi constitutivo da identidade profissional do pós-graduando em sua dupla determinação: formar o professor-pesquisador em Psicologia. No entanto, a necessária formação pedagógica tem se restringido à identificação com as orientações do professor supervisor do estágio e com os desafios que a prática do estágio

em docência impôs àqueles que pela primeira vez enfrentaram a organização do trabalho pedagógico e o ensino na graduação.

A discussão dos resultados corrobora com a afirmação da necessidade de se propor uma disciplina curricular de fundamentos pedagógicos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para atender à sua vocação primeira de formar professores para a docência no Ensino Superior. Nessa direção, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas, constituiu a disciplina curricular obrigatória intitulada “Formação docente no Ensino Superior”, que tem como objetivo possibilitar ao discente a apropriação de uma prática teórico-metodológica que possibilite um olhar crítico e transformador para a docência universitária. Tal disciplina será instaurada no segundo semestre do ano de 2022, numa nova proposta pedagógica.

Embora a formação pedagógica seja um processo contínuo, a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem favorecidos pela didática no Ensino Superior junto à prática do estágio em docência, deverá ser presente e permanente em Programas de Pós-graduação, e podem pautar-se a partir dos fundamentos teórico-práticos da dimensão pedagógica, que envolve o processo de formação do professor-pesquisador em Psicologia na vivência e experiência do ensino de graduação.

Assim, podemos concluir que o enfrentamento do desafio da formação professor-pesquisador deve ser no sentido de oportunizar a vivência pedagógica fundamentada no lastro teórico-prático da didática; da articulação necessária entre teórica e prática, enfrentando a polarização expressa na afirmação de que um bom teórico nem sempre é um bom professor, isto é, superando as contradições presentes na dialética forma-conteúdo; ser inserido no campo de estudos da didática, que deverá ser o fundamento de toda organização do ensino para além da formação pelo modelo e/ou inspiração de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Larissa Roberta; GIACOMINI, Márcia Aparecida; TEIXEIRA, Verônica Modolo; HENRIQUES, Silvia Helena; CHAVES, Lucieli Dias Pedreschi. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, n. 23, v. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1, 2005, p. 285-314.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Circular nº 28/99/PR/CAPES** de 26 de fevereiro de 1999 Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área 37: Psicologia**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/psicologia-pdf>

BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, n.3, v.2, p.77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Formação, atuação e produção do conhecimento em Psicologia Social na Amazônia brasileira: retalhos da nossa história. **TEXTOS E DEBATES**, Boa Vista, n.31, p. 11-31, jan./jun. 2017. <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i31.4254>

CAO, Wenjun et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. **Psychiatry research** vol. 287, 2020: 112934. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). (2020). **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19**. Brasília. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/cfp-e-abep-lancam-recomendacoes-sobre-praticas-e-estagios-remotos-em-tempos-de-pandemia/>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. PLATAFORMA SUCUPIRA. **Coleta de Informações 2019**. Relatório de Dados Enviados do Coleta em 11/03/2019.

COSTA, Daiene Cássia Souza da. **Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_daiene_cassia_souza_costa.pdf

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte/MG, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2015.1970>

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; SOUZA, Jusamara. Apresentação: Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 09-18, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62549>

INÁCIO, Amanda Lays Monteiro; MARIANO, Maria Luíza Silva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; OLIVEIRA, Kátya Luciene de. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/rtr.v4n0.10435>

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>

LIBÂNIO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade**: a aula universitária. Texto apresentado na XII Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da Universidade Católica de Goiás (UCG), 2003, p. 01-13. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/UCG%20-%20ENSINO%20DE%20GRADUA%C3%87%C3%83O%20Novo.doc> Acesso em: 12 ago. 2018.

LIMEIRA, George Nunes, BATISTA, Maria Edenilce Peixoto; BEZERRA, Janete de Souza. Challenges of using the new technologies in higher education in front of the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e2219108415, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8415. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8415>.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO (DAV.) **Documento de Área 37 - Psicologia**, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/psicologia-pdf>. Acesso 06 out 2022.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; VALDEGIL, Daniel de Assis; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE[OMS]. **Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses>

PEREIRA, Denilson Diniz. Contextos históricos dos desafios do ensino superior na Região Amazônica. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 16, n. 24, p. 46-70, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/issue/view/1147>

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das. Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, Gisele Cristina; SILVA, Iolete Ribeiro da; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar. O Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas: proposta e perspectivas para a região Amazônica. **Estud. psicol.**, Natal, v. 24, n. 2, p. 125-135, jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/16784669.20190015>

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e Universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface Comun. Saúde Educ.**; n.6, v.10, 117-124, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832002000100015>

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/125482>

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora:** Pressupostos Teóricos e Práticos. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUSA FELÍCIO, Luanna Lua; SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. O desafio do estágio docente na Modalidade Remota como práxis em Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 433-451, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9285>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS[UFAM]. **Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19)**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas; 2020.

VALVERDE, Thalita Marcolan; SILVA, Albená Nunes da; PEREZ, Denise Alves; CAMPOLINA-SILVA, Gabriel Henrique; OLIVEIRA, Zulmira Medeiros Cleida Aparecida. Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Revista Formação Docente.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 17, p. 67-84, ago./dez. 2017. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>