e-ISSN: 2177-8183

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM PERSPECTIVA REFLEXIVA: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA NO ENTRE-LUGAR DE DOCENTE E ESTUDANTE

UNIVERSITY TEACHING IN A REFLEXIVE PERSPECTIVE: PERCEPTIONS OF A PROFESSOR IN THE IN-BETWEEN POSITION OF TEACHER AND STUDENT

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN UNA PERSPECTIVA REFLEXIVA: PERCEPCIONES DE UNA PROFESORA EN EL ENTRE-LUGAR DE DOCENTE Y ESTUDIANTE

Luciene Amaral da Silva
luciene.silva@arapiraca.ufal.br
Doutora em Educação – UFAL
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

A formação de professores universitários no Brasil tem sido historicamente secundarizada, embora venha ganhando espaço nas pesquisas recentes, especialmente diante das transformações educacionais que demandam um perfil docente mais sensível às realidades e necessidades dos estudantes. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a prática docente no ensino superior a partir do olhar do estudante, considerando as implicações dessa perspectiva na reflexão sobre a atuação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de autorrelato de experiência de uma professora universitária que, simultaneamente, vivenciou o papel de estudante de graduação na mesma instituição, utilizando essa posição para apreender percepções sobre a prática pedagógica no ensino superior. Os dados foram organizados por meio de categorização temática, evidenciando a relevância de aspectos como escuta, compreensão, respeito e afetividade na relação pedagógica, tanto no planejamento das aulas quanto nos processos avaliativos. Os resultados indicam a necessidade de práticas docentes mais dialógicas e humanizadas, que considerem o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a incorporação da dimensão afetiva na formação de professores universitários constitui elemento fundamental para a qualificação do ensino superior.

e-ISSN: 2177-8183

Palavras-chave: Ensino superior. Relação pedagógica. Afetividade. Prática docente. Formação de professores.

ABSTRACT

Teacher education in higher education in Brazil has historically been relegated to a secondary position, although it has gained increasing attention in recent research, especially in light of educational transformations that demand a teaching profile more attuned to students' realities and needs. In this context, this article aims to analyze teaching practices in higher education from the student's perspective, considering the implications of this viewpoint for reflecting on teaching practice. This is a qualitative study, developed through a self-reported experience of a university professor who simultaneously experienced the role of an undergraduate student at the same institution, using this position to capture perceptions about pedagogical practices in higher education. The data were organized through thematic categorization, highlighting the relevance of aspects such as listening, understanding, respect, and affectivity in the pedagogical relationship, both in lesson planning and in assessment processes. The results indicate the need for more dialogical and humanized teaching practices that recognize students as active subjects in the learning process. It is concluded that incorporating the affective dimension into the education of university teachers is a fundamental element for improving the quality of higher education.

Keywords: Higher education. Pedagogical relationship. Affectivity. Teaching practice. Teacher education.

RESUMEN

La formación de profesores universitarios en Brasil ha sido históricamente relegada a un segundo plano, aunque ha venido ganando espacio en las investigaciones recientes, especialmente frente a las transformaciones educativas que demandan un perfil docente más sensible a las realidades y necesidades de los estudiantes. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la práctica docente en la educación superior desde la perspectiva del estudiante, considerando las implicaciones de esta mirada para la reflexión sobre la actuación docente. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada a partir de un autorrelato de experiencia de una profesora universitaria que, simultáneamente, vivenció el papel de estudiante de grado en la misma institución, utilizando esta posición para recoger percepciones sobre la práctica pedagógica en la educación superior. Los datos fueron organizados mediante categorización temática, evidenciando la relevancia de aspectos como la escucha, la comprensión, el respeto y la afectividad en la relación pedagógica, tanto en la planificación de las clases como en los procesos de evaluación. Los resultados indican la necesidad de prácticas docentes más dialógicas y humanizadas, que

e-ISSN: 2177-8183

consideren al estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje. Se concluye que la incorporación de la dimensión afectiva en la formación de profesores universitarios constituye un elemento fundamental para la cualificación de la educación superior.

Palabras clave: Educación superior. Relación pedagógica. Afectividad. Práctica docente. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Observa-se que, historicamente, a formação pedagógica dos docentes que atuam nas universidades brasileiras tem sido relegada a um segundo plano. Os saberes pedagógicos relacionados à prática docente permanecem como uma lacuna significativa, uma vez que se espera do professor, prioritariamente, o domínio de conhecimentos específicos que compõem o perfil de pesquisador (FERREIRA, 2017). Tal configuração acaba por secundarizar, ou mesmo negligenciar, aspectos intrínsecos ao fazer pedagógico, os quais são fundamentais para a sustentação do ensino no âmbito da tríade universitária.

Os estudos que abordam a afetividade na prática docente no ensino superior apontam para a necessidade de análise e aprofundamento desse tema, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas. O rigor acadêmico, nesse contexto, não se opõe a essa perspectiva; ao contrário, abre espaço para o questionamento acerca do papel da afetividade como elemento associado aos processos de aprendizagem.

Aspectos como ser respeitado, ser escutado, ser reconhecido como sujeito em formação e ser compreendido a partir de sua própria trajetória emergem de forma recorrente nos relatos e comentários de estudantes universitários no contexto da formação acadêmica.

e-ISSN: 2177-8183

A formação docente no Brasil demanda processos contínuos de revisão e aprimoramento. No que se refere à docência no ensino superior, essa discussão torna-se ainda mais necessária, especialmente no que diz respeito ao perfil profissional que as universidades vêm formando.

No contexto atual, observa-se que os docentes se encontram intensamente demandados pelas exigências de produção relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão; contudo, nessa tríade, o ensino tende a ocupar uma parcela reduzida do tempo e da atenção do professor. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível uma reflexão aprofundada sobre os modos pelos quais o estudante, sujeito central desse processo formativo, vem sendo conduzido em sua formação, de modo a evitar que se configure como mero produto de uma lógica produtivista, desconsiderando os aspectos humanos que permeiam os processos de aprendizagem.

Analisar a formação universitária a partir da perspectiva dos estudantes implica reconhecê-los como participantes ativos desse processo, por meio da escuta e da partilha humanizada de suas vivências acadêmicas.

Nesse sentido, torna-se necessário que o trabalho do professor universitário seja concebido desde a sua formação inicial, de modo a articular o rigor acadêmico com práticas de acolhimento voltadas ao sujeito em processo de formação, que demanda apoio ao longo de sua trajetória. Desse modo, impõe-se a reflexão acerca dos rumos e das possibilidades futuras da atuação docente no ensino superior.

Os estudos sobre a formação do professor universitário (CUNHA, 2007, 2010; BEHRENS, 2009; BOLZAN, 2008) demonstram a necessidade de qualificação pedagógica para os docentes do ensino superior. A formação *stricto sensu*, por si só, não tem sido suficiente para atender às necessidades dos estudantes e às exigências contemporâneas da sociedade e da educação.

Dias *et al.* (2019), ao tratarem das dificuldades que os estudantes enfrentam na transição da educação básica para o ensino superior, apontam que a gestão do tempo é uma das dificuldades não acadêmicas mais difíceis de administrar. Segundo Oliveira

e Dias (2014), a própria transição do ensino médio para o ensino superior foi apontada como a maior dificuldade, por envolver desafios de diversas ordens.

Para Blando (2015), as dificuldades que podem interferir na aprendizagem dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica são diversas. Destacam-se aquelas relacionadas aos conteúdos, muitas vezes decorrentes da ausência de uma base anterior proveniente do ensino médio; à prática docente, no que se refere às metodologias de ensino e aos tipos de avaliação utilizados pelos professores; bem como às dificuldades relativas ao próprio universo acadêmico e à sua dinâmica.

Quando esses estudantes chegam ao ensino superior, a transição não é considerada um elemento central, uma vez que as ementas das disciplinas e os planejamentos, com prazos determinados e, muitas vezes, reduzidos, não permitem que questões relacionadas à adaptação dos estudantes ao contexto acadêmico sejam contempladas. Esse cenário contribui para que a evasão se apresente de forma significativa nos primeiros períodos da graduação.

A aprendizagem no ensino superior ocorre a partir da apresentação de conteúdos, mediada por pesquisas, trabalhos individuais e coletivos, os quais, muitas vezes, não contemplam o tempo necessário para a escuta das percepções dos estudantes. Considerando que a aprendizagem constitui um esforço cognitivo, ela depende também do aspecto afetivo para se desenvolver, uma vez que este se configura como a energia que mobiliza os estudantes a responderem às questões que lhes são propostas, em consonância com suas necessidades (PIAGET, 1973).

A afetividade, como algo que nos afeta, acaba funcionando como, “uma espécie de mecanismo de ligação entre as forças que dispõe o indivíduo e a regulação interna que disso resulta, de um lado, e valores de outro” (PIAGET *apud* BATTRO, 1978, p. 141).

Não há como dissociar o ser humano em mente e corpo. Embora essa lógica cartesiana tenha sido amplamente criticada, ainda se observa sua permanência nas práticas educacionais contemporâneas, especialmente ao se promover, na graduação, um ensino centrado exclusivamente nos aspectos cognitivos dos estudantes. A tese

central dos estudos de Damásio (1994) sustenta que a mente humana é indissociável do corpo, o que implica compreender o sujeito como um ser que age de forma integrada, articulando dimensões racionais e emocionais. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica à teoria de Descartes, ao afirmar que a separação entre mente e corpo constitui um de seus maiores equívocos.

Na verdade, como leitor de Espinosa, Damásio (2003) reconhece, nesse autor, uma antecipação de ideias que hoje são corroboradas pelos estudos em neurociência, ao evidenciar que corpo e mente constituem uma unidade indissociável. Nessa perspectiva, o autor também destaca o papel das emoções nas relações humanas, contribuindo para a compreensão integrada entre razão, corpo e afetividade.

O que Wallon (2007) denomina afetividade, como a capacidade interna de ser afetado de forma positiva ou negativa pelo mundo externo, Damásio compreende como emoções. Desconsiderar o aspecto emocional do ser humano implica retomar um discurso de polarização já superado, em razão de sua reconhecida ineficácia. Damásio (2000) afirma que os sentimentos desempenham o papel de “sensores mentais”, funcionando como uma forma de comunicação com o organismo. Nesse sentido, assumem a função de sentinelas, ao monitorarem as condições externas, sinalizando se estas representam motivos de preocupação ou ameaça, ou, ao contrário, se configuram um contexto favorável à manifestação da aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os docentes escutem os estudantes, de modo que, a partir de suas dificuldades e necessidades, possam repensar suas práticas pedagógicas, visando à construção de um ensino mais efetivo, capaz de promover aprendizagens significativas no contexto do ensino superior.

Diante desse cenário, a realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar a formação e a atuação docente no ensino superior, especialmente no que se refere à articulação entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino e aprendizagem. É preciso considerar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na transição para a universidade, bem como a distância evidenciada entre

as práticas pedagógicas e seus modos de aprender, para que possa ampliar a compreensão sobre essas experiências a partir da perspectiva discente.

Além disso, ao analisar a trajetória de uma estudante que passa a ocupar também o lugar de docente, este estudo contribui para a reflexão sobre os processos formativos no ensino superior, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Diante disso, o presente artigo teve como objetivo apresentar o relato de experiência sobre as percepções de uma professora no entre-lugar de estudante e professora na mesma universidade. Nessa trajetória, teve a oportunidade de conviver com estudantes ingressantes, oriundos do ensino médio, admitidos por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujas expectativas em relação ao ensino superior ora eram atendidas, ora frustradas. Ademais, busca-se compreender como essa experiência contribuiu para a modulação de sua prática como professora universitária.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que descreve, analisa e problematiza a trajetória da participante a partir dos dois papéis por ela assumidos, estudante e professora no ensino superior. Para a produção dos dados, utilizou-se a narração como principal instrumento de coleta, possibilitando o acesso ao relato de experiência e às percepções construídas ao longo desse percurso formativo e profissional.

Os resultados evidenciam a existência de uma distância concreta e perceptível entre as metodologias adotadas pelos docentes e as formas de aprendizagem dos estudantes no ensino superior, o que suscita a necessidade de reflexão sobre a adequação das práticas pedagógicas às demandas, expectativas e modos de aprender dos sujeitos em formação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

e-ISSN: 2177-8183

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, baseada no autorrelato de experiência de uma docente de uma universidade federal que, concomitantemente, cursou graduação em Psicologia na mesma instituição. A escolha pela estratégia metodológica justifica-se por possibilitar a apreensão de significados produzidos no contexto vivido, a partir da posição situada da pesquisadora enquanto sujeito implicado na experiência investigada.

O autorrelato constitui uma das fontes de dados amplamente utilizadas em estudos em diversas áreas, incluindo as ciências sociais, por partir do lugar de fala do sujeito que vivencia a situação investigada (ROSE, 2001). Segundo o autor, o autorrelato fundamenta-se na observação de experiências vividas, o que confere ao sujeito legitimidade para narrar os acontecimentos de forma situada, mantendo proximidade com o contexto em que ocorreram

O campo empírico da pesquisa corresponde ao contexto universitário vivenciado no período de 2019 a 2024, abrangendo tanto as experiências como estudante e docente do ensino superior, ainda que em cursos distintos. A produção dos dados ocorreu por meio de registros narrativos da experiência, construídos ao longo do percurso formativo, contemplando situações relacionadas às práticas docentes, à relação pedagógica e às percepções compartilhadas por estudantes acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Os dados foram organizados e analisados por meio de categorização temática, conforme proposto por autores da pesquisa qualitativa, buscando identificar recorrências, tensões e sentidos atribuídos às experiências vividas. As categorias analíticas emergiram do material empírico, com destaque para: (i) relação pedagógica e afetividade; (ii) práticas docentes e processos de ensino; (iii) formação acadêmica e permanência estudantil.

A análise foi conduzida em diálogo com referenciais teóricos da área da educação e da formação docente, possibilitando a problematização das experiências narradas para além de uma perspectiva descritiva, situando-as no contexto mais

amplo das discussões sobre docência universitária, práticas pedagógicas e formação no ensino superior.

Do ponto de vista ético, por se tratar de um autorrelato, não houve identificação direta de participantes, sendo preservado o anonimato das situações e sujeitos mencionados nas narrativas.

A INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE EXPECTATIVAS E TENSÕES

A inserção no curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2019, ocorreu em um contexto de transição pessoal e profissional, marcado pela decisão de cursar uma segunda graduação em um período de intensas demandas. O ingresso no curso, embora permeado por expectativas positivas, também implicou mudanças significativas na organização da vida cotidiana, incluindo a necessidade de afastamento do trabalho, uma vez que o curso era ofertado em período diurno.

A chegada à universidade, na condição de estudante e já possuidora de formação em nível de doutorado, evidenciou tensões iniciais relacionadas à inserção no grupo, especialmente em função da diferença etária em relação aos demais colegas. Esse aspecto revelou a presença de práticas de etarismo no contexto acadêmico, configurando-se como uma barreira simbólica à integração, o que evidencia que a universidade, embora se proponha inclusiva, ainda reproduz dinâmicas excludentes em suas relações cotidianas.

O ingresso ocorreu no contexto do ensino remoto, em decorrência da pandemia da Covid-19, o que intensificou o distanciamento nas relações pedagógicas, tanto entre estudantes quanto entre professores e alunos. Essa condição contribuiu para a fragilização dos vínculos acadêmicos, aspecto que se mostrou relevante ao longo da

formação e que impacta diretamente os processos de aprendizagem e permanência estudantil.

A experiência no curso de Psicologia evidenciou, ainda, especificidades da formação que demandam maior acompanhamento pedagógico, especialmente no que se refere às escolhas teóricas, metodológicas e profissionais. Trata-se de um campo que exige posicionamentos constantes dos estudantes, o que reforça a necessidade de práticas docentes mais orientadoras e acolhedoras, sobretudo no início do percurso formativo.

Relação pedagógica e afetividade

Os relatos dos estudantes apontam para lacunas na prática docente universitária, frequentemente marcada por uma centralidade no conteúdo e por uma insuficiente consideração das dimensões subjetivas da aprendizagem. Tal cenário revela a persistência de um modelo de ensino pautado em uma racionalidade técnico-conteudista, que tende a desconsiderar aspectos como afetividade, escuta e compreensão no processo pedagógico.

Com o ingresso na universidade na condição de docente, a vivência simultânea dos papéis de estudante e professora suscitou reflexões e inquietações acerca da condução da prática pedagógica. Tais reflexões foram intensificadas pelas manifestações dos colegas de turma, estudantes da graduação em Psicologia, que expressavam expectativas sobre os modelos de docência que não deveriam ser reproduzidos, bem como sobre os aspectos que poderiam ser incorporados e aprimorados na atuação docente.

Essa expectativa fundamentava-se nos estudos de Marcelo e Vaillant (2009), que apontam que o domínio do conhecimento específico não é suficiente, por si só, para garantir a aprendizagem, sendo igualmente necessário o rigor metodológico científico próprio da academia. A experiência como estudante possibilitou identificar que a prática docente universitária ainda se encontra, em muitos contextos,

fortemente ancorada em uma racionalidade técnico-conteudista, na qual o domínio do conteúdo é priorizado em detrimento da compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Os relatos dos estudantes evidenciam lacunas significativas na condução das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à ausência de escuta, diálogo e acompanhamento formativo. Essa constatação tensiona o modelo tradicional de docência universitária, que, conforme discutem autores da área, historicamente não exigiu formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior.

Nesse sentido, a ideia de que o domínio do conteúdo é suficiente para garantir a aprendizagem mostra-se insuficiente diante da complexidade das demandas educacionais contemporâneas, que exigem práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade dos estudantes.

Para que o conhecimento acadêmico se converta efetivamente em aprendizagem, faz-se necessário compreender os modos pelos quais os estudantes aprendem, bem como reconhecer que a ausência de afetividade, expressa por meio da escuta e da compreensão, pode contribuir para processos de reprovação e evasão acadêmica (BLANDO, 2015).

A afetividade integra o próprio conceito pedagógico do ato de ensinar, o qual envolve não apenas “o domínio do saber-fazer, mas também do saber teórico e conceitual e de suas articulações no processo educativo” (BOLZAN, 2008, p. 105).

A análise das experiências vividas evidencia que a afetividade, compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo, ainda ocupa um lugar secundário na prática docente universitária. Tal ausência não se restringe ao campo das relações interpessoais, impacta diretamente na aprendizagem, no engajamento e na permanência dos estudantes.

Os estudantes relatam dificuldades relacionadas à rigidez das práticas avaliativas, à ausência de compreensão frente a questões emocionais e à pouca abertura ao diálogo. Esses elementos indicam que a prática docente, em muitos

casos, desconsidera o estudante como sujeito integral, reduzindo-o a um receptor de conteúdos.

Essa perspectiva contrasta com abordagens que compreendem o sujeito como indissociavelmente cognitivo e emocional, evidenciando a necessidade de revisão das práticas pedagógicas no ensino superior.

As exigências contemporâneas da educação superior não permitem mais a sustentação de concepções conservadoras segundo as quais o domínio do conteúdo seria suficiente para o exercício da docência, embora essa perspectiva ainda se configure como um problema recorrente nesse nível de ensino (LIBÂNEO, 2011). Nesse sentido, a diversidade do corpo discente e as demandas atuais da educação apontam para a necessidade de renovação de paradigmas, com a proposição de abordagens pedagógicas que respondam de forma mais adequada a essa complexidade formativa (MORIN, 2002).

Essa perspectiva exige que a prática pedagógica contemple uma compreensão integrada do conhecimento, incorporando também os aspectos da afetividade, de modo a favorecer a permanência do estudante nos processos de aprendizagem propostos pelas disciplinas.

O estudante, compreendido como sujeito cognitivo e emocional (DAMÁSIO, 2000), deve ser considerado em todos os espaços acadêmicos. Essa concepção evidencia-se nas falas dos estudantes, que apontam a ausência de atualização metodológica na condução das aulas, lacunas na atualização teórica em algumas disciplinas e fragilidades nas formas de interação estabelecidas com os estudantes universitários.

A análise das experiências vivenciadas junto aos estudantes do curso de Psicologia evidencia que o processo formativo permanece, em larga medida, ancorado na centralidade dos referenciais teóricos, frequentemente dissociados das trajetórias de vida dos estudantes e das singularidades de seus percursos formativos. Tal configuração aponta para a persistência de um modelo pedagógico de caráter transmissivo, que tende a desconsiderar as dimensões subjetivas e contextuais

implicadas na aprendizagem. Ademais, os relatos dos estudantes indicam a percepção de fragilidades no acompanhamento formativo por parte de alguns docentes, especialmente no que se refere à articulação entre conhecimento teórico, prática profissional e atenção às demandas individuais, o que tensiona a qualidade da formação no ensino superior.

Essa problemática suscita reflexões acerca do modelo de formação promovido pelas universidades, questionando que tipo de sujeito está sendo formado e em que medida as práticas docentes contribuem para uma formação crítica, ética e integral.

A afetividade, compreendida como dimensão constitutiva das relações pedagógicas, ainda ocupa lugar secundário na prática docente universitária, conforme evidenciado nas narrativas analisadas. Tal ausência não se configura apenas como uma questão relacional, mas como um elemento que impacta diretamente os processos de aprendizagem, permanência e engajamento dos estudantes.

Olhar o estudante em sua integralidade implica reconhecer e respeitar situações nas quais este não consegue realizar uma avaliação em decorrência de problemas pessoais circunstanciais, compreender manifestações de ansiedade no momento avaliativo, bem como acolher o silêncio decorrente de experiências traumáticas vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar.

Tal perspectiva demanda o estímulo a práticas de acolhimento, escuta ativa e compreensão, além do incentivo à superação dos desafios que se apresentam no cotidiano acadêmico.

Práticas docentes e processos de ensino

A vivência simultânea dos papéis de docente e estudante na mesma instituição universitária possibilitou a construção de um panorama analítico acerca das percepções dos estudantes em relação aos docentes, às dinâmicas de convivência entre pares e às práticas institucionais. Tal posicionamento no entre-lugar favoreceu

uma leitura ampliada das tensões e contradições que atravessam o cotidiano acadêmico.

Nesse cenário, a cientificidade, enquanto princípio estruturante do universo universitário, emerge como um elemento que demanda problematização quanto às suas finalidades e modos de operacionalização. Observa-se que, em determinados contextos, a ênfase na produtividade acadêmica e na certificação tende a sobrepor-se à formação crítica e integral dos estudantes, reforçando lógicas seletivas que privilegiam determinados perfis em detrimento de outros.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de que a instituição universitária assuma, de forma mais efetiva, o compromisso com a formação integral dos sujeitos, considerando-os em sua historicidade, singularidade e inserção social. A experiência analisada contribuiu, nesse sentido, para a ressignificação da prática docente, orientando-a para perspectivas mais sensíveis às dimensões subjetivas e contextuais implicadas no processo de ensino e aprendizagem.

Compreender o estudante em sua integralidade implica reconhecer os múltiplos atravessamentos que incidem sobre sua trajetória acadêmica, incluindo situações pessoais que impactam seu desempenho, manifestações de ansiedade em contextos avaliativos e marcas de experiências escolares anteriores. Tal compreensão exige a incorporação de práticas pedagógicas pautadas na escuta qualificada, no acolhimento e na construção de relações mais dialógicas, sem desconsiderar a necessária exigência acadêmica.

Essa perspectiva demanda, portanto, o fortalecimento de práticas docentes que articulem rigor teórico e sensibilidade pedagógica, promovendo não apenas a superação de dificuldades, mas também a construção de condições mais equitativas de permanência e aprendizagem no ensino superior.

Nesse sentido, as práticas docentes observadas demonstram a necessidade de reconfiguração dos processos de ensino, de modo a incorporar estratégias mais dialógicas, reflexivas e inclusivas, capazes de reconhecer o estudante como sujeito ativo e situado. Tal movimento implica deslocar o foco exclusivo no conteúdo para

uma abordagem que articule conhecimento, experiência e interação, promovendo condições mais efetivas de aprendizagem e participação no ensino superior.

Formação acadêmica e permanência estudantil

No que se refere à formação acadêmica, os estágios curriculares configuram-se como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, possibilitando aos estudantes a imersão em contextos concretos de atuação profissional. Contudo, tais experiências também evidenciam elementos diretamente relacionados à permanência estudantil, especialmente no que diz respeito às condições de acompanhamento e suporte oferecidas ao longo do processo formativo.

A centralidade da supervisão emerge, nesse contexto, como um fator determinante não apenas para a qualificação da aprendizagem, mas também para a sustentação da trajetória acadêmica dos estudantes. A ausência de acompanhamento sistemático e qualificado pode intensificar inseguranças, fragilizar o vínculo com o curso e comprometer a continuidade da formação, sobretudo em contextos marcados por exigências práticas e emocionais mais intensas.

Desse modo, ao vivenciarem as realidades próprias de suas áreas de formação e futura inserção profissional, os estudantes demandam suporte institucional e pedagógico consistente, capaz de mediar não apenas a aprendizagem técnica, mas também os desafios subjetivos implicados nesse processo. Tal perspectiva evidencia que a permanência no ensino superior não se restringe a condições materiais, mas envolve, igualmente, a qualidade das experiências formativas e das relações estabelecidas no percurso acadêmico.

De acordo com a Lei nº 11.788/2008, o estágio é definido como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, com a finalidade de preparar o estudante para o exercício profissional e o desenvolvimento de competências relacionadas à vida laboral e social (BRASIL, 2008). Nesse contexto, espera-se que os graduandos sejam capazes de articular conhecimentos teóricos às

situações práticas vivenciadas, mobilizando criatividade, flexibilidade e capacidade de resolução de problemas.

No curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, os estágios curriculares são organizados em modalidades básica e específica, contemplando diferentes áreas de atuação. O estágio básico, desenvolvido nos semestres intermediários do curso, tem como objetivo proporcionar o primeiro contato do estudante com os campos profissionais, por meio de atividades supervisionadas de observação e participação inicial.

A experiência analisada ocorreu na área de Psicologia Organizacional, em uma instituição pública, configurando-se como o primeiro contato prático no percurso formativo. Embora tenha possibilitado a aproximação com a realidade profissional, evidenciou-se uma limitação no processo de supervisão, especialmente em razão da pouca familiaridade do docente com as especificidades do contexto público.

Tal situação aponta para a importância de uma supervisão alinhada ao campo de atuação do estágio, uma vez que fragilidades nesse acompanhamento podem impactar a articulação entre teoria e prática, comprometendo, em certa medida, a qualidade da experiência formativa.

As experiências de estágio, vivenciadas inicialmente na condição de estudante, evidenciam que o processo formativo no ensino superior não se limita à exposição a conteúdos ou à inserção em contextos práticos, mas envolve a compreensão das singularidades dos sujeitos em formação. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua dimensão cognitiva e emocional (DAMÁSIO, 2000), especialmente em contextos que demandam maior implicação subjetiva, em especial o estágio.

A atuação posterior docente na supervisão de estágios revela um movimento de ressignificação da prática pedagógica, no qual o suporte teórico deixa de ocupar uma função meramente transmissiva e passa a constituir-se como mediação fundamental para a construção da autonomia dos estudantes. A retomada de conhecimentos básicos, nesse sentido, não se configura como simplificação do conteúdo, mas como

estratégia pedagógica que favorece a apropriação crítica dos saberes e sua mobilização em contextos concretos de atuação.

Os momentos sistemáticos de acompanhamento e supervisão acadêmica evidenciam a centralidade da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à construção de segurança e pertencimento no percurso formativo. Ao mesmo tempo, a articulação com os campos de estágio, por meio de visitas e devolutivas, aponta para a importância da integração entre universidade e espaços de prática, superando a fragmentação entre teoria e prática ainda presente na formação universitária.

Além do que, as orientações relacionadas à produção de relatórios e à socialização das experiências indicam que a formação acadêmica envolve não apenas a vivência prática, mas também a sistematização e a comunicação do conhecimento, elementos fundamentais para a constituição da identidade profissional.

Nesse contexto, a experiência analisada evidencia que a docência na supervisão de estágios demanda a articulação entre rigor teórico, acompanhamento pedagógico e sensibilidade às demandas dos estudantes, contribuindo para a construção de uma formação que integre dimensões técnicas, éticas e humanas. Tal movimento reforça a compreensão de que a prática docente, quando ancorada na reflexão sobre a experiência, pode constituir-se como espaço de transformação tanto para o estudante quanto para o próprio docente.

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) configura-se como um momento central no processo formativo, na medida em que possibilita ao estudante o reconhecimento de si como sujeito pesquisador e a consolidação de percursos teóricos construídos ao longo da graduação. Mais do que uma exigência curricular, o TCC constitui-se como espaço de síntese entre formação acadêmica, produção de conhecimento e construção da autonomia intelectual.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso preveja diferentes possibilidades de desenvolvimento do TCC, incluindo abordagens teóricas, empíricas e experiências oriundas do estágio, a análise das vivências estudantis evidencia uma distância entre

o previsto institucionalmente e o efetivamente apropriado pelos discentes. Tal descompasso revela fragilidades nos processos de orientação e na socialização das informações acadêmicas, impactando diretamente a condução do trabalho pelos estudantes.

As disciplinas voltadas à formação em pesquisa, inseridas na matriz curricular, apresentam-se como espaços importantes para o desenvolvimento de competências investigativas; contudo, mostram-se insuficientes quando não articuladas a um acompanhamento contínuo ao longo do curso. Nesse sentido, a produção do TCC, frequentemente percebida como um momento de tensão e sobrecarga, evidencia lacunas na formação para a pesquisa e na construção gradual da autoria acadêmica (FREITAS, 2012).

As variações nas práticas de orientação docente, bem como a insuficiência de diretrizes claras por parte da coordenação do curso, evidenciam desigualdades no acompanhamento acadêmico, o que pode comprometer a qualidade da produção científica e intensificar dificuldades no percurso final da formação.

Desse modo, o TCC revela-se não apenas como etapa de conclusão, mas como um indicador das condições formativas oferecidas ao longo do curso, evidenciando a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais que promovam a inserção contínua dos estudantes na pesquisa, o desenvolvimento da escrita acadêmica e a construção de trajetórias mais seguras e sustentadas no ensino superior.

A vivência no entre-lugar de docente e estudante possibilitou uma ressignificação da prática docente, evidenciando a necessidade de construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, acolhedoras e sensíveis às demandas dos estudantes.

Essa experiência permitiu compreender que a docência universitária não pode se restringir à transmissão de conteúdos, devendo considerar a complexidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, práticas como escuta ativa, flexibilidade pedagógica e acompanhamento formativo mostram-se fundamentais para a promoção da aprendizagem.

e-ISSN: 2177-8183

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a prática docente no ensino superior a partir da experiência de uma professora situada no entre-lugar de estudante e docente na mesma instituição, evidenciando implicações relevantes para a reflexão sobre a atuação pedagógica universitária.

Os resultados apontam a existência de uma distância entre as metodologias adotadas pelos docentes e os modos de aprendizagem dos estudantes, fortemente marcada pela centralidade do conteúdo e pela insuficiente formação pedagógica no ensino superior.

Evidenciou-se, ainda, que a incorporação da dimensão afetiva, aliada a práticas pedagógicas mais dialógicas, constitui elemento fundamental para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a importância de reconhecer o estudante como sujeito ativo, cujas experiências e demandas devem ser consideradas na organização do trabalho docente.

Conclui-se que a formação de professores universitários necessita avançar na integração entre dimensões pedagógicas, relacionais e éticas, contribuindo para a construção de uma educação superior mais crítica, inclusiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BATTRO, Antônio M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.

BEHRENS, Maria Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BLANDO, Alessandra. *Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e de ciências exatas: um estudo fundamentado na epistemologia genética*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 0062/2004 – CNE/CES*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes:* emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAMÁSIO, Antonio R. *O mistério da consciência:* do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, Antonio R. *Em busca de Espinosa:* prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DIAS, Ana Cristina Garcia; CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; TEIXEIRA, Marcos Antonio Pereira. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 19–30, 2019.

e-ISSN: 2177-8183

FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho Pedagógico na Escola*: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FREITAS, Talita Cristiane Sutter. A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico. In: *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais* […]. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/77/721. Acesso em: 28 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente:* cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 187–197, 2014.

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ROSE, Júlio César Coelho de. O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In: BANACO, Roberto Alves (org.). *Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista*. Santo André, SP: ESETec, 2001.

UFAL. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação em Psicologia*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2018.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submetido em abril 2024

Avaliado em setembro 2024 a dezembro 2025

Publicado em março 2026