



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I – DEDC-I

Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

CAIO TELES DULTRA

**OS SABERES E A FORMAÇÃO DA PSICÓLOGA-PROFESSORA: O YOUTUBE
COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

SALVADOR - BA
2022

CAIO TELES DULTRA

**OS SABERES E A FORMAÇÃO DA PSICÓLOGA-PROFESSORA: O YOUTUBE
COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à
Educação - GESTEC, Área de Concentração II,
Processos Tecnológicos e Redes Sociais, Campus I da
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – como
requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE
Coorientadora: ANA LÚCIA NUNES PEREIRA

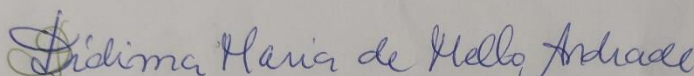
SALVADOR - BA
2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

"OS SABERES E A FORMAÇÃO DA PSICÓLOGA-PROFESSORA: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA"

CAIO TELES DULTRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 30 de maio de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

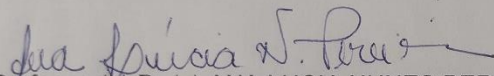


Professor(a) Dr.(a) DIDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

UNEB

Doutorado em Educação e Contemporaneidade

Universidade do Estado da Bahia

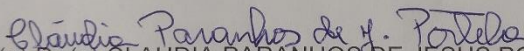


Professor(a) Dr.(a) ANA LUCIA NUNES PEREIRA

UNEB

Doutorado em Educação (Currículo)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

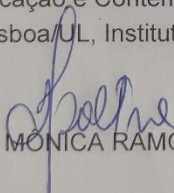


Professor(a) Dr.(a) CLAUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA

UNEB

Doutorado em Educação e Contemporaneidade

Universidade de Lisboa/UL, Instituto de Ciências Sociais/ICS

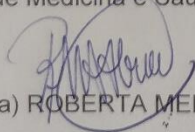


Professor(a) Dr.(a) MÔNICA RAMOS DALTRO

EBMSP

Doutorado em Medicina e Saúde Humana

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública



Professor(a) Dr.(a) ROBERTA MELO DE ANDRADE ABREU

Ufrb - UFRB

Doutorado em Educação e Contemporaneidade

Universidade do Estado da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

D884s	Dultra, Caio Teles
	Os Saberes e a Formação da Psicóloga-Professora: o YouTube como alternativa de Formação Continuada / Caio Teles Dultra. - Salvador, 2022.
	125 fls : il.
	Orientador(a): Dídima Maria de Mello Andrade.
	Coorientador(a): Ana Lúcia Nunes Pereira.
	Inclui Referências
	Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Campus I. 2022.
	1.Saberes Formativos. 2.Formação em Psicologia. 3.Psicóloga-Professora. 4.Formação de Professores. 5.Docência no Ensino Superior.
	CDD: 378

Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais
[...]
Você pode até dizer que eu tô por fora
Ou então que eu tô inventando
Mas é você que ama o passado e que não vê
É você que ama o passado e que não vê
Que o novo sempre vem
(Belchior, 1976)

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar, gostaria de fazer um destaque de utilidade pública a favor da (des)romantização da atividade acadêmica: toda a elaboração, construção, execução, análise e conclusão da pesquisa e texto dissertativo que aqui serão apresentados aconteceu sob custo de trabalho, horas dedicadas a leitura, fichamentos, escrita, reflexão e revisão. Como bom humano, não posso deixar de citar também as preocupações, sabotagens, episódios os quais duvidei da minha capacidade. Além do “terror” com o cursor de escrita do Word que não parava de piscar em um documento completamente vazio. Por momentos como esses, que inicio agradecendo a toda a egrégora de irmãos, santos, guias e entidades que me sustentaram na direção do meu objetivo, todos os dias da minha vida. Saravá, Axé, Amém, Namastê!

Agradeço aos meus pais, Marcelo e Cora, além de minha “boadrasta” Juliana, pela base familiar da qual me origino e constitui. Grande parte dessa conquista é de vocês. Aos meus irmãos, Vítor e Pedro, aos Teles e Dultras, pelo “saber viver” e mais puro amor. Além desses, agracio a minha companheira Manuela pela troca genuína, por nossa relação madura e apoio em todo e qualquer momento. Aos meus amigos do Integral, da Psicologia e das andanças da vida pelo laço fraterno e risadas de faltar o ar.

Às minhas orientadoras, Dídima Andrade e Ana Lúcia Pereira, pela confiança, parceria e (des)orientação. Me torno mestre tendo vocês como referências de Mestras! Logo, não poderia deixar de agradecer à ilustríssima banca examinadora, composta pelas professoras Cláudia Paranhos, Mônica Daltro e Roberta Abreu, pela disponibilidade e valiosas contribuições a esta investigação, bem como a minha formação enquanto pesquisador.

Aos grupos Grupo de pesquisa em Educação, Ludicidade Formação e Processos Tecnológicos (ELUFOTEC), Instituto de Psicanálise Sérgio Santana e Umanitá por tanto aprendizado e afeto. Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), em seu corpo docente, discente e técnico, além da FAPESB, fundamentais para a minha formação acadêmica e resultados aqui obtidos.

Um agradecimento especial aos sujeitos da pesquisa e ao curso de Psicologia da UNEB, com destaque ao coordenador do curso, Paulo Wenderson, sem os quais esse estudo não teria qualquer sentido.

RESUMO

De 1962, quando a profissão de Psicologia no Brasil foi regulamentada, até hoje, a formação inicial tem caminhado para uma pluralidade de teorias e práticas. Entretanto, na contramão de uma lógica elementar de que uma elevada quantidade de profissionais representaria uma maior maturidade da categoria profissional e da formação da professora desse curso é preciso ponderação e avaliar a partir de outras perspectivas. A presente pesquisa busca investigar sobre os saberes formativos mobilizados pela psicóloga para se tornar professora. Assim, tem-se como objetivos específicos: realizar um estudo sobre a formação em psicologia, considerando seus aspectos históricos, políticos e formativos; identificar os saberes formativos mobilizados pela psicóloga-professora no seu fazer docente; e construir um canal no YouTube como alternativa de formação continuada. A investigação, tem como questão de pesquisa: “de que maneira a psicóloga mobiliza os saberes formativos para se tornar professora?”, é relevante uma vez que busca contribuir com a formação da psicóloga-professora e com o campo teórico e prático referente à formação em Psicologia, ao ensino superior e a formação de professores. Se trata de uma pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativa, caráter exploratório, fundamentado em teóricos da área da Educação: Tardif (2002, 2013), Tardif e Lessard (2013), Pimenta (1999, 2002); da Psicologia: Conselho Federal de Psicologia (2019, 2018, 1992, 1962), Bock (2019, 2013, 2009), González Rey (2002, 2014). Os sujeitos da pesquisa são psicólogas-professoras, atuantes no curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus I, Salvador que foram convidadas para uma entrevista semiestruturada. As análises mostram que os saberes são mobilizados de diferentes modos e formas; a formação *stricto sensu* é ineficiente na formação de docentes para o ensino superior; os saberes de outras áreas e as referências de professoras que tiveram foram importantes meios para seguirem o mesmo caminho profissional que elas. Acrescenta-se que levando em conta a potente capacidade difusora das tecnologias digitais, o produto dessa dissertação é o desenvolvimento e disponibilização de um canal no YouTube com conteúdo relevante para a prática formativa do psicóloga-professora

Palavras-chave: Saberes Formativos; Formação em Psicologia; Psicóloga-Professora; Formação de Professores; Docência no Ensino Superior

ABSTRACT

From 1962, when the Psychology profession in Brazil was regulated, until today, initial training has moved towards a plurality of theories and practices. Contrary to an elementary logic that a greater number of professionals would represent a greater maturity of the professional category, initial training and the teacher of this course, it is necessary to consider and evaluate from other perspectives. The present research seeks to investigate the formative knowledge mobilized by the psychologist to become a teacher. Its specific objectives are: to carry out a study on training in psychology, considering its historical, political and formative aspects; to identify the training knowledge mobilized by the psychologist-teacher in her teaching; and build a YouTube channel as an alternative for continuing education. The investigation, whose research question is: "how does the psychologist mobilize training knowledge to become a teacher? ", is relevant as it seeks to contribute to the training of the psychologist-teacher and to the theoretical and practical field related to training in Psychology, higher education and teacher training. This is a collaborative research, with a qualitative approach, exploratory character, based on theorists in the field of Education: Tardif (2002, 2013), Tardif and Lessard (2013), Pimenta (1999, 2002); of Psychology: Federal Council of Psychology (2019,2018,1992,1962), Bock (2019,2013,2009), González Rey (2002, 2014). The research subjects are psychologist-teachers, working in the Psychology course at the University of the State of Bahia - UNEB, campus I, Salvador who were invited to a semi-structured interview. The analyzes show that knowledge is mobilized in different ways and forms; *stricto sensu* training is inefficient in the training of teachers for higher education; the knowledge of other areas and the references of teachers who had been important means to become teachers. Taking into account the powerful diffusion capacity of digital technologies, the research product is the development and availability of a YouTube channel with relevant content for the training practice of the psychologist-teacher.

Keywords: Formative Knowledge; Training in Psychology; Psychologist-Teacher; Teacher Training; Teaching in Higher Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Departamento do cenário da pesquisa.....	57
Figura 2: Resumo da Qualificação dos Docentes do Curso	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritores, autores, anos das publicações e quantidade de teses e dissertações	31
Quadro 2: Títulos da produções, nomes do autores, ano de defesa, IES, PPG	33
Quadro 3: Caracterização das psicólogas-professoras	61
Quadro 4: Categorias e subcategorias da análise de dados	64
Quadro 5: Categoria I, subcategorias e conteúdos	66
Quadro 6: Investimentos formativos das psicólogas-professoras	69
Quadro 7: Atividades desenvolvidas na UNEB pelas psicólogas-professoras	77
Quadro 8: Categoria III, subcategorias e conteúdos	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSU	Conselho Universitário
DAPsi	Diretório Acadêmico de Psicologia da Universidade Salvador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDC-I	Departamento de Educação do Campus I
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
GESTEC	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NASF	Núcleos de Apoio à Saúde da Família
PIT	Plano Individual de Trabalho
PP	Psicóloga-Professora
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
POT	Psicologia Organizacional do Trabalho
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. QUAL A SUA HISTÓRIA? histórico da formação em psicologia	22
1.1. Diretrizes Curriculares Nacionais: entre o ontem e o hoje	25
2. FALE-ME SOBRE VOCÊ: um estado do conhecimento	30
3. POSSÍVEIS SAÍDAS: a mobilização de saberes formativos	42
4. COMO CHEGOU ATÉ AQUI? percursos e fundamentos metodológicos	50
4.1. Pesquisa Colaborativa e Instrumentos	52
4.2. O Cenário da Pesquisa.....	56
4.3. Sujeitos da pesquisa.....	59
4.4. Análise de dados	62
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
5.1. CATEGORIA I – HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE	66
5.1.1. Interesse na docência;	66
5.1.2. Investimentos formativos.....	69
5.1.3. Exercício Profissional na Docência	74
5.2. CATEGORIA II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	76
5.2.1. Atividades desenvolvidas na UNEB	77
5.2.2. Atuação docente	79
5.3. CATEGORIA 3 – FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	83
5.3.1. A formação em Psicologia enquanto aluna;	84
5.3.2. A formação em Psicologia enquanto professora	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	111
Planejamento do Campo de Pesquisa	115
Roteiro de entrevista semiestruturada.....	116
Termo de autorização do uso de imagem	118
ANEXOS	119
Parecer Consubstanciado do CEP.....	119
Termo de confidencialidade	123
Termo de autorização institucional da proponente.....	124

INTRODUÇÃO

Entrei no curso de graduação em Psicologia em 2011, logo, após a minha saída do ensino médio. Na época, um garoto de 18 anos que não sabia muito bem se era exatamente aquilo que deveria fazer por conta de todo apelo familiar e social sobre a profissão, com comentários: “não dá dinheiro”, “você vai morrer de fome”, “quem é que procura um psicólogo?” Embora tivesse respostas orgulhosas para justificar a minha escolha diante desse tipo de debate, as mesmas dúvidas perambulavam internamente pela minha cabeça imatura e temerosa quanto ao que o futuro me reservava como psicólogo.

Não tenho um motivo específico para justificar a minha escolha por Psicologia: não era um sonho de criança, não era uma expectativa familiar, não tenho “modelos” psicólogos no meu círculo próximo de contato, ou seja, como já exposto, havia mais pontos contrários do que a favor dessa escolha. Eu sempre soube que queria trabalhar atendendo, cuidando ou lidando com pessoas, fato que me colocava como um candidato potencial para as áreas de saúde ou educação. Já o meu raciocínio lógico-matemático e para as ciências exatas não era exatamente confiável enquanto as questões profundas sobre a condição humana, sociedade e existência da filosofia e ciências humanas me despertavam profundo interesse. Sendo assim, “eureka”, a Psicologia passou de uma área desconhecida para uma das favoritas à minha escolha profissional.

No primeiro semestre do curso, na Universidade Salvador (UNIFACS), percebi o quão a Psicologia me parecia familiar e atrativa. As teorias, as reflexões, os fundamentos da profissão, os possíveis campos de atuação alimentavam um desejo cada vez maior de conhecê-la e experienciá-la. Pude, ainda, nos primeiros anos de formação, passear por diferentes espaços universitários e assim possibilitar-me um contato amplo e diversificado com a Psicologia, seja através dos espaços acadêmicos da iniciação científica, da militância estudantil, passando mais tarde, pelas atuações “clássicas” da clínica e da psicologia organizacional, além de vislumbrar o campo desafiador e emergente das políticas públicas.

Quase sempre percebido como certa subversão pelo corpo docente, supervisores e colegas, esse passeio rompia com o retrato típico da graduação em Psicologia no Brasil marcada por fragmentação entre teorias psicológicas e campos de atuação (REY, 2014), no qual se é convocado a mergulhar profundamente e se

tornar especialista em um conhecimento específico dentro de um vasto universo que essa formação proporciona.

Nesse respeito, algumas das experiências que tive, notadamente, o cargo de representante de turma durante os 5 anos de formação, de integrante do Diretório Acadêmico de Psicologia da Universidade Salvador (DAPsi, UNIFACS) e de membro do colegiado do curso de Psicologia UNIFACS, me permitiram um contato com os “bastidores” dessa formação. Indo além do papel de psicólogo em formação, passei a entender e atuar com aspectos centrais de funcionamento deste curso de graduação na minha universidade e, a partir disso, comecei a me questionar sobre o funcionamento do ensino superior, os desafios da docência e, conseqüentemente, sobre a formação em Psicologia.

Uma das primeiras questões que pude formular a partir da minha própria experiência formativa nesse curso foi que, na contramão do que pensavam os professores sobre o meu “passeio exploratório formativo”, já citado, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Psicologia, propostas, discutidas e aprovadas em 2004 (Parecer CNE/CES Nº 8, 2004) objetivavam notadamente uma formação mais adaptada à realidade brasileira e a uma Psicologia da diversidade epistemológica, teórica e metodológica necessárias para a compreensão do ser humano, com um incentivo à interlocução dos campos (BRASIL, 2004).

Eis então um primeiro problema: era possível afirmar que entre o novo modo de pensar a formação em Psicologia, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, e o efetivamente feito no cotidiano da minha formação verificava-se uma notável lacuna.

Por ora, retomando ao meu processo formativo, por volta do terceiro ano de faculdade, ocupando a função de monitor bolsista da disciplina de Introdução às Práticas Psicológicas me surgiu uma sensação muito prazerosa de ensinar Psicologia aos estudantes calouros. Planejar sessões de monitoria, elaborar estratégias didático-pedagógicas, formular meios de avaliação com a professora responsável e constatar o aprendizado dos alunos acontecendo por conta de todo esse esforço reinauguraram em mim um antigo e adormecido sonho: tornar-me professor de Psicologia. A bem da verdade, o ensinar sempre foi, uma atividade que desenvolvi nos espaços que caminhei e que me despertava uma sensação de prazer e contentamento. Além disso,

como filho de professora da educação básica eu tive uma proximidade e admiração com o exercício da docência ao longo de toda a minha vida e de modo muito próximo.

Por isso, mais tarde, após me formar em 2016, seguindo a trilha do meu sonho, matriculei-me em uma especialização sobre a Docência no Ensino Superior na qual pude iniciar a minha preparação para ser professor. Estudar e refletir aspectos relativos à gestão do ensino superior, à formação e atuação do professor universitário, dentre outros tantos, foram fundamentais para o nascimento do objeto de pesquisa do meu interesse: a psicóloga-professora¹. Ainda nesse período, iniciei também a minha trajetória dentro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através de duas disciplinas cursadas como aluno especial no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicada a Educação (GESTEC), o qual hoje faço parte como mestrando.

À medida que o tempo passava e meu conhecimento se expandia, ampliava-se a minha capacidade de formular questões e reflexões que envolviam a formação em Psicologia, tema das minhas primeiras e principais problematizações, e a Educação. Ainda na UNEB, a convite da professora Dídima Andrade, uma das minhas orientadoras de mestrado, me aproximei do grupo de pesquisa Umanitá e lá foi possível aprofundar ainda mais no estudo da formação de professores, do ensino e formação em Psicologia.

Já pensando no mestrado e dentre as primeiras constatações a respeito do meu tema de interesse, pude perceber que o número de cursos de Psicologia no Brasil aumentou significativamente nas últimas duas décadas. Em 2000, havia apenas 188 cursos reconhecidos no país (LISBOA; BARBOSA, 2009); em 2015, eram 635 cursos e a partir de 2019 já eram 1040 cursos em atividade no país (CFP, 2019). São mais de 407 mil profissionais de Psicologia registrados no Conselho Federal da categoria (CFP, 2021). Neste respeito, os números refletem o crescimento na procura e oferta de cursos/profissionais, além do reconhecimento da Psicologia como ciência e profissão.

É possível afirmar que de 1962, quando a profissão de Psicologia em território nacional foi regulamentada, até hoje, a formação inicial tem caminhado para uma

¹ Reconhecendo que toda escrita é uma fonte de representação e de poder, utilizarei a escrita gendrada - psicólogas, professoras, psicólogas-professoras - em toda a dissertação em referência a uma maioria feminina da profissão. Segundo o infográfico que apresenta a Psicologia brasileira em números, 90% da profissão é composta por mulheres (CFP, 2022).

pluralidade de teorias, práticas e campos da atuação, garantindo mais habilidades, competências e humanização com as antigas e novas demandas da profissão. Embora não significativamente, percebe-se que o profissional e a formação de Psicologia estão acontecendo para além da clínica tradicional e substituindo este modelo por intervenções grupais, comunitárias e com ênfase social, por exemplo (OLIVEIRA, 2015).

No entanto, na contramão de uma lógica elementar de que uma elevada quantidade de profissionais representaria uma maior maturidade da categoria profissional, da formação inicial e da constituição enquanto profissional professora desse curso é preciso ponderação e avaliar a partir de outras perspectivas.

Destaca-se que as profissões de saúde, em terras tupiniquins, são convidadas a repensar as suas práticas, a partir de 1988, com a redemocratização e ampliação dos serviços públicos. A formação em Psicologia eminentemente clínica, individualizante e elitista até então precisava ser pensada diante da consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), da necessidade de assistência a uma população empobrecida e futuramente da atenção básica. Tal cenário, demandou que a Psicologia brasileira, através das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, questionasse qual seu papel nessa realidade, sua identidade profissional, dando um destaque ao compromisso da profissão com as necessidades da população brasileira.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Psicologia propostas, discutidas e homologadas, em 2004 (BRASIL, 2004) para “orientar princípios, fundamentos, condições de oferecimento, planejamento e implementação” prezavam por uma formação generalista, obviamente, baseada em um núcleo comum para formação de um perfil, ampliando as possibilidades. De modo promissor e contemporâneo, elas propõem uma mudança significativa no processo de formação, uma vez que, abandonando a ideia de aprendizagem baseada no acúmulo de conhecimento do antigo currículo mínimo, passam a se preocupar com a definição de perfis formativos e das competências e habilidades necessárias para que tais perfis sejam apresentados pelo profissional ao final da formação a partir de uma base homogênea para o país. Em resumo, uma formação em Psicologia basilar e coerente à população deste país.

Mais próximo dos dias atuais, em 2018, acontece um processo nacional de revisão dessas diretrizes, uma iniciativa do Conselho Federal de Psicologia (CFP), da

Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), além de outras entidades que pensam a formação em Psicologia, e se constata, como já colocado por pesquisas anteriores, alguns aspectos importantes para a compreensão do alcance das deliberações curriculares de 2004. Dentre elas: ainda se faz uma Psicologia positivista e colonizada a partir de perspectivas teóricas que são naturalizadas, universais e a-históricas (BOCK, 2015).

Consequentemente, há uma distância significativa entre as aprendizagens na graduação e as demandas da prática profissional, estando entre os pontos mais críticos a formação científica e o desenvolvimento de competências para atuar junto a unidades de análise mais complexas, como grupos e instituições; mesmo depois dos esforços para uma formação em Psicologia que pluralizasse os campos e perspectivas epistemológicas o profissional ainda tende a procurar o campo já há muito consagrado da clínica individual (VIEIRA-SANTOS, 2016).

Levando em conta essas importantes ponderações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia e destacando o meu interesse no papel central ocupado pela professora universitária na formação, passei a me questionar se estaria na atuação da psicóloga-professora uma possibilidade de compreender os problemas não superados já citados na formação deste curso, bem como possíveis saídas para eles.

Concernente a isso, Pimenta (1999) destaca como a professora de ensino superior tem performado como “técnica-prática”, tendo o exercício da docência reduzida a habilidades e com um *script* fragmentado, desarticulado e verticalizado. Além do mais, a busca preferencial por espaços de formação por docentes desse nível se dá dentro da própria área de conhecimento, ficando a preocupação com o fazer docente restrita a participação em disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, em programas de pós-graduação ou em programas aligeirados de formação continuada.

Nesse respeito, a professora universitária ocupa uma função central na formação de determinada profissão. Ensinando ao aluno de Psicologia, a professora delinea aspectos pessoais, técnicos, políticos, sociais e documentais acerca dessa profissão. Pimenta e Anastasiou (2003), quanto ao ensino superior, afirma que o foco é a experimentação e a investigação e, a professora, é aquele que se dedica em seu ofício à reflexão e formação dos futuros profissionais. Diante de uma função tão importante, é de fundamental importância a pesquisa e reflexão da professora sobre sua própria prática.

Essa situação é intensificada pela compreensão legal vigente para a docência no ensino superior que é explícita, atualmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, (BRASIL, 1996) a qual em seu art. 66 prevê que a formação para o exercício da docência nesse nível dar-se-á preferencialmente em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem prever a formação pedagógica inicial ou continuada, destacando a relevância destas apenas para a educação básica.

Isto significa que, para exercer a docência no ensino superior basta o saber e/ou a experiência na área de formação e o resto acontece “naturalmente”. Assim, as práticas da professora universitária são aquelas provenientes das experiências educativas anteriores, seja como aluno ou como professor, por “tentativa e erro”. Quanto a isso, oportunamente, Pimenta e Anastasiou (2002, p.104) afirmam: “as professoras dormem profissionais pesquisadoras e acordam professoras!”.

Contudo, constituir-se enquanto docente não se relaciona apenas a uma dimensão prática ou de “aprender fazendo”. É necessário que a psicóloga mobilize os chamados saberes formativos, uma das categorias pesquisadas nesse trabalho, possibilitados pela capacitação profissional docente, pelos conhecimentos de didática, de legislação, avaliações e dos demais saberes pedagógicos centrais para que se torne professora (TARDIF, 2002). Além disso, para conseguir êxito a partir desse lugar, a psicóloga-professora não pode isentar-se de uma atitude reflexiva, que questione a sua própria conduta, práticas e métodos. Tudo isso, diz respeito a um fazer docente crítico, o qual questiona a interação com o outro, alunos e alunas de Psicologia, por exemplo, bem como com as respostas que esta formação tem dado a realidade brasileira.

Assim, importante destacar ainda a formação continuada de professores como um dos pressupostos mais significativos para a solução do problema apontado nessa investigação. Concebido como espaço com potência de ruptura dos problemas formativos apresentados, Garcia (1995) acrescenta que compreende o ato da professora refletir coletivamente sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento, ação e transformação. O ensino da teoria e atuação em Psicologia precisa de professoras conscientes da sua prática para pensar, elaborar e implementar o seu fazer.

A fim de delimitar e estreitar a investigação, como cenário da pesquisa e campo de acesso para as psicólogas-professoras, escolhi o curso de Psicologia da UNEB. O qual se propõe a formar bacharéis em Psicologia e tem formação

complementar em Licenciatura (Formação de professores psicólogos para a Educação Básica) ofertado no Departamento de Educação, Campus I, na cidade de Salvador, Bahia. Criado e implantado no ano de 2011, através de Resolução nº 782/2010 (BRASIL, 2010), do Conselho Universitário (CONSU), publicada no D.O. de 27.07.2010.

O Departamento de Educação do Campus I (DEDC-I) da UNEB é um dos mais antigos da universidade e tem procurado, desde a sua fundação, atender às demandas na área de formação docente no ensino de graduação. Desse modo, pesquisar, propor e contribuir como aluno de pós-graduação, dentro dessa universidade, sobre a formação da psicóloga-professora é materializar o objetivo fundamental desse departamento.

Se acrescenta aos motivos pela escolha do cenário, o reconhecimento à preocupação descrita no Projeto Pedagógico desse curso a uma conjuntura cada vez mais complexa e diversificada das necessidades sociais que demandam conhecimentos e serviços psicológicos, para o que se impõe a ampliação da perspectiva profissional e formativa de alunos e professores.

Desse modo, a psicóloga-professora desse curso precisa ser levada em conta quanto às exigências já acima citadas sobre uma atuação que reflexione, provoque e expresse a responsabilidade social do futuro profissional desse campo: os desafios da Psicologia como ciência e profissão, a superação dos desafios do exercício profissional, a produção de novos conhecimentos, a atenção aos serviços públicos educacionais, de saúde, dos programas sociais etc.

Contemplar os problemas da formação que fiz parte, Psicologia, do meu projeto profissional futuro, ser psicólogo-professor; e formular questões a partir do campo da Educação, ou seja, atender a anseios de cunho pessoal, acadêmico, científico, profissional e político que penso muito ter a ganhar quando associados. Vê-los como separados me gera uma sensação de falta, já que percebo grandes contribuições no imbricamento interdisciplinar desses campos do conhecimento. Significa me perceber ausente da minha própria construção já que Psicologia e Educação têm no ser humano o seu ponto de partida, algo importante para mim. Baseado nisso, dedico um projeto de pesquisa num Programa de Mestrado em Educação para questionar: **de que maneira a psicóloga mobiliza os saberes formativos para se tornar professora?**

Sendo assim, a proposta de ação/intervenção: “Os saberes e a formação do psicóloga-professora: o YouTube como alternativa de formação continuada”, tem como **objetivo geral**: investigar sobre os saberes formativos mobilizados pela psicóloga para se tornar professora; a ser viabilizado e materializado pelos seguintes **objetivos específicos**: a) realizar um estudo sobre a formação em psicologia, considerando seus aspectos históricos, políticos e formativos; b) identificar os saberes formativos mobilizados pela psicóloga-professora no seu fazer docente; c) construir um canal no YouTube como alternativa de formação continuada.

Dessa forma, o texto está organizado com uma Introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Na Introdução, trago de modo global a delimitação do objeto, motivos pessoais para a escolha, a questão norteadora, os objetivos e a relevância da pesquisa aqui proposta.

O primeiro capítulo: QUAL A SUA HISTÓRIA? é um histórico da formação em psicologia, apresento o detalhamento da trajetória dessa formação no país. As Diretrizes Curriculares de 2004, como um documento que apresenta as determinações e nuances para pensar essa formação, são incorporadas à discussão.

No segundo capítulo deste trabalho: FALE-ME SOBRE VOCÊ: um estado do conhecimento, detalha-se a pesquisa do Estado do Conhecimento acerca da produção nacional sobre as categorias propostas neste estudo, oriundas de programas *stricto sensu*, no Brasil.

No terceiro capítulo: POSSÍVEIS SAÍDAS: a mobilização de saberes formativos, exponho uma discussão teórica quanto a esta que é uma das categorias centrais do presente estudo. A formação docente quando baseada na noção de saberes pode ser um caminho de solução, importante para os problemas de pesquisa apresentados.

O quarto capítulo, de título: COMO CHEGOU ATÉ AQUI? percursos e fundamentos metodológicos contém a metodologia, as estratégias de pesquisa, os métodos, a delimitação do cenário, dos sujeitos da pesquisa, instrumentos utilizados e o percurso metodológico.

No quinto capítulo, que trata da: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, trago os dados encontrados no campo, provenientes das entrevistas com as psicólogas-professoras. Os resultados são analisados e discutidos em associação aos apontamentos feitos no anterior aprofundamento bibliográfico.

Por fim, as Considerações Finais são apresentadas no intuito de responder à questão norteadora da pesquisa, bem como sintetizar as conclusões relevantes deste estudo.

Nos Apêndice apresento o produto da pesquisa: um canal no YouTube direcionado a psicólogas-professoras interessadas em conteúdo relevante para suas práticas formativas. O canal destina-se a qualquer pessoa que tenha interesse na temática abordada, especialmente, psicólogas-professoras e pesquisadores da área.

Introduzidas as principais demarcações acerca desta produção científica e ciente das primeiras lacunas de pesquisa desse campo teórico, faz-se necessário trazer na seção seguinte um histórico da formação em Psicologia, no Brasil e os desafios para implementação das DCN.

1. QUAL A SUA HISTÓRIA? histórico da formação em psicologia

Investigar os saberes formativos mobilizados pela psicóloga-professora implica em refletir acerca da formação em Psicologia de modo panorâmico. Para entender sobre esse sujeito é necessário entender o contexto e os determinantes históricos dessa formação na realidade brasileira. Esta seção é escrita com o fim de abordar a formação em Psicologia nos seus aspectos mais relevantes para essa pesquisa.

A formação em Psicologia, no Brasil foi regulamentada em 1962, a partir da Lei nº 4.119 de 27/08/1962 e era estruturada a partir da noção de currículo mínimo, a qual se baseia na transmissão de conhecimentos e valores socialmente aceitos e considerados essenciais para a atuação profissional. O conhecimento neste período era “hiperfracionado” em disciplinas, dando-se a aprendizagem pelo acúmulo de informações (BERNARDES, 2012).

Servindo especialmente, a uma sociedade moderna, industrializada e urbana, a Psicologia durante os mais de 40 anos de vigência do currículo mínimo era uma profissão que classificava, categorizava e diferenciava pessoas respondendo aos interesses de uma elite proprietária dos meios de produção.

Somado a isso, ainda na década de 60, neste caso em 1968, em plena ditadura militar no Brasil, foi aprovada a Lei 5.540 (BRASIL, 1968), que regulamenta a Reforma Universitária, permitindo a abertura de universidades privadas e sanar a demanda excessiva dos exames vestibulares para as universidades públicas (e diminuir a força dos movimentos estudantis e docentes). Vive-se então, logo após a promulgação da Lei da Reforma Universitária, um *boom* de crescimento do setor privado na educação superior, e a Psicologia foi um dos cursos presentes na abertura das novas Instituição de Ensino Superior (IES). O empresário da educação, que buscava mais o investimento do que um programa qualificado de ensino superior percebeu que entre os cursos mais procurados estava o de Psicologia (FURTADO, 2012, p. 78).

Invariavelmente, com a expansão de cursos há, como constata-se ainda hoje, uma diminuição na qualidade da formação desse profissional uma vez que se permite a abertura com instalações precárias; contrata-se professoras não tão qualificadas, remuneradas com baixos salários; o currículo mínimo é oferecido, convenientemente, apenas para o curso ser reconhecido e há um número elevado de alunos por turma.

Apenas na década de 90, com o advento da Psicologia Social inserida nas comunidades pobres, nos serviços de saúde e ambulatorios de saúde mental é que se apresenta o início de uma virada crítica na atuação. A Carta de Serra Negra (CFP, 1992), surge como um importante documento marcador dessa virada na formação da psicóloga por anunciar um compromisso ético com a realidade brasileira, uma maior pluralidade de aportes teóricos (brasileiros e da América do sul, por exemplo), a interdisciplinaridade, um incentivo em ensino/pesquisa/extensão e uma postura mais reflexiva.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Psicologia, homologadas em 2004 (BRASIL, 2004), tem como objetivo central construir uma formação mais homogênea através do núcleo comum tendo as competências, habilidades e conhecimentos como elementos centrais.

Nessa perspectiva formativa, as DCN são constituídas dos chamados eixos estruturantes e se relacionam ao núcleo comum contemplando aspectos teóricos/epistemológicos/metodológicos materializados pelos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem trabalhados durante a formação. Sendo, as competências desempenhos e atuações requeridos do futuro profissional e envolve tanto o domínio básico de conhecimentos como a capacidade de usá-los em diferentes contextos e demandas, em referência às DCN, as habilidades são os elementos centrais de materialização das competências.

Nesse respeito, a formação generalista propõe que o estudante experiencie diferentes campos e perspectivas ao longo da sua formação. Segundo Delari Jr. (2004), não significa formar o estudante que saberá “de tudo um pouco”, mas, que dominará os fundamentos de sua área a ponto de transitar nos campos e aplicações distintas da Psicologia. Desse modo, a organização curricular passa a funcionar como uma sequência mais “neutra” de teorias e conteúdos já que o compromisso não é com essa ou aquela teoria. Além disso, as IES passam a considerar leituras do entorno social e o compromisso ético-político nos seus projetos pedagógicos visando impactar a realidade das populações da região em um raio proximal de atuação.

Nesse respeito, os projetos pedagógicos das IES passam a contemplar e ofertar duas ênfases curriculares as quais serão articuladas entre as competências e habilidades para a concentração dos estudos, assegurando a possibilidade de escolha ao aluno. A intenção não é que elas sejam uma especialização precoce, mas também que não fujam das competências e habilidades do núcleo comum. As ênfases serão

recortes formativos compatíveis com a percepção das demandas sociais e políticas referenciadas nos projetos das IES.

Nessa perspectiva, os estágios passam a ter uma primaz função de interlocução com as competências estabelecidas para a formação e a aplicação dessas ao trabalho. Passam a ser uma consolidação de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes. A integração entre teoria e prática proporcionada pelos estágios não se restringe apenas ao final da formação como antigamente, todavia, durante todo o curso através dos estágios básicos, associados às competências e habilidades do núcleo comum. Os estágios específicos, por sua vez, estão voltados ao desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos definidos nas ênfases curriculares.

Em referência aos princípios e compromissos das DCN (BRASIL, 2004) para a formação em Psicologia têm-se:

o avanço do conhecimento científico em Psicologia; a compreensão da amplitude do fenômeno psicológico e suas diversas interfaces; o reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreender o ser humano; o incentivo ao diálogo com outros campos do saber dada a complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico; a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país; a atuação, em distintos contextos, voltada para a promoção de qualidade de vida de indivíduos ou grupos com base nas demandas sociais existentes; o respeito à ética nas diversas relações profissionais estabelecidas e na produção e divulgação de conhecimento científico; e o aperfeiçoamento e capacitação contínuos. (BRASIL, 2004).

A partir do exposto, se torna latente que a intenção da formação em Psicologia passa a ser com uma atenção em saúde integral dos sujeitos, com a interdisciplinaridade e com aspectos mais próximos da realidade brasileira. Enfatiza-se ainda a necessidade de um profissional autônomo e consciente dos aspectos ambientais, sociais e interacionais em contraposição a uma anterior Psicologia notadamente teórico-conceitual, restrita aos “muros da academia”.

Nesse ínterim, ainda em 2004, também em consonância com a homologação das DCN (BRASIL, 2004), as IES passam a ter mais autonomia nos Projetos pedagógicos dos seus cursos de Psicologia e precisam repensar os seus projetos formativos levando em conta a experiência profissional do corpo docente, a relevância e necessidades sociais da população e o contexto em que o profissional será inserido.

Portanto, diante do que até aqui pôde ser visto, as principais críticas à formação em Psicologia antes das DCN (BRASIL, 2004) pautava-se em uma

formação conteudista, direcionada ao acúmulo de conhecimento, dissociada entre teoria/prática e da realidade socioeconômica canarina. Entretanto, diversos aspectos já foram conquistados de 2004 desde que as DCN (BRASIL, 2004) passaram a deliberar os aspectos centrais da formação, no entanto, muito ainda falta a ser feito para que sejam apresentadas respostas coerentes às demandas contemporâneas feitas a Psicologia em território nacional.

Algumas (re) análises destas foram feitas em diversos períodos históricos, fruto do questionamento constante e alinhadas a uma ideia progressista de educação, ou seja, crítica e atenta às transformações sociais, econômicas, políticas, circunstanciais. A seguir, apresentarei algumas dessas (re) análises, bem como as conclusões primordiais para pensar a formação em Psicologia e o objeto aqui pretendido.

1.1. Diretrizes Curriculares Nacionais: entre o ontem e o hoje

Desde as primeiras participações em discussões acadêmicas sobre a Formação e o Ensino Superior se tornava evidente para mim que um projeto para elaboração e implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais de um curso de graduação se apresenta como um aparato ideal para desenvolvimento de um sistema complexo (e quase sempre sutil) de controle ideológico e aprendizagem técnico-profissional. Com a formação em Psicologia não seria diferente: as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 (BRASIL, 2004) foram um marco uma vez que, construídas a partir de certos atores/autores e suas concernentes relações de poder, expressam-se como um dispositivo dotado de determinada racionalidade prática e certos interesses.

Por esse motivo, o reconhecimento desses atores, suas devidas relações de poder e capacidade de influência na elaboração e implementação dessas diretrizes são questões fundamentais para refletir sobre a formação em Psicologia. Tão importante quanto, é a observação direta do campo, o dia a dia das salas de aula de Psicologia, para que, caso existam, se materializem as competências, habilidades e mudanças propostas nas Diretrizes Curriculares de 2004.

Pensando nisso e visando investigar sobre o perfil da psicóloga e do psicólogo brasileiro após as alterações curriculares propostas nas DCN, uma pesquisa é iniciada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), no ano de 2013, (LHULLIER, 2013) e uma das principais constatações, na contramão do que foi projetado pelas diretrizes,

é que a área principal de atuação desse profissional continua sendo a clínica. Destaca-se que as competências nas áreas mais clássicas de avaliação, psicodiagnóstico e a clínica em geral, são reconhecidas como mais desenvolvidas nos cursos, o que ainda revela o viés clínico presente em grande parte do nosso sistema de ensino em Psicologia (LHULLIER, 2013).

Tal constatação, de tão antiga, já é sinalizada por Bastos, Gomide (1989), um estudo com mais de 30 anos, quando o autor pontuava sobre a responsabilidade que as instituições formadoras têm de ampliar o conceito de atuação psicológica, uma vez que elas exercem a função de elo entre formação-prática profissional e, conseqüentemente, podem tornar mais equilibradas as contribuições dos profissionais de psicologia nas diversas áreas.

Oportunamente, sobre a pesquisa de Lhullier (2013), salienta-se a saúde pública como um importante e emergente campo de atuação do profissional de Psicologia desde a revolucionária conquista do Sistema Único de Saúde (SUS), seguida da assistência social. Os dois campos despontam como serviços de grande absorção de profissionais de Psicologia atualmente (CFP, 2018), a exemplo dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Neste sentido, a formação inicial precisa estar atenta para uma preparação coerente aos princípios, processos e metodologias do SUS.

Ainda como argumento para isso, destaco que grande parte da qualidade técnica e humanista esperada do profissional de Psicologia vem da sua inserção no SUS. Por não estar voltado unicamente ao atendimento ambulatorial, clínico e individual, a Psicologia é convocada a discutir sobre uma formação mais contemporânea, plural e compromissada socialmente. Além do mais, a Psicologia quando definida como uma categoria profissional de saúde, se torna, portanto, regulada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e precisa contemplar as diretrizes comuns a essa área na abertura e reconhecimento dos seus cursos.

Mais tarde, em 2018, através de uma segunda iniciativa do CFP, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e entidades que pensam a formação em Psicologia, propõe-se um novo processo nacional de revisão da implementação das mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Psicologia (CFP, 2018). Dentre as principais conclusões dessa revisão estão: ainda se faz uma Psicologia positivista e colonizada a partir de perspectivas teóricas que são naturalizadas, universais e a-históricas; há

uma distância significativa entre as aprendizagens na graduação e as demandas da prática profissional, estando entre os pontos mais críticos a formação científica e o desenvolvimento de competências para atuar junto a unidades de análise mais complexas, como grupos e instituições; e, mesmo depois dos esforços para uma formação em Psicologia que pluralizasse os campos e perspectivas epistemológicas, o profissional ainda tende a procurar o campo já há muito consagrado da clínica individual (VIEIRA-SANTOS, 2016).

Por outro lado, e indo de encontro às conclusões da revisão de 2013, percebe-se que os campos de estágio durante a formação se ampliaram e é possível encontrar discussão teórica e prática nos campos emergentes da Psicologia ainda dentro da formação: Psicologia Hospitalar, Saúde Pública, Políticas Públicas, Saúde da Família, Psicoterapia Grupal, Clínica Ampliada. Portanto, a formação demonstrava estar caminhando para uma pluralidade de campos, teorias, perspectivas e possibilidades.

A revisão aponta os estágios básicos ao longo de toda a formação como prováveis responsáveis por esse avanço curricular percebido, contudo, é de bom tom que tal mudança seja posta em perspectiva uma vez que se torna necessária uma clara delimitação entre as competências, habilidades e atitudes dos estágios básicos e dos específicos, segundo o mesmo estudo (CFP, 2018). Aponta-se para a necessidade de esclarecimento sobre a operacionalização das duas modalidades de estágio, visto que há dúvida se os estágios básicos, como previsto nas DCN, estariam acontecendo de modo articulado com o núcleo comum ou estariam antecipando o “especialismo” precoce da formação em Psicologia.

Discussão semelhante é feita quanto às ênfases curriculares propostas nas DCN e a intenção de uma formação generalista: há dúvidas, segundo a revisão de 2018, se vem sendo efetivo estabelecer ênfases curriculares que representem “cortes” do núcleo comum e não se constituam como uma especialização precoce do estudante de Psicologia. Estudos produzidos por Bernardes (2012) e Espinha (2017) revelam que as ênfases curriculares, também na contramão do que estabelece uma formação plural e diversa, mantém o “especialismo” das áreas tradicionais desse curso de formação.

Nesse viés, como saldo positivo da revisão de 2018, destaca-se a difusão da pesquisa dentro da formação, tendo a participação de alunos, seja pela autoria, coautoria ou participação nos grupos de iniciação científica. A proliferação de oportunidades para o aluno se envolver em projetos de pesquisa durante a graduação

contribuem para que se supere a posição de mero consumidor/reprodutor de conhecimento, capacitando-o a analisar criticamente as demandas do contexto profissional, formular hipóteses e encontrar soluções para estas. Assim, Weber (1985) adverte que a pesquisa quando apenas institucionalizada, isto é, como matéria estanque dentro da proposta do currículo mínimo, dificilmente será o suficiente para abordar todo o processo investigativo e científico no estudante. Tal processo precisa estar no currículo, no cotidiano formativo e no interesse do corpo docente.

Quanto a Extensão, faz-se necessário destacar que, no passado, era vista como atividade de menor estrutura universitária e feita para cumprir carga horária de professores e alunos baseadas em assistencialismo e ações beneficentes. Tal perspectiva, resquício de uma lógica neoliberal, prevê o “enxugamento” do Estado e insere a atividade de extensão dentro das universidades como políticas públicas da sociedade civil organizada, uma tentativa de manipular as universidades aos interesses e fins particulares do Estado neoliberal.

As DCN de 2004 sinalizam que a Extensão deve vir articulada com a Pesquisa e que vá além do mero assistencialismo, valorizando a troca de saberes, a integração com as realidades em que os estudantes atuam e uma possibilidade de abordar aspectos interdisciplinares e interprofissionais. Podem vir próximas dos programas e políticas públicas a fim de que psicólogas em formação se tornem simpáticas e confortáveis com estas. A Extensão permite ações imprescindíveis para a formação em Psicologia, tais como: modos alternativos e variados de inserção nas comunidades de atuação (que não o modo clínico e ambulatorial, apenas); permite, de forma direta, a considerável relação entre universidade/sociedade, psicologia/comunidades, estudantes de psicologia/população.

Um outro ponto discutido nas revisões de 2018 e, eventualmente, abordado nas pesquisas sobre essa formação no Brasil, se refere à viabilidade da licenciatura durante a graduação de Psicologia, discussão interminável e presente desde os mais remotos tempos. Tratar sobre o profissional de Psicologia dentro da educação básica, da educação não formal e dos espaços de formação de professores é lembrar que a criatividade, a criticidade, o protagonismo e as emoções são temas centrais a serem agregados nos diversos níveis educativos. Além disso, se desloca o lugar tradicionalmente clínico da Psicologia, inserindo profissionais num dispositivo público vasto que é a Educação.

Resumindo, a formação em Psicologia ainda no presente enfatiza um suporte técnico-procedimental do “como ser psicólogo” mais de 100 anos após o reconhecimento desta no “crivo” da Ciência e de quase 60 anos da regulamentação da profissão no Brasil (Lei n. 4.119, 1962). As revisões citadas demonstram a ausência, no âmbito da formação em Psicologia, da criticidade para questionar: que respostas vem dando a uma realidade brasileira desigual e privada de direitos fundamentais; como e porque as diretrizes curriculares de 2004, projetadas como marcos divisores da formação, ainda não conseguiram alcançar de forma eficiente o problema do elitismo e da tradição clínica; de que modo as concepções trabalhadas ainda na formação contribuem para a reprodução de certas lógicas pelos profissionais; dentre outras “inconveniências” (ou conveniências) teóricas, profissionais e epistemológicas. Talvez, o que ainda falte seja o sujeito no emaranhado de técnicas, procedimentos, leituras, classificações, teorias da personalidade, recursos tecnológicos em... um curso de Psicologia.

Dessa maneira, ultrapassa-se 50 anos da regulamentação da profissão e do primeiro Currículo Nacional, mas a concepção de um currículo e formação contemporâneos precisa ser revista e lembrada. A Educação, para isso baseando-me em Freire (1995), precisa promover libertação das condições alienantes, ser pautada em princípios democráticos e precisa fomentar as mudanças sociais. Para isso é necessário que espaços de formação subvertam a lógica vertical atual para dar lugar à escuta das experiências singulares e concretas de professoras e professores.

A fim de obter uma base teórica coerente quanto a formação em Psicologia no Brasil, na próxima seção, apresento de modo detalhado as principais discussões e conclusões provenientes de um Estado do Conhecimento, construído na fase exploratória dessa pesquisa. Desenvolver uma seção com essa finalidade buscou situar o personagem central do psicóloga-professora no já apresentado retrato dessa formação no país.

2. FALE-ME SOBRE VOCÊ: um estado do conhecimento

A presente seção se propõe a apresentar o Estado do Conhecimento acerca da produção nacional sobre o tema e as categorias deste estudo, oriundas dos programas *stricto sensu*, no Brasil.

Inicialmente, como etapa do estado do conhecimento proposto para o desenvolvimento da pesquisa, foram consultadas teses e dissertações registradas e publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), reconhecidos como portais digitais de livre acesso a banco de dados através de palavras-chave (assunto, tema, autor, idioma). A escolha dos portais se deu pela facilidade de acesso e enorme capacidade de difusão científica dessas bases de dados.

A partir dos passos recomendados por Bento (2012) para produção de um estado do conhecimento, a primeira etapa constituiu-se da identificação e escolha de palavras e descritores para pesquisas nas bases de dados e motores de busca. Usei como descritores para o levantamento: ‘professor de psicologia’², ‘docência em psicologia’, ‘formação continuada psicologia’. O recorte do estudo foi de produções sobre o tema dos últimos 10 anos (2010 a 2020).

Conforme as orientações de Bento (2012) as produções precisavam contemplar os seguintes critérios de elegibilidade: 1. Ser tese de doutorado ou dissertação de mestrado; 2. O foco de estudo deveria ser exclusivamente à docência ou a formação continuada de professores de Psicologia; 3. Fazer parte do recorte do estudo de 2010 a 2020; 4. Ser um estudo nacional escrito em português.

Após as primeiras produções ou fontes primárias encontradas foi necessário avaliar as fontes secundárias, ou seja, aquelas que combinavam certos conhecimentos e descritores das fontes primárias e davam uma visão geral e rápida sobre o assunto. Dessa forma, reconhecer e recolher as fontes primárias sobre o tema se tornou mais familiar e crítico. Nesta fase as teses e dissertações mais relevantes

² Destaca-se a não utilização do termo gendrado nos descritores aqui expostos por ser a categoria “psicóloga-professora” uma militância inaugural deste trabalho dissertativo. Só se tornou possível identificar trabalhos válidos para esse estado do conhecimento quando se utilizou os descritores no masculino. Com isso, salienta-se a necessidade de se utilizar o termo gendrado para o fortalecimento da pauta da representatividade na profissão docente e na Psicologia, eminentemente femininas.

para o assunto foram definidos e se estabeleceu autores e trabalhos fundamentais para o fluxo da pesquisa. Para caracterização de um estudo como relevante é necessário ser seletivo e sempre se perguntar: “como esse trabalho se relaciona ao meu objeto de pesquisa?”

Assim, feita a etapa de levantamento das produções acadêmicas nas bases e após a filtragem a partir critérios de elegibilidade, o descritor “professor de psicologia” possibilitou o acesso a 4 trabalhos no catálogo da CAPES e 2 no do IBICT, sendo dois desses o mesmo trabalho; o descritor “docência em Psicologia” facultou o acesso a 2 trabalhos no IBICT e nenhum na CAPES; e o descritor “formação continuada do professor de Psicologia” não apresentou trabalho publicado. Para organização e visualização dos trabalhos elaborei o Quadro 1 que reúne informações sobre os descritores pesquisados, os autores, anos de publicação e quantidade de trabalhos identificados.

Quadro 1: Descritores, autores, anos das publicações e quantidade de teses e dissertações

Descritor	Referência	Quantidade
Professor de Psicologia	-RODRIGUES (2011) -SOUZA (2016) -MELO (2016) -MARTINS (2012)	04
Docência em Psicologia	-FIGUEIRA (2012) -RODRIGUES (2011)	02
Formação Continuada do Professor de Psicologia	--	--

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2021

Por fim, se chega ao último passo: ler criticamente e resumir o material encontrado. Uma vez filtrada e recolhida a literatura é necessário ler criticamente, isto é: afirmar, problematizar, contextualizar, especular, perguntar. Algumas das problematizações aqui propostas são: quais afirmações podem ser feitas dos estudos a partir dos dados objetivos de ano, quantidade, naturalidade dos programas de pós-graduação, entre outros? Existem semelhanças entre as produções encontradas? Que conceitos, teorias e metodologias estão sendo usadas pelos pesquisadores para compreensão do tema? A partir do recorte temporal, geracional e profissional do qual eu, autor desse estado do conhecimento, falo, que perspectivas originais se têm sobre

o tema? Os objetivos e principais resultados são discutidos no decorrer do texto e com os respectivos eixos temáticos identificados.

Após a leitura crítica e percebendo que as problematizações feitas levam a aprofundamentos e discussões diferentes, dividi o estudo em 3 momentos para uma melhor compreensão: uma análise dos dados objetivos; um breve resumo das teses e dissertações com apontamentos iniciais e uma análise qualitativa do material através de aproximações, diferenciações e categorizações.

Inicialmente, é importante destacar a escassez de teses e dissertações a respeito desse tema. Os temas de investigação nascem da problematização de um dado fenômeno que, por sua vez, surgem da necessidade de responder a problemas teóricos ou empíricos de uma área do conhecimento. A partir dessa primeira constatação afirma-se que temas relativos à psicóloga-professora e a sua formação continuada tem sido pouco problematizados e pesquisados. Indago-me se o motivo para isso seria a pouca relevância desse campo dentro da pós-graduação ou o desinteresse estaria associado à docência e ao “ser professora” de Psicologia.

Há uma maior quantidade de pesquisas sobre a formação inicial em Psicologia, mas, quase sempre, enfocando as Diretrizes Curriculares Nacionais, o desenvolvimento de alguma competência específica (como a clínica ou a escuta), estágios ou áreas de concentração. Se problematiza até mesmo o supervisor de estágio em Psicologia e a sua atuação, sobretudo na área clínica. Mesmo a supervisão sendo realizada por um docente, o supervisor não representa a docência em Psicologia já que é um pequeno e pouco representativo grupo dentro dos cursos de formação e da grande quantidade de docentes de outras tantas disciplinas. Há, portanto, interesse na discussão sobre o supervisor de estágio, mas não há na docência em geral.

Ao efetuar uma segunda busca nas mesmas bases de dados com o descritor “docência no ensino superior” em um intervalo de tempo menor, apenas nos últimos 5 anos, e não 10 como feito na primeira pesquisa, foi registrado mais de 40 mil produções. A “docência no ensino superior” é pesquisada pelas mais diversas áreas com os mais variados interesses de pesquisa: práticas pedagógicas, formação inicial das profissões de saúde, licenciaturas, estresse na prática da docência do ensino superior, dentre muitos outros. Existe, por conseguinte, um vasto interesse de pesquisar a docência no ensino superior e, na contramão dessa tendência, um baixo interesse na compreensão da psicóloga-professora.

A partir disso, mais uma constatação que pode ser feita a partir desse estado do conhecimento, é que as discussões sobre a qualidade da formação, o desenvolvimento de competências e o contexto geral da graduação em Psicologia nem esbarra na psicóloga-professora, em outras palavras, homens e mulheres, professores e professoras, que promovem a formação em Psicologia, no Brasil. Isto posto, é urgente pesquisar sobre a docência no ensino superior em Psicologia, sua caracterização e o que se tem feito em termos de ensino dentro das salas de aula para futuros psicólogos.

O Quadro 2 a seguir foi elaborado com o intuito de organizar informações relativas aos seguintes itens: título das produções, nome do autor, ano de defesa, Instituição de Ensino Superior (IES) e o Programa de Pós-Graduação (PPG) aos quais estão vinculados. Como aponta Ferreira (2002) é através desse esforço de ordenação e categorização que o pesquisador tem contato com dados objetivos das produções encontradas e pode a partir daí traçar uma narrativa da produção sobre o tema.

Quadro 2: Títulos das produções, nomes dos autores, ano de defesa, IES, PPG

	IES	Autor	Ano de Defesa	PPG
Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro	Universidade Federal de Pelotas	RODRIGUES, Algaides de Marco	2011	Programa de Pós-Graduação em Educação
Professor psicólogo ou psicólogo professor?	Universidade do Sul de Santa Catarina	SOUZA, Valdirene Brüning de	2016	Mestrado em Educação
PSICÓLOGO-PROFESSOR: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior em Psicologia no Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	MELO, Juliana Salgueiro	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente	Universidade Federal do Piauí	MARTINS, Milene	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação
Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-Eu no ensino da teoria psicanalítica	Universidade Estadual de Maringá	FIGUEIRA, Maysa Ricardo da Silva	2012	Mestrado em Psicologia

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2021

A partir do Quadro 2 é possível afirmar que, relativo aos Programas de Pós-Graduação em que os trabalhos foram desenvolvidos, é possível concluir que há uma predominância de estudos em programas de Educação: Programas de Pós-Graduação em Educação (03) e em Psicologia (02). Ainda que uma das categorias fundamentais desses estudos seja a formação e docência em Psicologia, declara-se que a maior parte dos pesquisadores interessados nessa temática tem desenvolvido seus trabalhos em programas da área de Educação, já que se interessam mais em compreender a prática docente e a formação continuada de professoras, discussões e campos tradicionalmente da Educação.

Por um lado, é interessante ver a pesquisa da formação em Psicologia agregar concepções de Currículo, Prática Docente, Pedagogia e Formação dentro dos programas de Educação. Não obstante, por uma questão de coerência, pontua-se a necessidade de estudantes/professoras/coordenadoras/pesquisadoras em Psicologia refletirem sobre suas próprias práticas de ensino e desafios formativos. Por conta da diversidade epistemológica e amplitude do fenômeno mente/psique, a Psicologia historicamente se aproximou, dentre tantas outras, de discussões em Educação, Formação e Aprendizagem, constituindo assim um caráter interdisciplinar entre os dois campos e que nas produções acerca da psicóloga-professora precisa ser destacado como um avanço.

No que se refere a naturalidade dos trabalhos identificados, há uma predominância no eixo sulista (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), tendo, felizmente, a presença de dois trabalhos do nordeste brasileiro (Maranhão e Piauí) revelando uma aproximação, mesmo que inicial, dos programas de pós-graduação dessa região com um tema caro para a Psicologia.

Uma observação relevante quanto ao ano de defesa dos trabalhos é que a maior parte (03) tem praticamente 10 anos de defendidas (2011, 2012). Tal observação soma-se a escassez de pesquisas sobre o tema já salientada, revelando um quadro ainda pior de poucos e antigos trabalhos. Mesmo com os textos de Souza e Melo que foram defendidos em 2016 seria necessário um olhar cuidadoso com as conclusões obtidas já que se encontram no limite comumente aceitável de 5 anos.

Nesse respeito, sobre as teses e dissertações identificadas a partir dos descritores já citados, uma das pesquisas que mais se aproxima da discussão proposta aqui é a de Martins (2012), de título “Psicólogo-professor: o processo de

constituição da identidade docente”, proveniente do programa de mestrado da Universidade Federal do Piauí. O trabalho tem como objetivo “investigar o processo de constituição da identidade docente, o significado e o sentido de ser professor para os psicólogos que exercem a docência nos cursos de Psicologia no estado do Piauí”. Se coletou dados por meio de questionário aplicado com 34 psicólogos-professores e através de entrevistas com outros 6.

Esta autora ainda destaca como uma das conclusões do estudo que grande parte dos motivos para a inserção de psicólogas na atividade docente está vinculada a questões de ordem objetiva, como empregabilidade e inserção no ensino superior do que com a identificação a atividade docente. Isso explicaria a atividade docente como atividade secundária complementar ao trabalho primário e prioritário “psicológico” exercido por essas professoras. Se faz necessário destacar que uma atividade de caráter secundário, seja em carga horária ou em nível de preparação do profissional, tem modos diferentes de vinculação e significação diferentes de uma atividade primária.

Além ou a partir disso, os significados produzidos sobre “ser professora” para essa amostra se vinculam a uma tendência pedagógica tradicional, tomando a docência como mera transmissão de conhecimentos. Consonante Martins (2012), tal constatação numa pesquisa que objetiva investigar identidade docente revela uma identidade frágil e pouca apropriação do lugar de educador. A docência universitária aqui ainda é centrada nas conferências da professora e nos discursos prontos. Uma psicóloga-professora não precisa somente passar o seu conteúdo de forma brilhante, mas facilitar a reflexão e discussão de modo menos expositivo e mais conversacional. Será um provocador de temas em Psicologia para que surjam as emoções, identificações e imaginação (REY, 2014, grifo meu).

Historicamente, a articulação entre teoria e prática profissional é um desafio nevrálgico não só da formação em Psicologia, mas da política de ensino superior brasileira. O rompimento com a noção de currículo mínimo, ou seja, uma formação essencialmente teórica tendo uma carga horária secundária de estágios práticos foi pontuada como uma das principais demandas. A atuação da psicóloga-professora precisaria ser pensada para contribuir efetivamente com dilemas reais, cotidianos e contemporâneos que a Psicologia enfrenta, tais como: uma atuação adequada da Psicologia Escolar que questione o fazer excessivamente clínico, medicalizante e biomédico; a Psicologia atuante nos recentes debates sobre gênero, raça e religião

nos espaços formativos da Educação Básica ao Ensino Superior; e de que forma professores e professoras de Psicologia podem contribuir para a superação desses desafios nevrálgico nas suas escolhas em planos de aula, avaliações e conteúdos temáticos.

Uma segunda pesquisa e única tese de doutorado encontrada foi desenvolvida no programa de doutorado da Universidade Federal de Pelotas, por Rodrigues (2011) e tem como título: “Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro”. A tese tem por finalidade estudar a constituição da psicóloga-professora com base em discussões de grupos focais e no compartilhamento de experiências com pares, alunos, instituição e comunidade. A pesquisa destaca os espaços de troca criados e mantidos dentro das IES como fundamentais à qualidade da formação oferecida.

Segundo esta autora, muitas instituições oferecem espaços de troca e formação continuada de modo generalizado, com oficinas e palestras desassociadas das demandas institucionais, como simplória formalidade e de modo vertical. Os projetos de formação continuada no ensino superior são respaldados e orientados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) já que contribuem para a formação oferecida, no caso exposto aqui, a de Psicologia, além de ter efetividade em ações e decisões que envolvem o coletivo de docentes.

O estudo ainda indica que nem todas as recomendações formais ou oriundas de pesquisas acadêmicas são viáveis por conta das condições de trabalho vivenciadas institucionalmente pelas psicólogas-professoras, impossibilitando os espaços de diálogo sobre a formação oferecida, aquela idealizada e os equívocos existentes entre elas. Além disso, esses profissionais destacaram como urgente a necessidade de serem críticos para provocarem a criticidade nos estudantes de Psicologia, visto que determinadas práticas consagradas da Psicologia (a clínica, por exemplo) não cabem em qualquer campo de atuação (o escolar foi dado como exemplo no texto) e a possibilidade de pensar criticamente dentro dos espaços de formação continuada favorece um fazer coerente a cada espaço.

Ainda sobre isso, a discussão feita por Rodrigues (2016) em seu texto que tem como título “Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura”, a autora conclui que a Psicologia Educacional tem estado presente na formação de professores em todos os níveis de ensino, inclusive os de Psicologia. No entanto, o lugar da Psicologia quando próxima da Educação ainda é reduzido a uma

ou duas disciplinas; tem caráter excessivamente teórico através das teorias do desenvolvimento, por exemplo; e a relação dos conteúdos abordados com o “ensinar” nem sempre é suficientemente visível. Teoricamente, a Psicologia da Educação pode e deve servir de fundamentação para a prática da professora, embora, existe mais promessa do que solução para problemas pedagógicos reais, segundo as conclusões da autora.

Desse modo, a Formação de Professores em Psicologia se apresenta mais uma vez como subsídio teórico secundário, não enfático. Os resultados apontam, sobretudo, uma carência de outras pesquisas com outros recursos metodológicos para compreender de maneira mais ampla a atuação docente de psicólogas-professoras. Há, de acordo com Rodrigues (2016), uma necessidade de alterações no contexto formativo inicial e continuado dessas profissionais, além de haver uma subestimação quanto ao papel desses como agentes de aprendizagem.

Outra pesquisa identificada foi a de Figueira (2012), uma dissertação de mestrado, que tem como título “Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do super-eu no ensino da teoria psicanalítica”. Realizada na Universidade Estadual de Maringá, propôs investigar a precariedade do ensino de psicologia nos bacharelados, com um foco diferenciado no que denomina “esvaziamento dos conteúdos teóricos”. A autora argumenta a favor da necessidade de apropriação conceitual pelas psicólogas-professoras da graduação em Psicologia visando um ensino de qualidade.

Este trabalho, a partir disso, apresenta um outro elemento relacionado à docência no ensino superior que é ligado à formação inicial da futura professora: o domínio de conhecimentos específicos da área. Esse elemento é fundante para a identidade da professora já que dominar conhecimentos é critério para se filiar à profissão, além de despertar identificação com o fazer docente no estudante de Psicologia. Como pode alguém se perceber como professora se não tiver domínio dos conhecimentos a serem ensinados?

Nesse respeito, o ensino de Psicologia (e de qualquer outra profissão, destaque) demanda o domínio de conhecimentos em nível aprofundado. Caso contrário não se avança na formação, ficando-se na superficialidade e afetando a qualidade dos profissionais formados. Outro agravante destacado por Figueira (2012) é que, nas instituições superiores privadas que oferecem o curso de Psicologia, via de regra, a professora é contratada para ministrar dada disciplina e, em seguida, é “convidada” a

ministrar outras que não domina. Disso resulta, como a pesquisa expõe, um ensino raso, baseado em textos de terceiros, excessivamente teórico e sem subsídios práticos e metodológicos à compreensão do conteúdo.

A dissertação de mestrado de Souza (2016) de título “Professor Psicólogo ou Psicólogo Professor?” teve como objetivo interpretar como ocorre a construção a identidade profissional das professoras de Ensino Superior de Psicologia através de um estudo de caso com 13 professoras de um curso de Psicologia no Sul do Brasil. Os resultados mostram que, apesar de a docência ser vista como atividade predominante na trajetória dos sujeitos e os seus múltiplos espaços de aprendizagem, a identidade profissional da psicóloga-professora desenvolve-se parcialmente e em complemento à identidade de psicóloga. Algo híbrido, constituído de um ir e vir entre a psicologia e docência. Os pesquisados destacaram a importância dos cursos de pós-graduação nas suas trajetórias de formação; no entanto, por formarem prioritariamente pesquisadores, esses cursos não são entendidos por eles como fundamentais em termos de contribuição para os saberes pedagógicos.

Destarte, uma das constatações dessa pesquisa do estado do conhecimento sobre o psicólogo-professor no ensino superior é a de que ele aprende a ensinar ensinando, a exemplo dos demais profissionais liberais que ingressam na docência universitária atualmente, pois a exigência legal no país é apenas a da titulação em nível de mestrado e doutorado para isso. Fora do campo da docência, a atividade de preferência dos pesquisados, como já destacado reiteradas vezes nesse trabalho de pesquisa, é na área da psicologia clínica, para o qual direcionam a maior parte dos esforços de qualificação.

Ainda sobre isso, o desenvolvimento do estudo citado mostra que a formação de professoras de Psicologia de forma complementar e paralela, até o momento, não é vista e praticada como obrigatoriedade. Ainda são poucas psicólogas que se interessam pela atuação docente (nos mais diversos níveis de ensino) e acabam procurando as áreas tradicionais de exercício da Psicologia no Brasil: clínica, escolar, social. O estudo aponta que um dos principais motivos para os resultados apresentados seja a escassez de estudos reflexivos a respeito da formação e escolha profissional em Psicologia, além da desvalorização do profissional de educação no meio acadêmico. Machado, Timm, Stobaüs (2016) destacam que a desvalorização do profissional de Educação é comum a várias áreas, contudo, como o profissional de

Psicologia tem acesso a outras oportunidades de maior reconhecimento para a sua atuação encaminha-se para elas e não para a docência.

Na dissertação de Mestrado de Melo (2016) de título “Psicólogo-Professor: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior no Maranhão” se apresenta como objetivo “analisar a trajetória de inserção dos psicólogos, graduados no Maranhão, na docência do Ensino Superior em Psicologia”. A análise proposta é feita a partir das narrativas dos docentes sobre suas práticas docentes e percursos formativos através de entrevistas. A autora ainda recorre a uma análise documental e bibliográfica das legislações e propostas político pedagógicas dos cursos, articulando a prática docente do presente com a do passado.

Destarte, o trabalho de Melo (2016) é de extrema relevância visto que existem poucos estudos voltados para essa temática ilustrando a realidade de um dado local e o psicóloga-professora, que além de ser psicóloga, participa do processo de formação de outros profissionais. Acrescenta-se que Machado, Timm, Stobaüs (2016) trazem um campo nas considerações finais dedicado a limitações do seu estudo no qual enfatizam as restrições do estudo teórico para compreensão desse tipo de temática. De acordo com os autores, esse tipo de estudo inviabiliza a criação de hipóteses ou teorias a respeito do tema Formação de Professores em Psicologia e Licenciatura em Psicologia. Assim, o tema fica limitado e inexpressivo quanto a informações empíricas, o que limita a discussão de um ponto de vista excessivamente teórico. Portanto, para que o debate sobre Formação, Docência e Psicologia siga adiante sugere-se que sejam empregados mais estudos de natureza empírica, partindo de uma realidade local e de abordagem qualitativa e quantitativa.

O presente Estado do Conhecimento não se propõe a concluir ou determinar resultados objetivos, mas, a abrir espaço para a discussão sobre a Docência e a Formação de Professoras de Psicologia ao longo dos últimos 10 anos. A análise das teses e dissertações permitiu a criação de problematizações e ponderações sobre a psicóloga-professora segundo os critérios já mencionados ao início da seção.

Sendo assim, as produções nacionais no formato de teses e dissertações sobre esse tema demonstram que pesquisadores psicólogos têm procurado mais programas de pós-graduação em Educação para produzir e pensar sobre esse tema do que os de Psicologia. A região sul do Brasil detém a maioria dos trabalhos publicados, mas é importante sinalizar a presença do nordeste brasileiro. Sobre isso, é possível afirmar que as outras regiões do país ainda se encontram em déficit quanto

a produção sobre essa temática face ao grande crescimento nacional da Psicologia nas últimas décadas.

Os estudos empíricos foram maioria quando comparados aos teóricos. A maioria das pesquisas procurava se aproximar da compreensão de atores essenciais para compreender a formação inicial em Psicologia - as professoras - para traçar um panorama sobre currículo, implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, prática docente, mercado de trabalho. A importância de estudos empíricos está no fato de que essas psicólogas-professoras têm mais apropriação para falar sobre a formação que eles próprios se encontram do que um pesquisador de qualquer área apenas por especulações teóricas. Apenas a aproximação com essas concepções permitirá retratar de forma mais genuína a formação em Psicologia e suas respectivas práticas docentes.

Ainda quanto a isso, foi interessante perceber que os pesquisadores traçaram caminhos muito parecidos para compreender a psicóloga-professora, mesmo propondo-se a investigar aspectos distintos relativos a esse objeto: a identidade docente, a precariedade do ensino ou a trajetória desses professores. Todos os estudos recorrem aos próprios professores para entender suas itinerâncias, desafios e potencialidades em suas práticas através de questionários, grupos focais, estudos de caso e entrevistas.

Nesse respeito, grande parte dos trabalhos analisados aqui aponta a necessidade de se fazer pesquisa empírica sobre a formação em Psicologia. Há uma latente escassez de produção sobre essa temática no contexto brasileiro e uma alta demanda de problemas a serem pesquisados: as importantes reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 para a formação; a persistência da lacuna entre teoria e prática; desafios para uma formação pensada para uma sociedade brasileira; a importação e uso dos modelos teóricos colonialistas europeus e americanos, dentre outros.

Uma categoria comum a parte das teses e dissertações foi o de “Identidade Docente”, isto é, como a psicóloga-professora se constituiu e se percebe em seu exercício docente. A partir dos trabalhos foi possível concluir que o “ser professora de Psicologia” apresenta um caráter secundário, tendo o exercício clínico como primário, revelando uma identidade frágil desse profissional (MARTINS, 2012).

Neste assunto, para Souza (2016) o baixo interesse na docência justifica-se pelo baixo reconhecimento e rentabilidade desse fazer em comparação com outras

áreas, como a psicoterapia clínica. As psicólogas-professoras pesquisadas nos trabalhos ressaltam a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação do pesquisador, mas não para a do educador, fazendo com que a psicóloga-professora aprenda a “ensinar ensinando” e desvele um cenário de precariedade (FIGUEIRA, 2012).

Não foi identificado nenhum estudo específico sobre a Formação Continuada da Psicóloga-Professora. Apenas Rodrigues (2011) destaca a formação do docente como um caminho necessário para transformar a formação inicial, apontando a importância da formação continuada de professores nessa formação. Conclui ainda que esses espaços não são pensados e fomentados dentro das universidades por um excesso de demandas institucionais e profissionais que os inviabilizam. Se faz imprescindível observar que é através desse tipo de espaço que a professora compartilha experiência entre pares e discute as mesmas demandas profissionais, pedagógicas e institucionais em busca de saídas.

Acrescento ainda que a Formação Continuada de Professoras em Psicologia, enquanto categoria de pesquisa, tem sido debatida somente como subsídio secundário para pensar outros temas, como a formação em Psicologia na contemporaneidade, a precariedade e a identidade docente. Como categoria ou objeto principal e primário de estudo é notável uma escassez de produção sobre essa temática.

Se faz importante delimitar que essa seção de Estado do Conhecimento não se propõe a compreender toda a amplitude da produção científica nacional sobre a Psicóloga-Professora, dadas as limitações das mais variadas ordens. É possível que existam estudos de outros objetos que abordem essa temática em suas discussões teóricas ou de resultados que não foram contemplados no presente estudo uma vez que limitei a procura a descritores de palavras específicas, em bases de dados também específicas.

Por fim, tomado aqui como possível saída dos problemas apresentados, na próxima seção exponho uma discussão teórica quanto a esta que é uma das categorias centrais do presente estudo, os saberes formativos. A psicóloga-professora não pode isentar-se de uma atitude reflexiva, que questione os seus saberes, a sua própria conduta, prática e métodos, para se tornar um sujeito que possui a capacidade de se relacionar e interagir com o outro, bem como com as respostas que esta formação tem dado a realidade brasileira.

3. POSSÍVEIS SAÍDAS: a mobilização de saberes formativos

Há duas décadas que Europa e Estados Unidos da América tem se preocupado com a formação docente visando fornecer estatuto, privilégios e autonomia a essa categoria profissional. Palavras como reflexão e poder de decisão estão passando a ser, felizmente, centrais no quesito formação de professores. Não se trata mais de um lugar de pura e simples aquisição de técnicas e conhecimentos, mas de socialização e configuração profissional. Especialmente, na Europa existe um esforço importante para compreender o fenômeno a partir da ideia de profissionalização, ou seja, como um construto social, sem definição fixa, não universal e que reflete como determinadas profissões funcionam em determinado lugar e tempo histórico.

Em Portugal, por exemplo, as bases da profissão se deram em lutas políticas entre Igreja e Estado, por isso, a imagem criada ao longo do século XIX é de sacerdócio e apostolado dada a humildade e obediência das professoras. Segundo Nóvoa (1992), os professores desse período:

não deviam saber demais, nem de menos; não deviam se misturar com o povo, nem com a burguesia; não deviam ser pobres, nem ricos; não deveriam ser (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais.

Já mais tarde, durante o Estado Novo (NÓVOA, 1992), se inaugura nesse país uma degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente e consagra-se uma posição funcionarizada da professora. Mesmo a partir da década de 60, em que a formação e a carreira docente começam a ser questionadas pelos movimentos sociais e políticos, não há um aceno governamental positivo e impactante a pautas centrais como a autonomia docente, agradando muito mais a corporativistas e empresários. Tal cenário, para este autor constituía uma tutela estatal sobre o corpo docente do país sob a justificativa de que este não tem a capacidade de gerir-se autonomamente.

Políticas reformadoras mais tarde reforçaram ainda mais essa imagem, aumentando a separação entre atores e decisores por um controle sutil em programas de formação em serviço orientados por uma visão conformista, ou seja, que não estimulam uma crítica mais rigorosa das respostas dadas pelas professoras em uma sociedade competitiva, injusta e estratificada.

No Brasil, a professora dos diferentes níveis de ensino tem atuado como reprodutora ou depositária de saberes que não lhes são significativos. Esta, vítima de políticas verticais de educação que pouco se interessam pelo trabalho docente no “chão” da sala de aula, reproduz e, conseqüentemente, deslegitima sua própria prática, uma vez que é afastada dela. Uma prática de exteriorização de uns e apropriação de outros saberes, sejam os pedagógicos ou os específicos das suas áreas de formação (PIMENTA, 1999).

Gomez (1992) sinaliza que é ingênuo afirmar que as instituições de formação preparam a futura professora para enfrentar os desafios de sala de aula. A insegurança com que as principiantes iniciam suas práticas confirmam que a complexidade da tarefa educativa não pode ser plenamente atendida no âmbito do conhecimento acadêmico, cada vez mais fragmentado e distanciado da realidade concreta. Quando muito, o que fazem é orientar, de forma muito limitada, sugerindo regras para ambientes protótipos e para aspectos comuns da vida escolar ou universitária. Soma-se a esse cenário, um ensino superior no Brasil que vem sendo, repetidamente, precarizado, perseguido e sucateado por políticas de grande retrocesso na Educação.

Nesse respeito, a cisão entre a teoria e prática, por exemplo, constatada nos cursos de formação inicial de professores e diferentes profissões é uma herança oriunda de contextos sociais mais amplos, cuja valorização da técnica reflete na discriminação entre as ciências exatas e humanas existente na própria sociedade. As instituições de ensino, ao reproduzirem este panorama, particularmente no currículo de formação de professores, acentua e reforça o abismo entre a teoria e prática.

Ao conceber a competência profissional como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos, Pimenta e Anastasiou (2003) denuncia que a prática é considerada como um processo de preparação técnica, que possibilita a aquisição de habilidades para a atuação em sala de aula. Compreendida desse modo, trata-se de mera aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico e recolhe a instituição de ensino ao lugar de desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais. Essa instrumentalização, geralmente, é situada de modo mais claro no final dos cursos, momento em que o aprendiz já “adquiriu” os conhecimentos científicos básicos para lidar com o que se entende por “ferramentas profissionais”.

É notório que as heranças pedagógicas materializadas nos diferentes níveis de ensino não têm se preocupado em produzir um projeto vigoroso que pudesse superar

essa dicotomia, uma vez que, alterando-se a dinâmica *teoria x prática*. Cria-se um processo de aprender que ultrapassa os antigos modelos de formação centrados nas disciplinas e na professora. Tais propostas, mais centradas na pluralidade de saberes, convoca a professora a lidar de modo mais real com o campo desafiador que irá atuar, além de não ignorar que a aprendiz de professora já tem crenças e esquemas a respeito do processo educativo, o seu próprio saber.

Pensar a formação de professores é pensar na complexidade de uma profissão que interage com polaridades como sucesso/insucesso de alunos e professores, certezas/incertezas, conflitos institucionais e curriculares além da especificidade do próprio empreendimento educativo.

Assim, a cada dia a professora se defronta com situações imprevisíveis que suscitam decisões urgentes, dentre tantas: decidir sobre o avanço do programa ou atender às necessidades dos alunos? Respeitar a identidade do aluno ou transformá-la? Desenvolver autonomia ou conformação às regras? Valorizar a competição ou a cooperação? Preferir a estruturação racional do pensamento ou a criatividade e a comunicação? Corrigir provas ou preparar as aulas? Refletir sobre suas condições de trabalho ou encontrar estratégias de ensino que motivem um aluno que se recusa a aprender?

Portanto, o cotidiano escolar desafia a professora a reconstruir, a cada dia (PINTO BERTONI, 2001):

sua própria política de educação, sua pedagogia, sua didática, ampliando sua epistemologia de saberes, aperfeiçoando as relações que estabelece com os alunos e com os saberes, além de não perder de vista a sua ética profissional.

Nesse trabalho diversificado e complexo, a professora vai construindo um repertório pessoal de conhecimentos práticos sobre a maneira de bem conduzir seu trabalho que não está apoiado em um modelo linear e engessado, mas cíclico, para não perder de vista sua intenção maior que é a aprendizagem dos alunos.

Nesse respeito, a professora é e sempre será, a partir desse ponto de vista, um eterno aprendiz de seu ofício, uma vez que mobiliza múltiplos e complexos saberes, dia após dia, diante das urgências e incertezas próprias dessa prática profissional. Para Tardif (2001), as professoras precisam, desde muito cedo, confrontar as suas crenças para uma atuação efetiva. O exercício de confrontação deve se operar em meio ao contato com a função de professora, com o grupo de trabalho, instituição educativa e entre pares.

Não se deve perder de vista que o esforço da professora de confrontar os seus próprios saberes vislumbra, dentre tantos problemas educativos históricos: tornar possível uma formação que seja capaz de sintonizar o tempo institucional com o tempo estritamente subjetivo da aprendizagem do aluno; vislumbra identificar de que modo a professora tem lidado com grupos de alunos que não escolheu e que pouco conhece, além de toda a variedade de saberes relativos a sociabilidade; vislumbra provocar a respeito do modo com que tem lidado com as diferenças; vislumbra encontrar saídas pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos para os problemas de transposição didática muito comuns na prática docente.

O que se opera ao questionar a mobilização de saberes formativos por professoras é uma crítica aos tradicionais modelos dos espaços formativos que enfatizam quase que exclusivamente a técnica (muito associada aos pressupostos da pedagogia) e o procedimento (que vulgarmente confunde-se com a didática). Dentre outras palavras, a professora deve se apropriar do conteúdo a ser trabalhado, das diretrizes curriculares que atravessam e respaldam a sua prática, dos conhecimentos e pressupostos científicos, educativos e pedagógicos, contudo, não deve deixar de desenvolver um saber a partir da sua própria experiência (TARDIFF; LESSART; LAHAYE, 1991)

Dessa forma, a prática docente, por se tratar de uma prática social, consciente e inconscientemente, só pode ser entendida a partir de algum conhecimento sobre a situação de atuação e alguma ideia do que seja o ensino. Neste sentido, seus praticantes devem possuir alguma teoria prévia que subsidie suas atividades e guie suas ações. Portanto, uma prática não existe separadamente de uma teoria e não se deve perder de vista que essa dinâmica se dá num espaço conflituoso onde imperam ideologias e relações de poder (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Os hiatos abertos entre teoria e prática existem, dentre outros motivos, por uma falta de uma reflexão dos próprios docentes acerca de suas atividades profissionais. Considerar precocemente que esses hiatos sejam simplórios problemas de comunicação ou de implementação é concordar que os mesmos possam ser resolvidos com a “milagrosa” aplicação de uma teoria na prática, fornecendo regras técnicas para a ação, sem a necessidade de se desocultar as circunstâncias históricas nas quais foram geradas.

Assim, teoria educativa não é apenas aquela que guia a vida docente. Ela não é uma “teoria aplicada” que “bebe” de outras teorias das ciências humanas ou ainda

pior, das ciências exatas. Pelo contrário, possui uma identidade própria, que precisa ser desvelada mediante a avaliação crítica da idoneidade dos conceitos, das crenças, hipóteses e valores incorporados pelas práticas vigentes (TARDIF; LESSARD, 2013). Sua validade se encontra no fato de a mesma estar relacionada às experiências e situações concretas das professoras e em buscar soluções para as mesmas (PINTO BERTONI, 2001).

Está posto que, conceber a formação de professoras nesta perspectiva é conceber essa profissional como uma inquiridora rigorosa de sua própria prática, com vistas ao fortalecimento profissional e de sua atuação, ao mesmo tempo em que vai construindo uma nova epistemologia capaz de integrar a teoria e a prática de forma científica. Para que isto ocorra, ela deverá não somente criticar os elementos insatisfatórios do pensamento prático, como também, apontar soluções para sua eliminação.

Então, como reflexo dessa perspectiva educativa, alguns espaços de formação docente começam a vivenciar mudanças em seu projeto educativo, especialmente, na configuração de uma dimensão investigativa e voltada para a busca de novas concepções dessa profissão e do processo ensino-aprendizagem, constituindo práticas referenciadas pela ideia de **saberes formativos**: saber, saber fazer, saber ser, saber conviver (DELORS, 2000).

Referência importante no que se tocante a ideia de saberes formativos, Tardiff (1998;1999) categoriza-os em:

1. **Saberes profissionais e disciplinares**: aqueles oriundos dos cursos de formação inicial e continuada de professores através de teorias, concepções, perspectivas científicas da pedagogia e aqueles relativos a conteúdo das disciplinas;
2. **Saberes curriculares**: discursos explícitos e implícitos, objetivos e métodos para a operacionalização dos saberes disciplinares.
3. **Saberes da experiência**: se trata do trabalho cotidiano da professora em contato com o cenário educativo. Envolve habilidades socioemocionais, hábitos institucionais, macetes, um saber-fazer e saber-ser próprios da sua realidade.

A partir disso, a própria noção de competência docente é alterada, uma vez que precisa ser entendida a partir da utilização de todos esses saberes frente aos

desafios colocados no cotidiano educativo e a serviço da ação, ou seja, ter uma utilidade clara para o seu trabalho docente. Pinto Bertoni (2001) destaca que a competência docente para o ensino superior geralmente vem sendo, de modo simplista, associada a professora ser: paciente, líder, flexível, inteligente, empática. Pouco se fala dos saberes necessários para a elaboração de um projeto ou avaliação; para a constituição de fluxos comunicativos institucionais e com a classe; para um acompanhamento eficiente e humano do progresso dos alunos ou para o trato com a heterogeneidade de uma instituição educativa.

De maneira que a alteração principal dos novos projetos e concepções curriculares pautadas nos saberes parece recair sobre o eixo ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1994, p. 35). Os antigos modelos de formação davam ênfase maior aos conteúdos e ao professor-transmissor, colocando no ensino a ênfase no conhecimento. Este rompimento e a conseqüente abertura à reflexão se apresentam como vias possibilitadoras de uma teoria educativa voltada para a eliminação dos mitos e preconceitos em torno da profissão e dos saberes docentes e, conseqüentemente, para tornar a prática de sala de aula mais profissional.

Ainda sobre os saberes formativos docentes, Tardif (1999) destaca que são:

- 1. Temporais:** por serem fruto de longos anos, a partir de diferentes lugares, de diferentes modos, com diferentes recursos. Assinala-se especial importância para as experiências iniciais de atuação em que a professora é convocada a criar primordialmente diante da complexidade do campo que recém apropriase. O autor destaca os anos iniciais como cruciais para o sentimento de apropriação do lugar docente.
- 2. Plurais:** por não se tratar apenas de saberes disciplinares, mas aos fundamentos, relações políticas, sociais, circunstanciais. Destaca-se também sobre a capacidade da professora de sensibilizar-se a ponto de identificar uma melhor forma para ensinar a turma diferentes, uma diurna e uma noturna, por exemplo. A prática docente sempre acontece numa bricolagem, ou seja, grande parte dos desafios que a professora irá lidar não possui materiais e recursos previamente definidos uma vez que esta prática não se restringe a acumulação e reprodução de conhecimentos, mas a mobilização dos saberes formativos na busca de soluções.

- 3. Personalizado:** por sempre possuírem marcas singulares de vida, traços de cultura, regionalismos, pensamentos de massa, experiências individuais, talentos específicos.

Torna-se evidente a partir da discussão sobre os saberes formativos feita até aqui que o processo de formação docente não se esgota na formação inicial, onde quer que ela aconteça. Ela se trata de um processo contínuo que envolve saberes plurais, temporais e personalizados que só se materializam a partir de espaços educativos singulares e específicos. Felizmente, as novas tendências de formação do professor têm caminhado no sentido da valorização profissional a partir dessa reflexão dos saberes enquanto elemento fundamental e estruturador.

Opondo-se ao paradigma da racionalidade técnica, que aprimora técnicas, mas, esvazia o pensar sobre o fazer, o que é suscitado hoje é a reflexão sobre a ação, com registros e sistematizações que possam retornar à prática, colocando o professor no seu verdadeiro papel, não apenas de ator, mas de produtor do conhecimento sobre sua profissão.

Contrariamente, outra implicação é que um trabalho dessa natureza não se faz isoladamente, como se construiu durante os séculos anteriores, uma suposta e vertical “gramática geradora da escola” (NÓVOA, 1992). Se hoje essa gramática define o saber-fazer em termos de utilização de tecnologias inovadoras, mais do que instrumentalização técnica, necessitamos de habilidades intelectuais para lidar com as informações, o que requer espírito crítico e compromisso político, dimensões essenciais na reorganização dos saberes formativos para a professora.

Nesses tempos em que a professora tem perdido sua voz e vez, é necessário que ela atue como inquiridora de sua própria prática, não de forma isolada, mas em interação com seus pares, num exercício contínuo de trocas efetivas, de experiências compartilhadas. Tardif (1999) destaca que essa tarefa é especialmente urgente no espaço universitário em que a realização de pesquisas sobre suas próprias práticas contribuirá para o reconhecimento de determinadas escolhas conscientes ou não por parte da professora.

À medida que uma rede de autorreflexão for construída, se potencializará uma prática autêntica e coerente com uma educação democrática. É nesse movimento, que a professora poderá resgatar, junto com sua autonomia docente, a sua identidade profissional e, discutir, junto à comunidade escolar, a definição de políticas mais claras

e de projetos mais orgânicos que possam responder aos desafios colocados pela sociedade atual.

Sobre autonomia docente e os saberes, Tardif (1999) ainda destaca que existe nas profissões de interação humana uma impossibilidade de criar artifícios e recursos para todas as situações que venham a ocorrer, sendo o saber do próprio sujeito, então, o maior recurso. Então, a atuação docente seria, acima de tudo, uma atuação essencialmente ética, uma vez que precisa de uma sensibilidade muito acurada a respeito das variedades possíveis de existência humana dentro de uma determinada cena educacional.

Por fim, se cada nível, cena ou espaço educacional exige uma sensibilidade própria sob a forma de um saber por parte da professora, convoca-se a necessidade de pesquisadores e docentes analisarem os seus respectivos campos. Cunha e Leite (1996) pontuam que não é possível pensar em mudanças pedagógicas relativas ao lugar da professora para todas as profissões de modo semelhante, uma vez que são diferentes questões e que estão atravessadas por estatutos próprios e por diferentes concepções dessa profissão para a sociedade, professoras e profissionais.

4. COMO CHEGOU ATÉ AQUI? percursos e fundamentos metodológicos

Visando o alcance do objetivo e a obtenção de respostas à questão da pesquisa aqui proposta, se faz necessário traçar um percurso metodológico coerente e viável, uma vez que, refletir e avaliar sobre os métodos possíveis na pesquisa científica permite escolher aquele que mais se adequa às limitações e potencialidades do objeto estudado.

Assim, na fase exploratória da pesquisa foi fundamental um momento de levantamento bibliográfico e estudo sobre a formação em Psicologia no Brasil, à docência universitária e a psicóloga-professora. Essa etapa, que aqui materializa-se inicialmente, em um capítulo de estado do conhecimento, foi fundamental para identificar o que já tem sido produzido, as primeiras constatações e lacunas provenientes das teses e dissertações a respeito desse campo temático. Como parte vital de qualquer processo de investigação, o estado do conhecimento envolve:

localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, teses, livros, anais de eventos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema, delimitando assim o problema de investigação (BENTO, 2012)

Esse momento é pertinente na pesquisa científica ainda em sua fase exploratória por estabelecer critérios específicos de identificação, seleção e avaliação crítica dos estudos produzidos sobre a temática de interesse, de modo que outros pesquisadores possam repetir objetivamente o procedimento (BENTO, 2012). Enfatiza-se o fator “avaliação crítica” na citação anterior como um cuidado necessário para vieses pessoais, políticos e institucionais nas etapas de execução do estado do conhecimento, um processo, antes de tudo, científico.

Para fins de esclarecimento, defino esta seção como um Estado do Conhecimento sobre o tema de investigação baseado nas discussões de Romanowski; Ens (2006) e Bento (2012) a respeito disso. Como característica central e diferenciadora das outras modalidades de estudo, os autores destacam o mapeamento e escolha apenas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não todos os muitos outros tipos de produções acadêmicas possíveis. Afirmam ainda que: “os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do

conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Exemplificam ainda que: “[...] para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Sendo assim, o estado do conhecimento é fundamental para definir bem o problema e se ter uma ideia mais ou menos precisa sobre como se tem produzido cientificamente acerca de um tema. Afinal, quando se compreende em perspectiva é possível pensar em lacunas e contribuições de investigação para o desenvolvimento do conhecimento e da ciência, como bem destaca Cardoso; Alarcão; Celorico (2010):

cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para sua aventura (p. 7)

Mais detalhes desse processo, as principais discussões e conclusões estão registrados com maior profundidade no capítulo 3, “FALE-ME SOBRE VOCÊ: um estado do conhecimento”.

Após a delimitação do problema de investigação e ciente das primeiras conclusões sobre o campo, tornou-se possível buscar, conhecer e definir a fundamentação teórica necessária para pesquisar sobre os saberes formativos mobilizados pela psicóloga-professora. As discussões e categorias associadas ao campo da Educação, tais como, Saberes Formativos, Ensino Superior, Formação de Professores serão fundamentadas por Tardif (2002, 2013), Pimenta (1999), Pimenta; Anastasiou (2002), Nóvoa (1992) e Anastasiou (1988).

Já as discussões associadas ao campo da Psicologia: História do curso no Brasil, Formação em Psicologia, Psicóloga-Professora se basearão nos documentos norteadores publicados pelo Conselho Federal de Psicologia (2019, 2018, 1992, 1962), Ministério da Educação e Cultura e Conselho Nacional de Educação do Brasil (1962, 2004, 2011) e pelas publicações de Bock (2009), Rechtman; Bock (2019) Melo (2016), Souza (2016), Vieira-Santos (2016), Rodrigues (2011), Rey (2002, 2014).

A exemplo do que tem predominado nas pesquisas em educação e psicologia, a abordagem de pesquisa adotada será a qualitativa, uma vez que se busca investigar experiências singulares de psicólogas-professoras, os sujeitos da pesquisa. A abordagem qualitativa é coerente ao objeto proposto por reconhecer a natureza

diferenciada que caracteriza a pesquisa em ciências humanas e sociais, concebendo o sujeito da pesquisa como alguém em interação, a partir de motivações, desejos específicos e que adota uma posição face às tarefas que enfrenta (REY, 2002, p.53). Dito isso, a escolha metodológica revela-se coerente a proposta de investigar e analisar os saberes formativos mobilizados pelos psicólogas-professoras em seus percursos históricos, aqui feita.

Continuando, Rey (2002) afirma ainda que esse tipo de pesquisa busca, à sua maneira, uma via de acesso às dimensões do inacessível, do complexo e do subjetivo em seu permanente processo de mudança (grifo meu). Ainda quanto a esta perspectiva metodológica e pensando especialmente na categoria dos saberes formativos da presente investigação, Minayo (2006) aponta que a abordagem qualitativa se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e opiniões, advindas das interpretações que o homem faz sobre si, sobre seu modo de viver, da construção dos seus artefatos e da forma de se relacionar com seus pares.

Já quanto ao nível, a pesquisa proposta é exploratória, uma vez que tem como objetivo alcançar uma visão geral aproximada quanto a mobilização de saberes formativos pelo psicóloga para se tornar professora. Para Mattar (1999), as pesquisas exploratórias são empregadas para oferecer ao pesquisador um maior conhecimento do tema estudado ou do problema de pesquisa. Crucial nos primeiros estágios, quando o investigador deve tomar conhecimento e se familiarizar para entender melhor os fenômenos através de levantamento bibliográfico e documental, por exemplo, a perspectiva exploratória também pode ser um mecanismo contínuo do processo de pesquisa.

Considerando os aspectos metodológicos fundamentais e o desafio de analisar a mobilização de saberes formativos pelos psicólogos-professores, optou-se por uma pesquisa colaborativa, descrita em seus pormenores no próximo subitem.

4.1. Pesquisa Colaborativa e Instrumentos

A abordagem qualitativa dá margem a variadas possibilidades e ramificações de investigação científica, contudo, o presente estudo terá a pesquisa colaborativa como base por atender de forma coerente as exigências acadêmicas e os objetivos pretendidos. Referenciarei a escolha metodológica nos apontamentos desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2011), Horikawa (2008), Magalhães (1998, 2002), Magalhães e

Fidalgo (2010), Ibiapina (2008), Gasparotto; Menegassi (2017). Esses autores destacam a pesquisa colaborativa como uma possibilidade de construção coletiva do conhecimento e da intervenção sobre a realidade estudada como suas principais características.

Nesse respeito, a pesquisa colaborativa, de maneira explicitamente colocada, tem a colaboração e coparticipação como aspectos centrais. Nesta pesquisa, ao invés de apenas observar e registrar, destacando o que está ou não adequado, objetiva-se construir com os psicólogas-professoras, sujeitos dessa pesquisa, sobre seus saberes formativos. Tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o sujeito da pesquisa tem do seu cotidiano, no interior das quais ele desenvolve suas práticas e mobiliza os seus saberes.

O pressuposto metodológico é que apenas a professora tem capacidade de desenvolver reflexões sobre os saberes formativos mobilizados para ocupar essa função e sobre a sua realidade de ensino, tendo o pesquisador a possibilidade de contribuir com aquilo que é pensado e desenvolvido dentro da academia, diminuindo assim, a distância entre esses dois campos.

Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2011) apontam que questionar e teorizar sobre as práticas de ensino que norteiam o trabalho docente permite compreender a realidade e construir novas ações de contribuição à educação em todos os níveis. Pensando nisso, a crítica e a diferença de pensamento entre os participantes na pesquisa colaborativa são acolhidas, uma vez que são tensionamentos necessários para pensar novos conhecimentos e perspectivas. No entanto, Gasparotto; Menegassi (2017) advertem para o cuidado com apontamentos direcionadas ao trabalho da professora, pois correm o risco de serem interpretados como críticas “verticais” e infundadas por parte de pesquisadores deslocados dessa realidade.

Na verdade, indo na intenção oposta de uma crítica infundada, a pesquisa colaborativa busca, sabiamente, superar o individualismo e a alienação presentes nos espaços formativos do ensino superior (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). A visada é romper com a passividade muito presente nos programas banalizados de formação continuada de professores promovida por determinadas instituições. O pesquisador nesse caso não apenas observa construindo registros dos encontros e a professora não apenas cumpre etapas elaboradas pelo pesquisador. O engajamento volitivo, ou seja, relativo à vontade da professora precisa e deve estar presente em todo o processo de investigação.

Um outro pressuposto é o de que o relato de cada psicóloga-professora tem valor por si mesmo e interessará justamente por seu caráter subjetivo, complexo e imprevisível. Não se trata de alcançar uma suposta totalidade do fenômeno estudado através de um aprisionamento da prática pela teoria, mas de considerar o caráter colaborativo e coparticipativo na investigação da trama particular de cada sujeito da pesquisa. Assim, não existe transposição direta possível entre a teoria científica e a prática cotidiana formativa de psicólogos e psicólogas, uma vez que há intenções, limites, desejos e muito mais em jogo.

Consonante aos citados princípios da pesquisa colaborativa, em especial ao trabalho de Gasparotto; Menegassi (2017), essa dissertação terá três etapas de desenvolvimento. A primeira etapa, “aproximação”, inicia com perguntas exploratórias e abertas relativas aos sujeitos, aos aspectos teóricos, ao cenário e objetivos da pesquisa. São indagações que representam pontos de partida para orientação do trabalho. Essa etapa inicial da pesquisa colaborativa é pertinente por advertir o pesquisador de seu caráter coparticipativo e menos interventivo. É um primeiro cuidado para se afastar de dinâmicas verticais e intervenções externas, sem considerar a perspectiva da professora e a realidade que ela atua.

Nessa investigação, essa etapa contempla o levantamento e apropriação teórica acerca da formação em Psicologia no Brasil, a psicóloga-professora e a sua formação, como previsto no seguinte objetivo específico:

a) realizar um estudo sobre a formação em psicologia, considerando seus aspectos históricos, políticos e formativos;

Ainda nessa etapa foram iniciados os primeiros contatos com o curso de Psicologia da UNEB. Inicialmente, através do coordenador do curso, foi possível expor o meu interesse de fazer pesquisa naquele cenário e ter conhecimento dos primeiros trâmites internos para que isso se operacionalizasse. Acontecendo através de contato por aplicativos de mensagens instantâneas, e-mail e contato telefônico pude, inclusive, ter acesso ao Projeto Curricular desse curso.

A segunda etapa, “diálogo”, contempla uma constante da pesquisa colaborativa: a interação, que segundo Ibiapina (2008) é:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa,

investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (p. 114-115).

Logo, investigar a mobilização de saberes formativos por psicólogas-professoras permite acessar desafios já há muito identificados nas pesquisas científicas sobre a própria formação em Psicologia, no Brasil. Por um lado, isso é importante para o alcance do seguinte objetivo específico dessa pesquisa:

b) identificar os saberes formativos mobilizados pela psicóloga-professora no seu fazer docente;

Mas também, por proporcionar um espaço de reflexão crítica para a psicóloga-professora falar, rever e discutir sobre conceitos e práticas indissociáveis das suas realidades e dos seus processos de constituição enquanto professores. O caráter colaborativo nesse caso é relevante então por atender aos interesses de pesquisa, por responder a formação docente e por fazer avançar o campo da formação em Psicologia neste país.

Baseado nisso, a pesquisa de campo com as psicólogas-professoras é entendida como um processo coletivo e coparticipativo, congregando as perspectivas individuais e invioláveis acerca dos saberes formativos para se tornarem professoras. Ainda quanto ao campo, é destaque a minha influência como pesquisador, afetando e sendo afetado pelo processo da pesquisa, seja na simples presença física ou nas impressões conscientes e não conscientes reveladas na escrita desse texto dissertativo.

Advertido por isso, como instrumento de levantamento e interpretação das informações, são utilizadas entrevistas semiestruturadas, compostas de perguntas abertas e fechadas, por permitirem uma maior liberdade de abordagem do assunto, tendo o cuidado de manter o foco no tema proposto. Ao falar sobre saberes formativos, os sujeitos da pesquisa passeiam por aspectos relativos às suas jornadas universitárias, impressões sobre o lugar docente e desafios institucionais do presente, informações que poderiam não ter espaço para serem colocadas em uma entrevista estruturada, por exemplo.

Sendo assim, a escolha pela entrevista semiestruturada justifica-se pela possibilidade de acesso à fonte de dados de pesquisa primária, ou seja, quando os

dados são coletados pela primeira vez, possibilitando o levantamento com precisão, focalização, fidedignidade e validade do sujeito da pesquisa. Dessa forma, terá perguntas abertas e fechadas, feitas individualmente, em uma única ordem e que objetivam identificar os saberes formativos mobilizados para se tornarem professoras de psicologia.

Estes momentos aconteceram de forma remota, por videoconferência, através do Google Meet, em atendimento ao Art. 1º da Instrução Normativa Conjunta da UNEB, diante da emergência em saúde pública declarada em todo território baiano com fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19 que resolveu:

aprovar a presente Instrução Normativa, a qual dispõe sobre as atividades acadêmicas de Ensino de Graduação, Ensino de Pós-graduação, de Pesquisa e de Extensão, de forma remota, a partir do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em Semestres Especiais, substituindo, as ações presenciais, no âmbito da UNEB (2021).

Então, foram filmadas e registradas por áudio para a materialização de um canal no YouTube, que configura o produto da pesquisa, como previsto em um dos objetivos específicos:

c) construir um canal no YouTube como alternativa de formação continuada.

A proposição feita com esse produto é criar um canal, como supracitado, no YouTube, principal plataforma que reúne e compartilha conteúdo no formato audiovisual, visando alcançar e difundir informação a respeito desse campo para quem tenha interesse, notadamente, psicólogas-professoras.

Definido o delineamento metodológico, faz-se necessário definir detalhes do cenário e dos sujeitos da pesquisa.

4.2. O Cenário da Pesquisa

A pesquisa de mestrado “Os saberes e a formação da psicóloga-professora: o YouTube como alternativa de formação continuada” se dá no cenário do curso de Psicologia da UNEB, Campus I, Salvador. Todas as informações do curso aqui presentes foram obtidas do Projeto Curricular do curso de Psicologia da UNEB, disponível para consulta na página virtual (UNEB, 2021).

Este, integrado ao Departamento de Educação da UNEB, é um dos mais antigos da universidade tem procurado desde a sua fundação atender às demandas na área de formação docente no ensino de graduação. Tal finalidade foi de elevado

impacto para a escolha do cenário, visto que, ser um curso de graduação em Psicologia, desenvolvido dentro de um departamento de educação e que visa atender a demanda de formação docente é uma exceção à regra na realidade de Salvador, onde grande parte dos cursos está vinculada a departamentos de saúde.

Atualmente, o Departamento conta com quatro cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Psicologia e Formação de Professor de Psicologia, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Filosofia. Na pós-graduação, o Departamento conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, além do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação e o Mestrado em Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1: Departamento do cenário da pesquisa



Fonte: Imagem retirada da *Internet*

Novo quando comparado a outros cursos do DEDC-I, iniciou em 2011, quando o único curso de graduação em Psicologia público em Salvador ainda era o da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A intenção da UNEB naquele momento, conforme consta no Projeto Curricular e reafirma o interesse dessa pesquisa nesse cenário, era “viabilizar a implantação de um Curso de Psicologia, garantindo a oferta

de formação do profissional e do professor de Psicologia para atender às demandas oriundas da educação básica” (UNEB, 2021).

Caracterizando-se como uma formação voltada para todo tipo de atuação em Psicologia, visa responder à carência de profissionais na cidade de Salvador e no estado da Bahia, conforme consta no Projeto Curricular:

volta-se para a formação de profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão, buscando superar os constantes desafios do exercício profissional e orientados para a produção de novos conhecimentos, desenvolvendo seu trabalho junto a instituições de saúde pública, privada e filantrópica, creches, escolas, asilos, instituições de pesquisa, empresas, indústrias, instituições de capacitação de recursos humanos, órgãos não governamentais e programas sociais os mais diversos” (p.7)

Como é possível perceber, o trecho corrobora com a finalidade do curso de oferecer uma formação pensada para os mais diversos campos de atuação psicológica, visando, especialmente, responder a uma carência regional de profissionais dessa categoria.

O curso é um bacharelado em Psicologia com ênfase em processos clínicos e educativos. A ideia de ênfases está prevista nas DCN dos cursos de Psicologia (BRASIL, 2018) em função da diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional da Psicologia. A ênfase deve ser entendida como um conjunto delimitado e articulado de saberes e práticas que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em determinados processos de trabalho desse campo profissional.

A respeito disso, a escolha do curso pela ênfase em processos educativos demonstra a preocupação em oferecer uma formação pública e de qualidade por meio do uso das práticas tradicionais e educativas, desenvolvendo habilidades, conhecimentos, atitudes e valores em contextos de educação dos mais diversos: escolas, organizações, instituições públicas e privadas. Ainda é possível fazer uma complementação opcional de 875 horas para obter a Licenciatura em Psicologia. O curso tem 4550 horas sem a complementação.

O currículo do curso é organizado através de 6 eixos estruturantes baseados em determinadas competências e habilidades, materializados por disciplinas. Para alunos interessados na ênfase de processos educativos, por exemplo, a primeira disciplina voltada para a área de Educação se inicia ainda no 3º semestre (Teorias da

Aprendizagem) e é seguida de outras cada vez mais restritas a atuação da Psicologia em contextos educativos.

Conforme é possível visualizar na figura abaixo, atualmente esse curso conta com aproximadamente 38 professoras, distribuídos entre componentes curriculares, atividades de extensão, grupos de iniciação científica e pesquisa, além de atividades administrativas, como o colegiado do curso. A maior parte tem vínculo de dedicação exclusiva ou de 40 horas com a universidade. Cerca de 48% dos professores possuem doutorado e o mesmo percentual possui mestrado. Apenas 5% são especialistas.

Figura 2: Resumo da Qualificação dos Docentes do Curso

TITULAÇÃO	QUANTIDADE	%
ESPECIALIZAÇÃO	2	5%
MESTRADO	18	47,5%
DOCTORADO	18	47,5%
TOTAL	38	100

Fonte: Colegiado do Curso de Psicologia

No que se refere a espaços de formação continuada para essas psicólogas-professoras, o Projeto Curricular cita que o curso conta com uma “política de capacitação docente” voltada para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, onde a professora é afastada segundo critérios relativos a tempo de ingresso na instituição e oferta de substitutos no quadro de docentes. As previsões para esse tipo de afastamento, seja para cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos, estágios, intercâmbios, são registradas semestralmente no Plano Individual de Trabalho (PIT) da psicóloga-professora.

O afastamento acontece pelo que se compreende institucionalmente como uma licença sabática visando aprimoramento técnico e profissional do docente em instituições nacionais e estrangeiras, projetos de pesquisa e extensão, projetos de produção filosófica, científica, artística ou literária.

4.3. Sujeitos da pesquisa

Os critérios de inclusão para as psicólogas-professoras desse curso se tornarem sujeitos da pesquisa são: a) ser formada em Psicologia; b) ser professora de Psicologia; c) ter disponibilidade para participar das entrevistas. Não é estabelecida uma titulação mínima por considerar que a formação profissional docente é construída

ao longo desse exercício e esse critério não seria relevante para os objetivos aqui propostos. Considera-se como sujeitos da pesquisa, por motivos estritamente científico-investigativos associados aos objetivos dessa investigação, apenas as professoras bacharéis em Psicologia que estão atuando diretamente no curso de Psicologia da UNEB.

Destaca-se que a formação acadêmica em Psicologia possui na sua matriz curricular componentes de diversos campos do conhecimento. No cenário dessa pesquisa não seria diferente, há professoras com área de formação em: Ciências Biológicas, Sociologia, Ciências Sociais, Estatística, dentre tantas outras. Tais professoras contribuem enormemente para uma formação diversa, ampla e interdisciplinar de alunos do curso de Psicologia, como preconizado no Projeto Curricular:

A formação interdisciplinar deverá ser articulada através dos eixos estruturantes definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, destacando-se ainda a importância das ênfases formativas, necessárias para garantir a preparação e a atuação multiprofissional do psicólogo (p.52).

Desse modo, demonstra-se uma preocupação com uma formação interdisciplinar alinhada às competências, habilidades e ênfases curriculares dispostas nas DCN. As habilidades de escuta, acolhimento e raciocínio clínico, estruturantes dessa formação, são consolidadas por uma perspectiva interdisciplinar que congrega aspectos sociais, políticos, técnicos e biológicos de outras áreas. Neste sentido, sublinha-se a importância que os egressos formados apresentem competências globais e integradas do conhecimento, única forma de abordar a complexidade das situações que demandam a presença da Psicologia no estado da Bahia.

Após autorização ao cenário de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), procurei novamente a Coordenação de Curso para acesso às informações sobre as psicólogas-professoras afastadas e ativas do curso na presente data, uma vez que o Projeto Curricular mais atualizado, de onde se deriva as informações aqui expostas, é do ano de 2019. De posse dessa informação, pude classificar, categorizar e separar os sujeitos da pesquisa das outras professoras não inclusas pelos critérios já expostos. Dessa forma, se tornou possível elaborar o Quadro 1 para melhor visualização dos objetivos aqui pretendidos.

Vale destacar que houve uma resistência por parte das professoras em participar da pesquisa, fator que era certamente previsto dadas algumas especificidades da docência universitária: sobrecarga, pouca tradição da pesquisa sobre a prática docente, vaidade. Tal situação foi facilmente contornada por se colocarem a disposição professoras que gostariam de contribuir com os objetivos nesta pesquisa pretendidos.

Após o levantamento das psicólogas-professoras interessadas, elaborei um convite e enviei por *e-mail* ou contato telefônico disponibilizados pela coordenação. Após recebimento das respostas positivas ao convite, encaminhei o roteiro de entrevista semiestruturada, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso da Imagem para leitura e assinatura prévia (vide Apêndices).

Quadro 3: Caracterização das psicólogas-professoras

SUJEITO	IDADE	TITULAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE UNEB
PPA	59	Doutorado em Saúde Coletiva	25	15
PPB	37	Mestrado em Psicologia	12	4
PPC	39	Doutorado em Saúde Coletiva	15	9
PPE	60	Doutorado em Educação	21	20
PPP	44	Doutorado em Psicologia	23	3

Fonte: Quadro criado pelo pesquisador responsável

Participaram 5 psicólogas-professoras do curso de Psicologia da UNEB, sendo 3 mulheres e 2 homens (reafirmando a maioria feminina da profissão), contando entre 37 e 60 anos de idade no período das entrevistas que aconteceram entre 11 e 19 de março de 2022. Todos têm formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), entre 12 e 25 anos de exercício na docência e são professores da UNEB há, no mínimo, 3 anos.

Os momentos de entrevista foram agendados a partir da disponibilidade de todos os envolvidos (pesquisadores e sujeitos) e foi certamente facilitada por ser no formato virtual. Outras duas professoras também concordaram em participar, no entanto, já havia sido atingido o limite planejado para essa pesquisa.

Assim, todas as entrevistas foram realizadas em chamadas de videoconferência que garantiam o sigilo e o arquivamento das gravações para posterior transcrição e discussão dos dados encontrados. No começo, de cada entrevista, os sujeitos foram: esclarecidos novamente sobre os objetivos da pesquisa; consultados sobre a gravação e publicização de áudio e vídeo mediante assinatura do Termo de Autorização de Imagem; comunicados de que poderiam interromper o processo a qualquer momento caso desistissem de participar e não responder qualquer uma das perguntas caso se sentissem incomodados ou desconfortáveis. Todos os sujeitos concluíram as entrevistas, cuja duração média foi de 50 minutos.

Por fim, após o término desta etapa, realizei a transcrição das falas dos entrevistados e, diante delas, pude iniciar o processo de análise com uma leitura flutuante do material coletado em busca das categorias emergentes e da relação com os objetivos e quadro teórico da pesquisa.

4.4. Análise de dados

Os dados provenientes das entrevistas com as psicólogas-professoras foram transcritos com a utilização de pseudônimos que asseguram o anonimato das informações³.

A análise de conteúdo foi o método de análise utilizado, no qual a autora:

ênfatisa a importância de se partir da mensagem, sendo ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, trazendo consigo condições contextuais de quem a produz, carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2005)

³ As psicólogas-professoras (PP) foram identificadas como: PPA, PPB, PPC, PPE, PPP

Tal escolha dá-se de modo coerente com pesquisas que admitem o sujeito como ativo na produção do conhecimento, tornando a Análise de Conteúdo, perfeitamente possível para as intenções de pesquisa aqui expostas. Nesse sentido, o processo não considera somente o conteúdo observável, mas o latente, a hermenêutica e toda a complexidade que acompanha a diferença entre significado e sentido (FRANCO, 2005).

Para demonstrar o embasamento da semântica no processo de investigação em questão, a autora cita um exemplo que ilustra bem o sentido e significado a que se refere:

[...] a palavra “livro” assume um determinado sentido por parte de leitores alfabetizados e implica, igualmente, graduações de sentido diferenciadas entre os leitores digamos “eruditos” e os leitores “comuns”. Já quando transportada para indivíduos ou grupos não alfabetizados, a mesma palavra livro pode até ser compreendida mediante o mesmo significado que lhe é atribuído universalmente, porém seu sentido assume uma conotação completamente diferenciada (p. 13-14).

Portanto, se tornou viável, por meio deste método, preparar, delimitar, categorizar, descrever e interpretar as respostas das psicólogas-professoras a respeito dos saberes formativos mobilizados, a fim de alcançar os objetivos aqui propostos.

Após as entrevistas, como primeira etapa da análise de conteúdo, foi feita uma leitura flutuante em que já se tornou possível perceber determinadas representações e conexões com as hipóteses de pesquisa. Nesse momento foi necessário, primordialmente, deixar-se levar por emoções e impressões a fim de compreender as ideias principais e significados.

A partir disso, se tornou possível elaborar indicadores baseado na frequência de aparição de um tema que passaram a compor as categorias e subcategorias: conjuntos de elementos classificados por critérios específicos que podem ser, por exemplo, de diferença ou analogia. Foi parte fundamental da análise desta pesquisa por estabelecer categorias baseadas no que apareceu de conteúdo nas entrevistas com as psicólogas-professoras. Só se tornaram possíveis de serem criadas a *posteriori*, uma vez que se utilizou as diferentes falas, discursos e conteúdos trazidos por elas.

Nesta etapa, diante da dificuldade de categorias e subcategorias que muitas vezes se complementavam, buscou-se vários arranjos e o que foi utilizado (Quadro 4) não é o único possível, porém, o que fez mais sentido para mim e para os intuítos da pesquisa aqui propostos. Dessa maneira, tem-se as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 4: Categorias e subcategorias da análise de dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
História de Vida e Trajetória Profissional Docente	<ul style="list-style-type: none"> • De e onde e como surgiu o interesse pela docência; • Investimentos formativos; • Exercício docente profissional;
Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas na UNEB; • Atuação docente;
Formação em Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto aluna; • Enquanto professora;

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador responsável

Entretanto, a mera descrição e categorização do conteúdo para este método de análise de dados é pouco: associar estes primeiros achados com os pressupostos da pesquisa e conclusões do quadro teórico são características da segunda e importante etapa: a constituição de um *corpus*. Este corresponde a um determinado grupo de informações, conclusões e discussões a ser utilizado sobre um tema. Nesta investigação ele será composto pelas valiosas respostas dadas nas entrevistas pelas psicólogas-professoras, pelo quadro teórico exposto e trabalhado, bem como algumas das discussões dos principais autores da bibliografia.

De posse do *corpus* se tornou possível inferir e formular novas hipóteses: afirmações provisórias, feitas a priori, que foram colocadas a prova recorrendo a análise. Produzir inferências é, portanto, a razão de ser da Análise de Conteúdo. É ela que permite análises comparativas do conteúdo com alguma conclusão relevante do quadro teórico, por exemplo.

As inferências feitas nessa investigação se basearam, dentre tantas outras, em se investigar o “porquê?” de psicólogas se interessarem pela docência; em investigar os investimentos formativos feitos para que isso acontecesse, o “como?”; e de que modo avaliam que esses mesmos investimentos formativos contribuíram na mobilização dos seus saberes formativos, o “com que efeito?”.

Além disso, dentre algumas estratégias citadas por Franco (2005), utilizou-se o Emparelhamento, a fim de apontar convergências e divergências entre as diferentes trajetórias rumo à docência; a Análise Histórica para destacar diferenças e semelhanças entre a formação em Psicologia das psicólogas-professoras enquanto alunas e hoje quando lidam diretamente com a sala de aula; dentre outras. Todas as construções de explicação aqui tratadas buscaram sempre descrever e partir do próprio dado coletado no campo, sendo o quadro teórico utilizado como uma interlocução.

Esclarecidos os “caminhos” da pesquisa, na próxima seção apresentarei as análises e discussões dos resultados provenientes das entrevistas feitas com as psicólogas-professoras, sujeitos desta pesquisa, a respeito dos saberes formativos mobilizados para que se tornassem professores dessa formação, bem como as associações aos apontamentos relevantes destacados no quadro teórico dessa pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. CATEGORIA I – HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE

A categoria apresenta, a partir das histórias de vida e trajetórias profissionais dos sujeitos da pesquisa, os primeiros interesses e mobilizações para que se tornassem professoras, com um destaque importante para como fizeram isso. Deste modo, contempla as seguintes subcategorias: 5.1.1) de onde e como surgiu o interesse na docência; 5.1.2) os investimentos formativos institucionalizados ou não para se tornarem professoras; 5.1.3) um histórico do exercício docente

Para tanto, foram analisadas as respostas dadas ao tópico B e C do roteiro de entrevista semiestruturada que aborda os aspectos da história de vida identificados como relevantes para a trajetória profissional docente. As categorias, subcategorias e conteúdos podem ser melhor visualizados no quadro 5 abaixo:

Quadro 1: categoria I, subcategorias e conteúdos

HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE		
DE ONDE E COMO SURTIU O INTERESSE NA DOCÊNCIA	INVESTIMENTOS FORMATIVOS	EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE
Infância/Adolescência	Institucionais	Primeiras Inserções
Influência Familiar	Não Institucionais	Precarização E Desvalorização
Graduação Em Psicologia	Professores Como Modelos	Públicas/Privadas
Estabilidade/Retorno Financeiro		

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador responsável

5.1.1. Interesse na docência;

No que se refere aos primeiros interesses pela docência, apenas uma psicóloga-professora não associa a algum elemento ainda da infância:

Acredito que todos nós já brincamos de professora ou de escola na infância. Essa era uma das minhas brincadeiras favoritas. (PPA)

Tenho uma lembrança afetiva muito gostosa do ambiente escolar na minha infância. Sempre gostei e me senti incluída na escola. Não gostava das férias ou folgas porque me afastava da escola. Adorava estar com meus amigos e aprender coisas novas. (PPE)

O meu pai tinha uma estante de livros que sempre me atizou a curiosidade. (PPP)

Chama atenção o fato de como as entrevistadas destacam o desejo de ser professora se manifestando de diferentes modos na infância. O que se materializa hoje como profissão para cada uma delas iniciou na vivência afetiva e lúdica da infância. Sobre isso, convém referenciar que a construção de identidade da criança está estreitamente relacionada ao seu próprio processo de socialização, isto é, quando esta constitui-se membro da sociedade. O primeiro estágio de socialização, segundo Luckmann (1985), acontece no seio da família, quando a criança não só absorve os papéis e atitudes dos outros, mas também começa a internalizar as regras sociais, a moral e os modelos comportamentais que lhe são significativos.

Ainda sobre isso, duas psicólogas-professoras destacam o fato de serem filhas de professoras ou terem uma influência familiar próxima direta ou indireta para isso:

Meus pais eram professores e isso, certamente, influenciou mais tarde para a minha escolha pela docência. Não posso afirmar que era um sonho de criança, mas certamente influenciou (PPB)

Penso que a escolha pela docência e o trabalho intelectual aconteceram por uma sucessão de fatos e não por algo profético que aconteceu no passado ou por uma influência direta dos meus pais: o meu pai tinha uma estante de livros que sempre me atizou a curiosidade intelectual, havia um hábito de leitura dentro da minha casa e a minha mãe era professora. Pra você ter uma ideia, minha mãe brincava comigo de problemas e soluções matemáticas e, pensando bem, isso pode ter desenvolvido ainda mais a minha curiosidade (PPP)

No que se refere aos elementos ainda da infância que explicariam a escolha e o desejo por um campo profissional, é possível afirmar que o contato com pais e irmãos, pessoas mais próximas da criança, são importantes para a constituição de modelos de vida significativos e de uma identidade. Dessa forma, este processo acontece através de um particular “dar sentido” ao conjunto de atitudes sociais, normas, valores e papéis profissionais, como o “ser professora”.

Por outro lado, algumas das entrevistadas situam o início do interesse na docência mais tarde, já, durante a graduação em Psicologia.

Comecei a me interessar pela docência e pesquisa na universidade. A partir desse interesse, procurei experiências que me aproximassem disso: monitoria de disciplinas e eventos, projetos de pesquisa, bolsas de iniciação científica (PPA)

Sempre fui interessada pela pesquisa, pela produção científica. Além disso, tinha uma postura de liderança na formação, proatividade, era envolvida nos projetos da universidade e dos professores, então fui meio que encaminhando para a docência naturalmente (PPC)

Na universidade, inicialmente, não tinha grande interesse pela docência e pesquisa. Esse desejo só surgiu depois que comecei a perceber a profundidade das discussões na universidade, despertando em mim o prazer da pesquisa, do trabalho intelectual e do raciocínio científico, além de poder ganhar dinheiro com isso. (PPP)

Como é possível perceber, o contato com a formação em Psicologia, seus professores, a pesquisa acadêmica e o exercício universitário são apontados como experiências contribuidoras para o despertar do interesse pela docência. Merece destaque que, mesmo diante da constatação da pouca pluralidade de campos e perspectivas epistemológicas, além da ênfase na formação clínica, já discutidos no quadro teórico desta pesquisa, o interesse pela docência foi capaz de se manifestar para as entrevistadas.

Um outro importante ponto é quanto a presença da pesquisa sendo apontada como aproximação com o trabalho intelectual e com a própria docência para as entrevistadas. A proliferação de oportunidades para o aluno se envolver em projetos de pesquisa durante a graduação contribui para que se supere a posição de mero consumidor/reprodutor de conhecimento, tornando-o mais ativo para analisar criticamente as demandas do seu contexto profissional, formular hipóteses e encontrar soluções para as mesmas.

O interesse pela docência também surgiu por questões de ordem prática, como estabilidade e retorno financeiro.

O meu interesse pela academia, pesquisa e docência surge como possibilidade de estudar e ganhar dinheiro, uma vez que vinha trabalhando com Psicologia Social em um lugar que eu era mal remunerado e não gostava de estar (PPB)

Não me interessava por docência na graduação. Apenas após uma experiência com Saúde e Gênero que pensei em prestar um concurso para professor. O interesse veio principalmente da estabilidade que ser professora concursada traria, ainda mais por ter me formado com 36 anos, fator que reduziria o leque de opções em outras áreas (PPE)

O que fica evidente a partir dos diferentes momentos e formas de despertar do interesse pela docência é que não acontece em um momento definido e isolado na vida das psicólogas-professoras. Supostamente, o contato com a formação em psicologia, com psicólogas-professoras e com a atividade acadêmica durante a graduação seria decisivo para o despertar desse interesse, contudo, a fala dos sujeitos mostra que são vários os momentos, contextos e motivos.

Para algumas, esse desejo se manifesta desde a infância, em meio às brincadeiras de sala de aula ou influência familiar de pais e mães professores. Para outras, se relaciona a um motivo objetivo e de ordem prática: estabilidade e remuneração. Em termos numéricos, inclusive, não é possível apontar uma maioria em nenhum dos motivos que despertaram interesse na docência: duas destacam motivos associados a infância, duas ao momento da graduação em Psicologia e duas aos fatores objetivos de estabilidade e remuneração.

5.1.2. Investimentos formativos

Quando questionadas sobre os investimentos formativos feitos por elas para se tornarem professoras, todas as psicólogas-professoras relataram suas trajetórias de formação *stricto sensu* em nível de mestrado ou doutorado. Com base nisso elaborei o quadro abaixo:

Quadro 2: investimentos formativos das psicólogas-professoras

	MESTRADO	DOCTORADO	COMPLEMENTAR
PPA	Administração (UFBA)	Saúde Coletiva (UFBA)	Psicologia, Ensino e Aprendizagem (UESB)
PPB	Psicologia (UFBA)	Psicologia (UFBA)	Aluno Especial Psicologia (UFBA)
PPC	Saúde Coletiva (UFBA)	Saúde Coletiva (UFBA)	
PPE	Saúde Coletiva (UFBA)	Educação (UNICAMP)	Grupo de Pesquisa em Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP/PPGEDUC)
PPP	Administração (UFBA)	Psicologia (UFBA)	

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador responsável

A partir do quadro 6, destaca-se a presença maciça da universidade pública como espaço formador a nível *stricto sensu*. Todas, com exceção de uma psicóloga-professora, fizeram mestrado e doutorado na UFBA, instituição federal que, por muito tempo, despontou como único curso de graduação e pós-graduação em Psicologia do estado da Bahia. São citadas ainda duas universidades estaduais, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os investimentos formativos na pós-graduação aconteceram em programas de Psicologia e áreas afins como Administração, Saúde Coletiva e Educação.

Como fiz questão de salientar no quadro 6 acima, a pós-graduação *lato sensu* (especializações), as disciplinas de aluno especial, cursos de extensão e grupos de pesquisa, nomeados aqui como formação complementar, são também citados como importantes para a mobilização de saberes formativos. PPE, sobre isso, relata a sua experiência formativa em um grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC)

Foi no DUFOP que descobri que o que eu fazia em sala de aula há anos se chamava prática investigativa. Havia um nome para aquilo, havia um campo que se debruçava em entender aquilo, a partir disso, passei a estudar mais sobre o exercício da docência.

A fala de PPE reafirma, através do campo de pesquisa aqui estudado, uma denúncia delicada sobre a docência no ensino superior no Brasil: a falta de profissionalização. Pimenta; Anastasiou (2002) já sinalizam há muito sobre isso, especialmente quanto a carência de saberes pedagógicos, pois a qualificação no campo da pesquisa tem sido um dos únicos requisitos para a contratação de professoras para o ensino superior. PPE, por exemplo, desenvolveu o recurso didático da Prática Investigativa por anos em suas aulas para que só depois, por acaso, em um grupo de pesquisa sobre a formação de professores, situasse este como um saber formativo didático inerente a sua prática docente.

Outras 4 psicólogas-professoras entrevistadas também não conseguem identificar um esforço real das suas formações *stricto sensu* em lhes formarem professoras. Até reconhecem a capacidade de formarem a pesquisadora, mas não a professora:

Percebo que mestrado e doutorado foram fundamentais para sustentar o meu fazer dentro da pesquisa e com o trabalho intelectual, mas não forma para a docência, mesmo com o tirocínio. O tirocínio é pouco para a formação docente e o curso de Psicologia tem desafios específicos. Acredito que me tornei docente no meu fazer (PPC)

Diante dessa realidade, Tardif (2009) contribui enormemente quando questiona se a universidade tem percebido o professorado universitário como profissão, uma vez que, se o fizesse, exigiria, além da qualificação como pesquisador, o domínio de conhecimentos especializados e competências específicas do professor. Por mais que haja saberes que são da experiência e próprio de cada realidade formativa, é necessário que haja uma preparação anterior que envolve saberes tão fundamentais, como os pedagógicos, didáticos e curriculares.

Um outro e relevante lado sobre a mobilização de saberes formativos ao “acaso” é também destacada como negativa por uma das professoras:

Na primeira oportunidade de trabalho era convidado a ministrar disciplinas que não tinha apropriação e confesso que ia aprendendo junto com os alunos ao longo do semestre (PPB)

Percebo a exposição e sistematização do conteúdo como o “calcanhar de Aquiles” do professor bacharel, uma vez que se baseiam apenas nos espaços educativos que supostamente o preparam para ensinar. O que tem sido feito por esse professor para potencializar esse ensino? (PPP)

Estes relatos expõem um retrato que requer cuidados a respeito da docência no ensino superior no Brasil. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* vem assumindo a função de assegurar a titulação considerada necessária ao professor universitário e, conforme o campo de pesquisa aqui pesquisado, estão sendo malsucedidos. Isto pode indicar a pouca valorização dos saberes formativos para que a psicóloga e bacharel se torne professora, como expõe Cunha (2009, p.29):

a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *Stricto Sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Oportunamente, Pimenta; Anastasiou (2002) enfatizam que tornar-se professor não é como passe de mágica, como se a construção da identidade docente “acontecesse naturalmente”, com bacharéis que dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores.

Ainda sobre a incapacidade do *stricto sensu* formar psicólogas-professoras, a entrevistada, PPP revela uma realidade ainda mais delicada:

Penso que o espaço da academia desenvolve mais ego e vaidade do que a competência para ser professor. Não vi um esforço real para formar seres humanos humildes e preparados, quem dirá professores humildes e preparados. Informalmente, pode até ser que a necessidade do pesquisador perceber e pensar sobre as limitações típicas da pesquisa científica colaborem para a formação da humildade no exercício docente, mas a nível de formação docente, não (PPP)

Faço um destaque na fala da entrevistada para a palavra “humildade” no que se refere a competência para ser professora. Para ela, o caminho da formação acadêmica pode esbarrar em uma bifurcação importante: se envaidecer sobre tudo aquilo que se sabe a respeito de um tema científico específico, performando um fazer arrogante, ou se tornar ainda mais modesto diante da vastidão de temas científicos

que não se conhece, um fazer humilde. Ainda sobre humildade, no que se refere a profissão docente, Tardif (1999) qualifica como uma atuação, acima de tudo, ética, uma vez que precisa de uma sensibilidade muito acurada a respeito de toda e qualquer variedade possível de aluno, perspectiva teórica, modo de aprender ou conclusão sobre algo.

Embora todas as entrevistadas tenham passado pela formação *stricto sensu*, apenas PPB, na contramão do que concluem as outras entrevistadas e o quadro teórico desta pesquisa, atribui ao mestrado grande parte da formação docente e, conseqüentemente, da mobilização de seus saberes para que se tornasse professora

O meu mestrado me formou docente, por exemplo, através do tirocínio, quando precisei planejar, avaliar e ensinar. Tive uma disciplina de epistemologia da educação em que tive uma formação de qualidade quanto a planejamento de ensino, didática, avaliação (PPB)

Chama atenção o fato de ser PPB a professora mais jovem das entrevistadas (37 anos), o que poderia indicar alguma possível mudança de relevância no espaço da formação *stricto sensu*. No entanto, esta hipótese logo cai por terra quando se compara a resposta dada ao mesmo tópico por PPC, apenas 2 anos mais velha (39 anos). Se faz necessário destacar ainda as diferenças óbvias entre programas de mestrado ou doutorado, universidades ou linhas de pesquisa diferentes, além da própria experiência vivenciada por cada psicóloga na mobilização dos seus saberes.

Um relato interessante é feito por PPC quando destaca que transpôs didaticamente muito de Vygotsky, um autor muito lido e utilizado por ela para embasar a sua prática na sua outra área de trabalho, a Neuropsicologia, para a sua atuação docente. Relata conceitos como o de aprendizagem mediada e o professor enquanto quem facilita o desenvolvimento de aprendizagens, habilidades e competências, como saberes pedagógicos fundamentais.

Alguns outros espaços e experiências não institucionais que as psicólogas-professoras associam como importantes para a mobilização de seus saberes formativos também puderam ser identificados:

Sempre gostei da psicologia organizacional e atribuo à minha experiência como psicóloga dentro de empresas grande valor para a minha prática docente por conta da necessidade de liderança, habilidades sociais, traquejo com pessoas (PPA)

A prática da Yoga foi mais que necessária para essa prática, arrisco a dizer que até mais do que a formação *stricto sensu*. Ainda insisto na pergunta: que esforços o *stricto sensu* tem feito, de fato, para provocar a humildade, tão essencial, no professor? (PPP)

A experiência em manicômios eu percebo como essencial para desenvolver ainda mais essa humildade e respeito às diferentes formas de perceber a realidade por parte de alunos e pares (PPP)

A partir disso é possível concluir que os saberes formativos são mobilizados de modo dinâmico, a partir de espaços convencionais, como espera-se que seja com os saberes pedagógicos, didáticos, curriculares; ou de espaços não convencionais, como a partir da filosofia milenar da Yoga ou da experiência de atuação psicológica em manicômios. A dinamicidade com que os saberes são integrados acontece de modo concreto, no dia a dia, através de adaptações, readaptações diante das realidades e recursos disponíveis (TARDIF, 2000). O mesmo autor, salienta que inexistem nas profissões de interação humana uma possibilidade técnica de criar artifícios e recursos para todas as situações que venham a ocorrer, sendo o saber do próprio sujeito, então, o maior recurso

Concernente ainda a isso, uma outra subcategoria proveniente dos relatos é nomeada aqui como “Professores como modelos” por conta dos seguintes relatos:

Tive uma relação de grande admiração e afeto com a minha orientadora de mestrado. Aprendi a pesquisar e a ensinar com grande referência nela. (PPB)

Aprendi a ser professora com os professores que passaram na minha vida, em todos os níveis e momentos. (PPC)

No meu início como professora fazia uma colcha de retalhos a partir das experiências boas e ruins que tive com professores. Tive um que era muito rigoroso, mas acreditava no desenvolvimento e potencial do estudante. Tive uma outra professora com quem aprendi a prática investigativa dentro da formação em psicologia. Percebi ali que era possível ousar e sair do tradicional e trouxe isso para a minha prática. (PPE)

O que é comum a todos eles é a importância, muitas vezes subestimada, de um professor na vida de um outro professor. A partir dos diferentes estilos de prática pedagógica, de trato com o conhecimento e de diálogo com a alteridade se tornou possível para estas psicólogas se tornarem professoras. Foi avaliando o que era ou não significativo através de uma “colcha de retalhos” que PPE, por exemplo, constituiu o seu próprio saber-ser professora.

Sobre professores como modelos, Tardif (2002), ao estudar os saberes docentes e a prática pedagógica, reconhece que o processo de construção de saberes formais e não formais também está pautado em diferentes experiências, como as advindas dos modelos de professores que o docente conviveu ao longo da sua trajetória como discente. Neste sentido, o indivíduo internaliza aspectos positivos e

negativos das atitudes, comportamentos, valores e práticas de diversos modelos, inclusive a dos professores. Para o autor, o docente ao construir sua identidade profissional resgata as experiências educativas marcantes, sejam elas qualidades desejáveis ou indesejáveis que queira seguir ou evitar dos modelos que teve ao longo da formação.

5.1.3. Exercício Profissional na Docência

No tocante ao exercício profissional da docência, as primeiras oportunidades de trabalho como professoras aconteceram pouco tempo depois de se formarem, em universidades públicas, como professoras substitutas para 3 das entrevistadas: PPA na Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, PPE na Universidade do Estado da Bahia e PPP na Universidade Estadual de Feira de Santana. Destaco aqui o fato de serem todas universidades estaduais e reconhece-se o esforço dessas em absorver e formar mão de obra docente no estado da Bahia. Para as outras duas professoras as primeiras oportunidades aconteceram em universidades particulares.

A respeito do espaço da universidade pública, PPB assinala o que vivenciou dentro deste também no sentido de valorização:

Uma das melhores experiências que tive na vida foi dar aula em uma turma de Direito em que o debate ocorria facilmente. Ênfase muito isso na universidade pública.

Admiro muito a UNEB por conta da questão de identidade racial da Bahia e por estar em um bairro popular. Ainda assim, me chama atenção o fato de ser um dos únicos professores negros do curso de Psicologia (cita outros 2).

O estudante de universidade pública, que muitas vezes vem de uma condição financeira e social complicada, sabe o esforço que é pra ele e pra a família pra ele estar ali estudando, então muitos vão inteiros e dispostos a aprender.

Merece atenção o fato de os 3 professores que tiveram primeiras oportunidades em universidades públicas serem os mais velhos, com uma diferença de idade de 23 anos dos outros 2 mais jovens, o que pode demonstrar uma diferença importante ao longo do tempo na inserção profissional docente da psicóloga-professora, quiçá da professora universitária.

Vale lembrar que as condições de trabalho oferecidas pelas universidades brasileiras, singularmente, a partir da década de 1990 com a expansão do Ensino Superior pela iniciativa privada, têm obedecido mais diretamente a uma lógica de mercado. Com isso, as formas de gestão incorporaram práticas como a competitividade que passaram a refletir radicalmente nas relações de trabalho.

Atualmente, conforme Pimenta; Anastasiou (2010, p.125), citando uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 1998, nas universidades fora do âmbito público (federais e estaduais), predomina o regime de contrato horista, em que o papel do docente se centra na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Uma vez que a remuneração por este texto nem sempre é suficiente para a subsistência, é compreensível que os docentes mantenham outras atividades profissionais e invistam em se qualificar para elas, não apenas para manter o vínculo entre a teoria e a prática, também para assegurar uma melhor condição financeira e profissional

Sobre precarização e desvalorização da profissão docente, as psicólogas-professoras relatam:

O meu primeiro contracheque só dava pra pagar uma babá para cuidar da minha filha para que eu pudesse trabalhar. Eu precisava ter outros dois vínculos para ter uma receita decente (PPA)

Estive em instituições particulares com condições "questionáveis" de trabalho: má remuneração, controle excessivo, um clima psicológico de medo e assédio moral, mas precisava daquilo pelo dinheiro. Fui demitido mais tarde justamente por ser, nas palavras deles, "muito questionador" (PPB)

Posso dizer que esse é o *modus operandi* de grande parte dos particulares: assédio moral, se maquiagem para as avaliações do MEC, pagam mal, visam mais lucro e menos qualidade. Já cheguei a faturar um bom valor trabalhando muito em vários desses espaços, mas hoje quero me manter longe (PPB)

Pra você ter ideia, no meu primeiro dia, na minha primeira experiência como professor, eu fui pra a rua lutar por direitos em meio a uma greve que me demandou mais tarde "dar um semestre inteiro em 1 mês" para que o calendário fosse cumprido (PPP)

Já houve universidades que trabalhei em que fui apresentado pelo coordenador e a única instrução dele era: me procure caso surja algum problema. Aí eu me pergunto: então se eu não o procurar não haverá problema? Se eu não levasse problemas estaria tudo bem? (PPP)

Em grande parte dos relatos é possível perceber que uma ampla maioria das situações de precarização e desvalorização do trabalho docente acontecem em universidades particulares: da baixa remuneração que obrigava PPA a estar em mais de um vínculo de trabalho ao clima de medo e assédio que hoje afasta completamente PPB dessas instituições. Para PPP o relato chama atenção não só pelo conteúdo preocupante no que se refere a seu início da prática docente, sendo, antes de tudo, um relato simbólico: a sua primeira atividade, no seu primeiro dia, no seu primeiro trabalho como professora, foi ir à rua lutar por direitos em uma greve que mais tarde demandaria "dar um semestre inteiro em um mês".

Mas as mesmas psicólogas-professoras mostraram que essa realidade não é generalizada, uma vez que, no sentido contrário, 3 delas citam boas experiências em instituições particulares.

Havia um projeto sério no ensino, pesquisa e extensão sobre a Saúde do Trabalhador, área de meu interesse (PPA)

Estive em uma faculdade particular que tinha uma equipe de ponta e muita seriedade na formação de Psicologia. Sem dúvida, a melhor particular que trabalhei (PPB)

Eu trabalhava numa equipe com vários professores de POT⁴, com a mesma titulação que eu e não havia competição, apenas colaboração (PPB)

Ainda saliento que uma das únicas menções a formação continuada em exercício aconteceu por PPC quando falava sobre a universidade na qual se formou e que trabalha até hoje

Tive uma ótima experiência na universidade particular que me formou e que trabalho até hoje. Como professora eu posso estar na formação continuada, fazer cursos livres sobre didática, metodologias ativas, ensino remoto (PPC)

Importante destacar ainda a formação continuada de professores como um dos pressupostos mais importantes para a solução do problema apontado nessa investigação. Concebido como espaço com potência de ruptura dos problemas formativos apresentados, Garcia (1995) acrescenta que compreende o ato da professora refletir coletivamente sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento, ação e transformação. O ensino da teoria e atuação em Psicologia precisa de professoras conscientes da sua prática para pensar, elaborar e mobilizar saberes para o seu fazer, como destaca também PPP a respeito do potencial da formação continuada:

O conhecimento não é absoluto e o professor muito menos. É sempre necessário tensionar a própria prática (PPP).

5.2. CATEGORIA II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presente categoria analisa e discute, a partir das respostas dadas pelas participantes a respeito das suas práticas pedagógicas, a mobilização de saberes formativos pedagógicos, isto é, teorias, concepções, perspectivas da pedagogia oriundos da formação inicial e continuada de professores. Contempla também as

⁴ Psicologia Organizacional do Trabalho (POT)

atividades desenvolvidas por elas no curso de Psicologia da UNEB, cenário desta pesquisa, notadamente em ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a categoria emergiu dos tópicos A C e D do roteiro de entrevista semiestruturada e está organizando nas seguintes subcategorias: 5.2.1) Atividades desenvolvidas na UNEB; 5.2.2) Atuação Docente. Vale salientar que questões relativas às práticas pedagógicas utilizadas foram descritas em outros tantos momentos da entrevista, como no tópico B que aborda a trajetória profissional docente, sendo assim, a aglutinação dessa discussão nesta categoria e através destes conteúdos acontece por puro rigor científico da Análise de Conteúdo, metodologia aqui utilizada.

5.2.1. Atividades desenvolvidas na UNEB

O quadro 7 abaixo apresenta as principais atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no curso de Psicologia da UNEB:

Quadro 3: atividades desenvolvidas na UNEB pelas psicólogas-professoras

SUJEITO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA UNEB
PPA	Ensino: Saúde do Trabalhador, Psicologia Organizacional. Pesquisa: grupo de pesquisa. Extensão: mais participa do que promove. Acha burocrático e confuso;
PPB	Ensino: abordagem Fenomenológica-Existencial, Psicologia Social, Filosofia, estágio em Psicologia Social e Organizacional;
PPC	Ensino: Neuropsicologia, Avaliação Psicológica, Neurociência, Saúde Coletiva. Pesquisa e Extensão: liga acadêmica de Estudo Multirreferencial do Cuidado. Liga acadêmica de Neurociências Psicossociais;
PPE	Ensino: Processos Psicológicos Básicos, TCC, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação. Pesquisa: pesquisa sobre o estudante universitário. liga acadêmica de Multirreferencial do Cuidado. Extensão: atividades sobre o estudante universitário
PPP	Coordenação de curso. Ensino: Psicologia Organizacional, Saúde do Trabalhador. Pesquisa: Saúde do Trabalhador

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador responsável

Relativo às atividades desenvolvidas, constatou-se que todas desenvolvem atividades de ensino nas mais diversas disciplinas: Saúde do Trabalhador, Psicologia Organizacional, Social, do Desenvolvimento, Neuropsicologia, dentre tantas outras. Quanto a Pesquisa, todas as psicólogas-professoras, com exceção de uma, não desenvolve atividades nesse sentido. Essas atividades são desenvolvidas em grupos de pesquisa e ligas acadêmicas.

Pelo caráter arrojado e contemporâneo da discussão em saúde, chama atenção a presença de duas entrevistadas em uma liga acadêmica que tem como nome “Estudo Multirreferencial do Cuidado”. Destaca-se que atividades que contribuam para um novo pensar em saúde, singularmente, relacionados a Multirreferencialidade, Saúde Integral e Políticas de Promoção e Prevenção, precisam ser notados e apoiados, além de revelar um avanço da formação em Psicologia.

Já quanto a Extensão, apenas duas psicólogas-professoras desenvolvem atividades e as citam, são elas: uma liga acadêmica de Neurociências que executa também essas atividades e projetos sobre o estudante universitário, tema de interesse, inclusive do doutorado, de uma das entrevistadas. Uma delas, PPA, justifica não estar desenvolvendo atividades de extensão por as considerar muito confusas e, excessivamente, burocráticas. A mesma salienta que os fluxos da universidade para cadastro da atividade, autorizações e emissão de certificados demandam muito tempo e não são claras para ela.

Saliento que a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia, desenvolvida em 2018 pelo CFP, constatou que a Extensão é subjugada a uma atividade de menor estrutura universitária, feita para cumprir carga horária de professores inexperientes baseada em ação beneficente e solidariedade, especialmente nos cursos de saúde. Tal perspectiva, ainda é resquício de uma sociedade neoliberal que previa o enxugamento do Estado e insere a Extensão no mercado de serviços, substituindo as políticas públicas por iniciativas da sociedade civil organizada, ou seja, uma intenção clara de manipulação da universidade para fins do Estado.

A Extensão, na verdade, deve vir próxima das políticas públicas para que alunos estejam confortáveis e atentos ao papel destas. Além disso, reforça-se o papel essencial desse tipo de atividade na formação em Psicologia por permitir: outros modos de inserção nas comunidades, que não o da estéril pesquisa científica; uma contribuição direta da academia à população; a ampliação e pluralização de uma formação que rompe os muros da universidade. É, antes de tudo, uma via de mão dupla: acadêmicos experienciam uma possibilidade prática, aplicada e interprofissional com dimensões cultural, social, comunitária, política, ambiental e a comunidade se beneficia com bem-estar social e emancipação, além de consolidar a relação da IES.

5.2.2. Atuação docente

No que tange a atuação docente, outra subcategoria emergida da entrevista semiestruturada, foi solicitado que a psicóloga-professora pensasse em uma forma de expressão artística, literária, musical, teatral, poética que representasse a sua prática pedagógica. Eis as respostas dadas:

Acredito que uma dança representa bem porque tem movimento, afetividade, relação, superação de limites. A dança, assim como a prática pedagógica, precisa se transformar de acordo com a música ou estilo de cada um. “O corpo dança o que a música toca” (PPA)

Um encontro. A educação é apenas um encontro. Um aluno interessado pode ser o suficiente pra esse encontro acontecer. Prezo pela liberdade e desejo do aluno de conduzir esse encontro (PPB)

Vejo como uma árvore de cristais, daquelas de artesanato, que vende na Chapada Diamantina. Para fazer uma daquela precisa de projeto, planejamento, lapidação dos cristais que escolheu para que ela se sustente, seja bem-feita e bonita (PPP)

A minha prática é uma dança: inicialmente mecânica, travada, sem autonomia. À medida que fui me apropriando e dominando a dança foi possível criar meu próprio estilo. Hoje danço com mais qualidade, mas sempre busco aprender novos passos e ritmos, como foi, por exemplo, o uso do recurso tecnológico durante a pandemia (PPC)

A prática pedagógica desenvolvida por 2 das entrevistadas pode ser expressa como uma dança: tem movimento, troca de afeto, superação de limites (especialmente para os iniciantes) e uma notável possibilidade de criação de estilo próprio. PPA ainda reforça sobre, como depois de assimilada a prática, seja ela pedagógica ou no corpo que dança, o exercício acontece de modo mais natural: “o corpo dança o que a música toca”.

A psicóloga-professora PPC, ainda sobre isso, relata que sofria certo preconceito no início da sua carreira docente por ter começado ainda muito jovem e na mesma universidade que se graduou. Tal qual numa dança, ela se sentia insegura e “mecânica” com o seu “par”. Já nos dias atuais, em meio a pandemia de COVID-19 e o ensino remoto emergencial, a mesma entrevistada precisou “dançar novos ritmos” para que as metodologias ativas pudessem ser integradas aos recursos audiovisuais disponíveis. PPC ainda reforça que “foi uma coreografia nova e tanto: precisei integrar o clássico com o contemporâneo, como numa dança”

No que se refere ao tema dessa pesquisa, os saberes formativos, seria possível fazer a relação que, assim como a prática pedagógica descrita pelas entrevistadas, os saberes também são “movimentados” e “mobilizados” indefinidamente. Assim como na habilidade de alguns para a dança, os saberes não

são originários de um único espaço, como se pensa sobre a formação *stricto sensu*, eles já acompanham a professora desde quando ela era aluna. Além disso, os saberes não são definitivamente adquiridos, não se trata de uma “coisa”, mas de um saber-ser e saber-fazer que se remodela em cada ato “de dança” da vida.

Para outras 2 professoras, a expressão escolhida para representar as suas práticas pedagógicas são: “uma árvore de cristais”, por esta ser uma delicada e complexa obra de artesanato que precisa de planejamento, escolha atenta dos materiais, lapidação dos cristais, execução da arte, dentre tantas outras importantes etapas relatadas pela entrevistada. E um “encontro”, onde são necessárias apenas 2 pessoas interessada, “um professor e um aluno”. Um encontro representa a prática pedagógica de PPB por, segundo ela, acreditar no desejo e liberdade da professora e aluno de estarem presentes e conduzirem este encontro

Ainda sobre esse tópico, PPE se abstém de responder e assinala que uma expressão, de qualquer ordem, é estática para expressar a sua prática. Acrescenta que percebe a prática pedagógica e o fazer docente como algo mais dinâmico, inapreensível e que se movimenta em um fluxo contínuo.

Até consigo pensar que uma música pode ser interessante, uma vez que pode ter diferentes intérpretes, arranjos e reinterpretações, mas ainda assim não me sinto satisfeita quando contorno a prática como “algo”.

Assim, após a representação das suas respectivas práticas pedagógicas em uma expressão, foi solicitado que, a psicóloga-professora relatasse, de modo mais prático, os recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula:

Recorro sempre aos textos. Ir até o autor para conhecer na íntegra e só a partir disso poder problematizar e discutir (PPB)

Uso muito da prática investigativa no meu exercício por ir além da mera teoria: na psicologia do desenvolvimento, por exemplo, eu solicito que os estudantes façam pesquisas sobre contexto histórico e com pessoas de determinada geração. Após se aproximar desse “campo”, se torna possível falar de psicologia do desenvolvimento (PPE)

Uso como recurso para início de uma discussão: práticas contemplativas, limpeza de pensamentos, respiração, fluxo de ideias, o acolhimento do silêncio e do vazio. Vejo autoconhecimento e cuidado com a saúde tão essenciais quanto uma boa didática (PPP)

Faço uso também de recursos projetivos, por exemplo: aula de psicologia do desenvolvimento em que peço para que desenhem um adolescente com seus pensamentos, emoções, interesses. Depois peço para que levem os adolescentes para se conhecer (PPP)

Procuro sempre tensionar as ideias preconcebidas de doença, saúde, equilíbrio. O que há de diferente, por exemplo, no diagnóstico de uma pneumonia para um de depressão? (PPC)

Provoco a construção de ideias sem dar respostas para que o saber apareça. Os mitos e tradições são interessantes para isso. O aluno recorre a si diante do mito e aprende a partir disso (PPP)

É possível perceber que as professoras têm lançado mão de práticas pedagógicas clássicas como a leitura direta dos principais textos e autores relativos a abordagens teóricas, campos de atuação e teorias em Psicologia. Tal escolha, diga-se de passagem, é necessária uma vez que se trata de um curso de ciências humanas, a Psicologia, em que é de extrema importância recorrer aos clássicos. Por outro lado, práticas arrojadas e inovadoras também podem ser percebidas: a Prática Investigativa, os recursos projetivos, o uso dos mitos e tradições. Faz-se necessário incorporar práticas diferentes das que sempre foram utilizadas para, segundo palavras de uma psicóloga-professora, “potencializar o aprendizado com métodos mais vivenciais e que exigem outras habilidades”.

Os relatos do campo de pesquisa demonstram uma inovação no uso de práticas pedagógicas pela psicóloga-professora. Tal constatação é de grande relevância para se materializar uma formação em Psicologia que rompa com os “tradicionais” alicerces didático-pedagógicos há muito problematizados. Um trecho do relato de uma delas deixa claro que existe uma atenção ao domínio teórico da professora, por vezes visto como um único requisito para atuar na docência universitária, e uma abertura aos possíveis saberes que necessariamente surgirão na prática:

O aprofundamento teórico e a apropriação intelectual foram a base de meu trabalho e ainda acredito que o professor precisa ser quem mais estuda. Eu acho que mais importante do que o domínio é saber que ainda há muito para aprender. O espaço formativo acontece por construção de ideias, um aluno pode me fazer uma pergunta que questione todo um sistema construído. Professor e aluno sempre podem aprender um pouco mais. Isso tem a ver com o professor se perceber sempre como aluno (PPP)

Mais uma vez a afirmação de que “o professor é quem mais estuda” aparece enquanto compromisso essencial da prática docente. PPP acrescenta que o início da sua carreira como professora foi pautado no domínio teórico, mas isso não foi suficiente para ela: houve uma dedicação a mobilização de saberes formativos que a mera apropriação do conteúdo não daria conta. A psicóloga-professora reconhece o espaço formativo como uma “construção”, não uma transmissão de algo posto, mas

“um espaço em que professor e aluno podem aprender um pouco mais”, o que nas palavras da entrevistada ainda é a necessidade de “o professor se perceber sempre como aluno”.

Diante do questionamento sobre a identificação com a profissão docente, os seguintes relatos chamaram atenção:

Não me sinto psicóloga, e sim, professora. Isso me constitui. Não seria feliz se não estivesse professora. Estar em sala de aula não tem preço. Foi o que eu sempre quis, diferente do que muitos pensam sobre só ser professor quem não consegue fazer outra coisa (PPA)

Não me arrependo mesmo depois de ter vivenciado, inclusive, as dificuldades financeiras iniciais da profissão (PPA)

Gosto da sala de aula e de ver a transformação do estudante de Psicologia durante o curso: muda a aparência física, acadêmica, intelectual. As pessoas vão desabrochando e se encontrando cada vez mais (PPE)

A afirmação desses sujeitos é bastante significativa em termos de definição de identidade profissional, especialmente considerando os conceitos de Ciampa (1995) e Jacques (2002), pois a forma como eles se percebe é tendo à docência em destaque, isto é, veem-se mais como professoras do que como psicólogas, tanto pela importância atribuída quanto pelo tempo dedicado ao fazer docente. Entretanto, retomando as conclusões do quadro teórico e de outras pesquisas que tinha professoras universitárias como sujeitos, é visível que estes priorizaram os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* nas suas respectivas áreas de formação, sendo, inclusive, essas as primeiras formações da carreira. Já as psicólogas-professoras desta pesquisa mantêm a docência como uma das suas atividades principais no que se refere a tempo e formações dedicadas, apesar de não ressaltarem a profissionalização dessa prática.

A identidade profissional docente compõe-se por certas características que precisam ser assumidas. Para Soares (2009),

Assumir a docência universitária como profissão pressupõe compreender que a formação de pessoas é sua função primordial e, ademais, que essa é uma atividade complexa. Essa complexidade advém do fato de envolver condições singulares para o seu exercício e de exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (p. 82).

Dessa forma, pelos relatos aqui destacados, percebe-se que, mesmo diante das dificuldades financeiras e profissionais da docência, as psicólogas-professoras apresentam uma sólida identidade docente. O prazer de PPE em ocupar esse lugar é

sinalizado por ela quando fala sobre o quanto gosta de “ver a transformação do estudante”, um “desabrochar” que permite o aluno ir se encontrando na profissão a qual está se formando.

Destarte, a identidade profissional docente é constituída pessoal e coletivamente, por meio da escolha profissional, das vivências pedagógicas, das histórias de vida e os anseios pessoais e profissionais que contribuem para a formação da identidade. Neste sentido, a identidade profissional docente é a forma como as professoras definem a si mesmo e aos outros. É uma construção identitária pessoal e coletiva, que pode ser influenciado pelo meio social, pelas políticas educacionais e pela instituição na qual desenvolve suas práticas pedagógicas.

Na construção da identidade da professora destaca-se, segundo Pimenta; Anastasiou (2002), os três saberes já expostos, que possibilitam o processo identitário, são eles: saberes da sua experiência acumulados como profissional; saberes relativos conhecimento ou domínio das áreas específicas; e por último, mas não menos importante, os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Neste sentido é imprescindível que os professores analisem criticamente que a identidade se faz pela articulação entre conhecimento teórico, experiência profissional e saberes específicos da prática docente, para ter consciência do pensar, falar e fazer a atividade docente.

5.3. CATEGORIA 3 – FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A terceira categoria emergida das entrevistas com as psicólogas-professoras diz respeito a formação em Psicologia sob o viés de duas subcategorias: no passado, enquanto alunas de Psicologia e hoje, enquanto professoras deste mesmo curso (Quadro 8). A subcategoria 5.3.1) Enquanto professora será discutida a partir dos aspectos percebidos como Positivos e como Negativos dentro da formação. A ênfase aqui está principalmente na identificação da mobilização dos saberes curriculares, ou seja, discursos explícitos e implícitos relativos a esta formação na sociedade brasileira; mudanças ocorridas na demanda deste profissional ao longo do tempo; e as respostas que a formação inicial, na qual essas psicólogas-professoras estão, tem dado a uma população cada vez mais necessitada de profissionais de Psicologia.

Para isso, foram analisadas as respostas dadas ao tópico C e D do roteiro de entrevista semiestruturada

Quadro 4: categoria III, subcategorias e conteúdos

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	
Enquanto aluna	Enquanto professora
Tradicional/Elitista	Negativos: Formação tradicional Não adaptação/customização Informação/conhecimento Positivo Pluralidade Tecnologia/autonomia
Prevalência clínica	
Pouca pluralidade	

5.3.1. A formação em Psicologia enquanto aluna;

A respeito das suas formações iniciais em Psicologia, as entrevistadas recorrem a palavras como: “tradicional”, “elitista”, “clássica” para caracterizá-las. Consonante a isso, no quadro teórico exposto nesta pesquisa, especialmente, nos capítulos 2 e 3, concluiu-se que a formação em Psicologia, ainda hoje, enfatiza um suporte técnico-procedimental do “como ser psicólogo”, mais de 100 anos após o reconhecimento desta no “crivo” da Ciência e de quase 60 anos da regulamentação da profissão, no Brasil (1962) Lei n. 4.119. Somados aos dados do campo, essas conclusões podem denunciar uma formação em Psicologia que tem se apegado muito mais às tradições do que aos novos desafios que lhe são colocados.

Reforçando isso, sobre os conteúdos “tradicional” e “clássico”, Rey (2014) pontua que o retrato típico da graduação em Psicologia no Brasil ainda é marcado por fragmentação entre teorias psicológicas e campos de atuação, no qual se é convocado a mergulhar profundamente e se tornar especialista em um conhecimento específico dentro de um vasto universo que essa formação proporciona.

Além disso, como já também previsto no quadro teórico, a formação clínica exercia grande influência no momento da formação inicial para as psicólogas-professoras:

Pensei em exercer a clínica por pura influência da universidade, embora não gostasse muito. A clínica especialmente da psicanálise (PPA)

Já cheguei a flertar com a clínica por conta da quantidade de professores no corpo docente que trabalhavam com isso, da grande carga horária e de uma certa expectativa da minha atuação nesse campo (PPE)

Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Psicologia, propostas, discutidas e homologadas, em 2004 (BRASIL, 2004), para “orientar princípios, fundamentos, condições de oferecimento, planejamento e

implementação” prezavam por uma formação generalista baseada em um núcleo comum para formação de um perfil.

A formação generalista propõe que o estudante experiencie diferentes campos e perspectivas ao longo da sua formação. Conforme, Delari Jr. (2004), não significa formar o estudante que saberá “de tudo um pouco”, mas que dominará os fundamentos de sua área a ponto de transitar nos campos e aplicações distintas da Psicologia. Sob essa perspectiva, a organização curricular passa a funcionar como uma sequência mais “neutra” de teorias e conteúdos já que o compromisso não é com essa ou aquela teoria. Além disso, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a considerar leituras do entorno social e o compromisso ético-político nos seus projetos pedagógicos visando impactar a realidade das populações da região em um raio proximal de atuação.

No entanto, uma das revisões das DCN (CFP, ABEP, FENAPSI, 2018) feita mais próximas dos dias atuais, revela que ainda se faz uma Psicologia positivista e colonizada a partir de perspectivas teóricas que são naturalizadas, universais e a-históricas, além disso, mesmo depois de todos os esforços, ainda existe uma ênfase na formação clínica do estudante e uma consequente tendência da profissional recém-formada para essa prática.

5.3.2. A formação em Psicologia enquanto professora

A percepção de uma formação em Psicologia como “tradicional” não muda quando as psicólogas-professoras são convocadas a falar sobre isso hoje, não mais enquanto alunas, mas enquanto parte do corpo docente deste curso:

Penso que ainda existe uma dificuldade de interdisciplinaridade, de intercâmbio entre os campos de atuação, acho que persiste algo do tradicional. Não vejo políticas públicas efetivas para inserção da Psicologia e penso se a culpa é dos gestores públicos ou da nossa categoria que não se percebe em determinados espaços (PPA)

Acho que temos nos preocupado demais com "o sujeito de suposto saber" e menos com questões de ordem prática da nossa profissão (PPA)

Não consigo ver o professor de Psicologia acompanhando a mudança geracional que, conseqüentemente, muda a própria Psicologia. Por mais que haja um esforço de mudança do documento curricular, o professor faz o que quer na sala de aula. A inserção digital, por exemplo, ainda sofre resistência e a própria formação em Psicologia acaba perdendo a possibilidade que esses recursos trazem (PPB)

Os professores ainda têm dificuldade de construir uma disciplina de modo integrado e interdisciplinar. Há inúmeras práticas, abordagens e modos de se fazer Psicologia que precisam trabalhar de forma conjunta para a mudança

do cenário da nossa profissão. Não tem espaços de feedback e avaliação do seu trabalho por pares, por exemplo (PPP)

Quando se referem ao “tradicional” aqui, as entrevistadas recorrem a “não interdisciplinaridade”, “questões de ordem prática”, “mudança geracional” e “inserção digital” como aspectos que precisam ser pensados e transformados. PPA questiona se isso é culpa dos gestores públicos ou das próprias profissionais de Psicologia que, por vezes, não entendem bem o que fazer nesses novos espaços de atuação.

Já PPB ressalta a importância de se problematizar a atuação da psicóloga-professora quanto às já postas mudanças curriculares e geracionais. Problematização parecida é feita por PPE quando, ao se questionar sobre as respostas dadas por ela enquanto professora deste curso, traça um paralelo entre a estudante de Psicologia de ontem e de hoje:

Penso que o estudante, independente se em Psicologia ou não, por ter acesso à informação mais simplificada, tem mais dificuldade para ler e se apropriar do que leu. Isso se torna um desafio porque é necessário separar informação de conhecimento (PPE)

Percebe-se a professora expõe uma diferença importante da dinâmica educativa em todos os níveis de ensino no que se refere ao acesso à informação nos tempos atuais. O aluno de hoje tem acesso à informação multimídia e instantânea por meio da Internet, mudança que por si só já demandaria a mobilização de saberes curriculares e didático-pedagógicos diferentes daqueles feitos em um outro tempo. Preparar o aluno para diferenciar informação de conhecimento dentro do espaço *online*, como apontado por PPE, por exemplo, seria uma escolha acertada feita por uma professora diante da atual realidade.

Uma das professoras, PPC, ainda acrescenta como o mesmo caráter “tradicional” da formação em Psicologia a influenciou no início da sua prática docente:

Hoje busco a todo momento tensionar a minha prática para avaliar que respostas tenho dado a essa contemporaneidade, mas, no início era muito influenciada por um modo tradicional de ensinar Psicologia. Acho que o professor precisa se descolar da formação tradicional, sabendo utilizar o que dele funciona, e sempre tensionar a sua prática... e se formar o tempo inteiro (PPC)

Além da declaração valiosa de PPC sobre esta influência, o relato reforça a necessidade de uma crítica constante da professora às suas convicções pedagógicas, profissionais e pessoais, o que dentro da problematização aqui feita, seria uma crítica a “tradição”. A professora universitária ocupa uma função central na formação de determinada profissão. Ensinando ao seu aluno, por exemplo, a psicóloga-professora

mobiliza os saberes curriculares, correspondentes a aspectos pessoais, técnicos, institucionais, sociais e documentais acerca dessa profissão (TARDIF; LESSARD 2005).

Quanto ao ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2003) ainda afirma que o foco é a experimentação e a investigação e, a professora, é aquela que se dedica em seu ofício à reflexão e formação dos futuros profissionais. Diante de uma função tão importante, é de fundamental importância a pesquisa e reflexão da professora sobre sua própria prática. A respeito de uma formação em Psicologia ainda acrítica, as entrevistadas observam que permanece uma “não adaptação” ou, “customização”, dos modelos importados em Psicologia:

Ainda percebo uma imaturidade do profissional e da formação, uma importação de teorias e modos de fazer sem a devida customização (PPA)

Sinto que há uma importação de modelos psicológicos de "sucesso", abordagens e teorias não adaptadas a nossa realidade. Acho que é uma falta de amadurecimento do nosso lugar em determinados campos de atuação (PPC)

Ainda existe muita importação de abordagens e um certo “modo” de ser dentro da Psicologia (PPE)

Uma Psicologia colonizada já é discutida por Bock (2015) e Vieira-Santos (2016) como um problema a ser levado em conta ainda no espaço da formação inicial por psicólogas-professoras. Os cases e abordagens em Psicologia são incorporados e naturalizados de modo universal e a-histórico, sem qualquer tipo de adaptação a uma realidade latina subdesenvolvida como a do Brasil. Além disso, este problema faz com que se amplie a distância entre a teoria, descontextualizada, e a prática profissional em que a psicóloga irá se inserir.

Concernente a isso, mas agora enfatizando problemas mais próximos do campo da Educação e do Ensino Superior no Brasil, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam ainda como a professora desse nível de ensino tem performado como “técnica-prática”, tendo o exercício da docência reduzida a habilidades e com um *script* fragmentado, desarticulado e verticalizado. Além do mais, a busca preferencial por espaços de formação por professores desse nível se dá dentro da própria área de conhecimento, ficando a preocupação com o fazer docente restrita a participação em disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, em programas de pós-graduação ou em programas aligeirados de formação continuada.

A atuação docente quando desenvolvida como mera “técnica-prática” isenta a psicóloga-professora de desenvolver os seus próprios saberes formativos, perfazendo uma prática que não lhe constitui. A professora é alguém que professa sobre valores, o mundo ou determinada profissão através de uma mediação que interpreta/reinterpreta num processo com o outro, se trata de um compromisso político e social, uma vez que pode apenas reproduzir ou subverter determinadas perspectivas.

Assim, a formação em Psicologia foi percebida em seu conteúdo negativo, apresentado e discutido até o parágrafo anterior, mas também em seu conteúdo positivo, são eles:

Percebo que a formação tem se tornado mais plural, mais ampla. Tem se preocupado mais com as demandas sociais como o trabalho com pessoas em situação de rua (PPA)

Sinto que o professor tem atuado de modo mais universal, contemporâneo e plural. Melhor ainda é que sinto que essas mudanças estão vindo das pessoas que estão na formação: professores, coordenadores, alunos, pesquisadores (PPB)

A formação tem mudado por questionar a Psicologia clássica feita para o homem ocidental, heterossexual, branco. A psicologia era tão privilégio como o caviar e viajar de avião (PPC)

Eu vejo professores mais capacitados em termos de título e em ensino, mais atividades complementares, mais interdisciplinaridade, a bibliografia é mais atualizada, mais adaptada a nossa realidade. Vejo também professores mais jovens, que oxigenam os cursos e trazem uma geração mais próxima dos alunos (PPE)

O que mais chama atenção nestas falas das psicólogas-professoras é a constatação, não muito diferente da alcançada através do quadro teórico desta pesquisa, de que a formação em Psicologia parece ter aspectos positivos e negativos quase que em interação: ao passo, por exemplo, que ainda persiste uma formação colonizada e não adaptada à realidade brasileira, PPA destaca a importante inserção desta profissional no trabalho social e comunitário.

Respectivamente, PPC e PPE também salientam como a formação tem questionado o status da Psicologia enquanto privilégio do homem ocidental, heterossexual e branco, ampliando-se através da interdisciplinaridade e da incorporação de um corpo docente mais jovem. A fala de PPB ressalta ainda a importância que professoras, coordenadoras, alunas, pesquisadoras em Psicologia tem no sentido de operar no “chão da universidade” as mudanças rumo a uma Psicologia mais contemporânea e plural.

Um outro ponto positivo identificado nas entrevistas diz respeito a uma diferença do aluno de Psicologia hoje quanto a possibilidade de percorrer a sua trajetória universitária de modo apropriado e por desejo:

Percebe que a formação em Psicologia transforma pessoalmente, intelectualmente, profissionalmente o estudante (PPE)

Este relato merece atenção por sinalizar que a formação está caminhando para um fazer mais plural e garantindo mais habilidades e competências para outras diversas demandas que a profissional de Psicologia é convocada, atualmente. Macedo (1997) já sinalizava como a inserção, desde os estágios, da psicóloga em novas práticas emergentes, extrapolando a atuação para além do ambiente de consultório/clínico, impõe a esta o relacionamento com outros profissionais e outra clientela (que não a de classe média, com poder aquisitivo para acessar serviços de profissionais liberais), bem como outras práticas, modelos teóricos e técnicos.

Tal inserção, e principalmente a mudança decorrente, impacta diretamente sobre a formação, uma vez que conduzem à necessidade de a estudante de Psicologia buscar desenvolver novas competências e habilidades. Bastos (1989), sobre as instituições formadoras, afirma que a mesma tem o papel de ampliar o conceito de atuação psicológica, uma vez que elas exercem a função de elo entre formação e exercício profissional e, conseqüentemente, tem o poder de tornar mais equilibradas as contribuições da Psicologia nas diversas áreas.

Sobre autonomia discente, parte dos professores associa especialmente à presença maciça da tecnologia nos dias de hoje e na formação em Psicologia:

Algo que me chama a atenção é a autonomia discente, principalmente nas públicas. É o aluno que percorre o caminho do seu desejo, ele que faz seus links e intercâmbios entre campi, departamentos, instituições (PPB)

Há uma mudança por conta da tecnologia: o aluno já vem pra aula a partir de um outro lugar, ele acessa o conhecimento de uma outra forma. O que se quer hoje tem na Internet! (PPB)

Incorporamos o virtual no presencial e isso é um marco para a formação (PPP)

Portanto, existe uma constatação por parte das psicólogas-professoras de que a formação precisa ser tomada de um outro lugar por conta da tecnologia. PPB salienta como a disponibilidade de informação na *internet* tem proporcionado um outro modo de relação com a formação e, principalmente, com as estudantes que nela estão. O espaço virtual possibilitou uma descentralização da transmissão do saber

uma vez que tudo está disponível o tempo todo ao toque de um dedo na tela de um dispositivo móvel. A professora que não questiona a sua prática perante isso não está imbuída de um fazer coerente com o tempo e espaço em que vive.

Outras mudanças ainda são sinalizadas para uma formação em Psicologia diferente, que parta delas enquanto psicólogas-professoras:

Eu vejo que existe uma experiência mais ampla sobre a Psicologia, com mais possibilidades dentro na universidade e que isso tem permitido um novo pensar. Eu busco a todo tempo pensar qual a minha contribuição prática nesse sentido (PPC)

Fico pensando se é possível trazer mais aspectos relativos a autoconhecimento no currículo de formação em Psicologia. Eu vejo a importância disso para o futuro psicólogo e trago para a minha sala de aula, mas acho que seria importante ter isso como diretriz (PPP)

Percebe-se que as falas refletem um fazer docente que se propõe a ser o primeiro grande questionador da formação que está sendo desenvolvida. PPP quando, a partir da própria realidade formativa que está imersa, contribui com o autoconhecimento para estudantes de Psicologia demonstra uma apropriação da sua prática e saberes curriculares mobilizados. A problematização da sua própria prática aponta para uma preocupação com a formação do professor, dos discentes e da formação de modo geral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa científica, que tem como título “Os Saberes e a Formação da Psicóloga-Professora: o YouTube como alternativa de Formação Continuada”, materializou-se a partir de um objetivo geral: **investigar como a psicóloga mobiliza saberes para se tornar professora** e se iniciou com uma pergunta. Definitivamente, não foram apenas motivos profissionais ou acadêmicos que motivaram a execução deste trabalho. Necessariamente, penso que há um desejo meu, enquanto pesquisador, de encontrar respostas sobre e para a psicóloga-professora.

As categorias de análise emergiram da transcrição e leitura flutuante das entrevistas. Levando em conta o tema e objetivos de pesquisa, as categorias emergidas foram: História de Vida e Trajetória Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Formação em Psicologia. Com base na análise da mobilização dos saberes formativos, através das categorias de análise, pelas psicólogas-professoras,

posso afirmar que a pesquisa foi bem-sucedida por conta das conclusões abaixo apresentadas.

Na primeira categoria, História de Vida e Trajetória Profissional Docente, as entrevistadas apontaram como motivos para se interessarem pela docência, questões ligadas a influência familiar, aptidão pessoal, contato com o fazer da docência em Psicologia durante a graduação e questões mais objetivas, como estabilidade e retorno financeiro. Chama atenção a variedade de motivos e contextos para o interesse pela docência surgir na trajetória de cada uma delas.

Alguns dos investimentos formativos para que isso acontecesse se deram institucionalmente, através de cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado, grupos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Tomados como os principais espaços de formação de professores para o ensino superior, mestrado e doutorado não cumpriram essa função para a maior parte das entrevistadas. As mesmas até reconhecem a capacidade de formação para a pesquisa, mas não para a mobilização de saberes formativos centrais para a prática docente, como os pedagógicos e curriculares.

Percebidos como “calcanhar de Aquiles” da psicóloga-professora, os saberes são mobilizados ao “acaso”, fato já constatado no quadro teórico e que escancara a fragilidade do estatuto profissional da docência no ensino superior. Além disso, notou-se como a formação *stricto sensu* tem contribuído muito mais a um fazer docente arrogante e “com pouca humildade”.

Já outros saberes formativos mobilizados para se tornarem professoras aconteceram fora dos espaços institucionais, oriundos da transposição de saberes de outros campos: a Neuropsicologia, em especial, as contribuições de Vygotsky; a Psicologia Organizacional e suas atividades de treinamento e qualificação; além da prática milenar da Yoga, percebida por uma das entrevistadas como um importante saber em sua prática docente. Estes relatos revelaram como determinados saberes podem ser mobilizados a partir dos mais variados espaços, contextos e situações significativos na vida de cada um desses sujeitos.

Ainda nessa categoria, foi possível concluir como a psicóloga-professora, no seu processo de constituição, resgata experiências educativas desejáveis e indesejáveis e com elas tece uma “colcha de retalhos” a partir daquilo que faz ou não faz sentido para cada uma delas hoje, em suas respectivas práticas. Desse modo, as

professoras que passaram pelas vidas das entrevistadas foram tomadas como “modelos” para atuarem.

A respeito do exercício profissional da docência, grande parte das entrevistadas ressalta a importância da universidade pública e a notável diferença destas para as instituições particulares, essencialmente, no que se refere a precarização e desvalorização das últimas. Nesses espaços, a professora universitária tem sido demandada como técnica-prática, a partir de uma identidade profissional frágil, sendo mera executora de um *script* verticalizado e com saberes que são reduzidos a prática. Nessa perspectiva, a Educação não é vista como direito, mas como mercadoria que garante lucro, infelizmente.

A Formação Continuada é percebida como fundamental e estruturante para mobilizar saberes para as suas práticas docentes. Relatos sobre “a professora precisa ser quem mais estuda” e uma busca por “tensionar” a própria prática foram comuns a várias das entrevistas. O papel nobre da Formação Continuada ainda é destacado por uma das psicólogas-professoras quando revela que só foi capaz de nomear um método de ensino que usava nas suas aulas há anos, a Prática Investigativa, em uma discussão do grupo de pesquisa que fazia parte. Nesse sentido, ressalta-se a função de um canal na plataforma de vídeos YouTube como uma alternativa útil na formação continuada destas profissionais.

A segunda categoria, “Práticas Pedagógicas”, foi responsável pela aproximação com os saberes formativos pedagógicos mobilizados pelas entrevistadas na formação e exercício das suas práticas. Sobre as atividades desenvolvidas na UNEB foi possível perceber a importante presença da Pesquisa, pilar da formação universitária que convoca os estudantes a um processo de investigação ativo e contínuo. Temas contemporâneos para a Psicologia e as profissões de saúde, como a Multirreferencialidade do Cuidado e a Saúde Integral, foram algumas das categorias de interesses dos grupos e projetos de pesquisa descritos.

Já no que concerne a Extensão, uma das docentes justifica o afastamento desse tipo de atividade pela excessiva burocracia envolvida. Ressalta-se o essencial papel previsto para a Extensão no que tange a inserção da formação em Psicologia nas comunidades; à contribuição acadêmica direcionada à população, sem intermediários; e uma pluralização da vivência da psicóloga em formação.

Nesse respeito, quando solicitadas a representar por meio de alguma expressão (artística, literária, visual) as suas práticas pedagógicas em atuação docente, as psicólogas-professoras relataram a “Dança”, “um encontro”, “uma árvore de cristais”, ou até mesmo, a impossibilidade de representar com algo estático. A “Dança” foi uma expressão escolhida para essa representação por conta do “movimento”, da “troca de afeto”, “da superação de limites”, e da “notável possibilidade de criação de um estilo próprio”. Uma das entrevistadas relata que a sua prática era mecanizada e pouco apropriada no início, assim como a dança, em que o corpo ainda não acompanha de modo expressivo a melodia. Já hoje em dia, com seus saberes formativos mobilizados, a sua prática pedagógica se torna mais personalizada, como num estilo próprio de dançar.

Assim, constatou-se ainda que as entrevistadas têm lançado mão de um híbrido entre práticas clássicas e contemporâneas: ao passo que é essencial se apropriar das leituras e autores tradicionais da Psicologia, isso pode ser feito fazendo adaptações para a realidade pós-pandêmica através, por exemplo, de metodologias ativas. Com isso, foi possível concluir, que os saberes pedagógicos foram mobilizados e incorporados de modo inovador, um importante achado para a questão que conduz esta investigação.

Na terceira e última categoria, Formação em Psicologia, as entrevistadas relataram suas impressões sobre esse curso a partir de duas dimensões: enquanto alunas e enquanto professoras. As duas impressões são importantes para elaboração de um paralelo entre a formação em Psicologia no passado e a feita hoje. Diz respeito às contribuições e perspectivas sobre o papel da Psicologia na geração de profissionais que elas mesmas estão formando. É se confrontar com a pergunta fundamental à docência no ensino superior: quais respostas eu, professora, tenho dado a essa profissão? Além disso, os saberes profissionais a respeito da Psicologia e os curriculares foram os mais destacados na análise dessa categoria.

Duas constatações foram comuns às impressões enquanto eram alunas e hoje, enquanto professoras: o caráter “tradicional” da formação e a “não adaptação” dos modelos importados em Psicologia. Além disso, a “ênfase clínica” é associada a uma formação tradicional que restringe o fazer de psicólogas e psicólogos a um único campo de atuação. Salienta-se que críticas dessa natureza são feitas há décadas e despontam como conclusões familiares para a pesquisa da formação em Psicologia no Brasil.

As impressões sobre o curso hoje, enquanto psicólogas-professoras, foram separadas em aspectos positivos e negativos. Embora percebam avanços na questão da pluralidade, ainda se sentem numa formação em Psicologia tradicional, pouco adaptada e com estudantes que apresentam dificuldade de separar informação de conhecimento. A *Internet* e o massivo uso da tecnologia digital são apontados para a dificuldade de criticidade para esta separação: “tudo que se quer hoje tem na *Internet*”: A tecnologia digital, embora seja apontada como um ponto que merece atenção nos aspectos negativos, também é percebida como um meio de promover autonomia no discente, um aspecto positivo.

Orientado pelo objetivo específico de identificar os saberes formativos mobilizados pela psicóloga-professora no seu fazer docente, esta pesquisa concluiu que esta se torna professora ao longo de toda a vida, em um processo dinâmico que não se esgota. Mobilizar saberes para exercer a docência não é como retirar, diante das necessidades que aparecem na prática, métodos e recursos úteis de uma maleta, uma vez que inexistem artifícios e recursos para todas as situações que venham a ocorrer. Os saberes didáticos, pedagógicos e profissionais são essenciais, mas não os únicos inerentes ao fazer docente.

Diante do que foi exposto, não se pretende esgotar as contribuições concernentes aos campos de estudos aqui propostos, pois tanto os saberes como a docência do ensino superior em Psicologia são dinâmicos, complexos e questões sempre atuais. Da mesma forma, o estudo evidencia a singularidade do objeto de estudo, uma vez que protagonistas, cenários e procedimentos metodológicos empregados culminam em diferentes sentidos e conclusões. Para diferentes aprofundamentos a respeito desse campo temático sugere-se os estudos referenciados e discutidos no capítulo 2, “FALE-ME SOBRE VOCÊ: um estado do conhecimento”, publicados nos últimos 5 anos e abordando parte das categorias aqui problematizadas.

Por fim, espero ter tido sensibilidade e atenção para captar e analisar os discursos dos sujeitos, não perdendo de vista que compreender integralmente está na ordem do impossível. O acompanhamento cuidadoso das orientadoras, o diálogo com os sujeitos da pesquisa e a contribuição dos teóricos que dão suporte a este trabalho foram essenciais para advertir-me dos meus “*a priori*” a respeito da formação em Psicologia uma vez que já estive presente enquanto estudante nela.

Avaliando a minha vivência como pesquisador e ouvindo os comentários dos sujeitos sobre a importância do tema e produto desta pesquisa, constato a contribuição para o campo da Formação em Psicologia, Docência no Ensino Superior e Formação de Professores. Tenho esperança de que estas categorias podem ser ainda mais questionadas, problematizadas, revistas e reformuladas se for do interesse (e da criticidade) de todos e todas. Só destaco que esperança aqui vem do verbo esperar, baseando-me em Freire (1999). Esperança que significa, de fato, “prática para tornar-se concretude histórica”. Esperança de que é possível criar situações de trabalho e diálogo para que aconteça as transformações aqui discutidas com a participação de todas as pessoas envolvidas: pesquisadores, gestores, coordenadores e professoras dos cursos de Psicologia.

Assim, resta o desejo de que, como na música composta por Belchior, mas brilhantemente interpretada por Elis Regina, “Como Nossos Pais”, embora a Psicologia precise “honrar” os seus “pais”, ela também tem o dever de responder aos desejos e demandas do seu tempo e do tempo dos sujeitos nele envolvidos,

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais

Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências
Não enganam não
Você diz que depois deles
Não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer
Que eu 'tô por fora
Ou então que eu 'tô inventando

Mas é você que ama o passado
E que não vê
É você que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem

(Belchior, 1976)

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1988.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GOMIDE Paula Inez Cunha. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional Formação do Psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**. v.9, n.1, p.6-15, 1989

BENTO, A. **Como fazer uma revisão da literatura**: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (p. 42-44), 2012

BERNARDES, Jefferson de Souza. **A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia**: alguns desafios atuais. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 216-231, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000500016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 nov. 2019

BERTONI PINTO, N. SABERES DOCENTES E PROCESSOS FORMATIVOS. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 43–57, 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3499>. Acesso em: 8 maio. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Perspectivas para a formação em psicologia**. *Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 114-122, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200009&lng=pt&nrm=iso Acessos em 17 nov. 2019.

BOCK, Ana Maria B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-28.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011. 135 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 0062/2004** de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso De Graduação Em Psicologia. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06_4.pdf?query=Curr%C3%ADculos Acesso em 17 maio 2016.

_____. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo**. Brasília, DF. Disponível em: Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2014.

BRASIL, Lei nº 4.119 LEI Nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, Diário Oficial da União de 17.12.1962

BRASIL, LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União de 3.12.1968

BRASIL, Ministério Da Educação e Cultura, e-MEC. **Sistema de Regulação do Ensino Superior.** 2018. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2010, 80 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A Psicologia brasileira apresentada em números.** 2022. Disponível em <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/> acesso em 17 mar. 2022.

_____. **Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia** /Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. – São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. 143 f

_____. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil.** 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. (Org.). (1992). **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços.** Campinas, SP: Átomo & Alínea.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996

DELARI JR., A. (2004) **Cinco critérios para a formação do psicólogo: da coerência ética à competência técnica.** Resumo apresentado na VIII JOP – Jornada de psicologia. Umuarama: Unipar. Disponível em: http://www.4shared.com/file/93353983/7d9d31ce/Cinco_critrios_para_formao_do_psicologo_-_da_coerncia_tica__competncia_tcnica_ acesso em 25 de maio de 2019

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

ESPINHA, T. G. **A temática racial na formação em Psicologia a partir da análise de Projetos Político Pedagógicos: silêncio e ocultação.** 2017. 233f. Tese (Doutorado em Educação na área de Psicologia Educacional) Campinas: Faculdade de Educação-Unicamp, 2017

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 maio. 2012.

FIGUEIRA, Maysa Ricardo da Silva. **Precariedade na Docência Superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-eu no ensino de teoria psicanalítica**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná. 2012

FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995. 256 p.

FURTADO, O. 50 Anos de Psicologia no Brasil: A Construção Social de uma Profissão. **Psicologia: Ciência E Profissão**. 32 (num. esp.), p. 66-85, 2012

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, feb. 2017. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissionais reflexivos**. In NOVÓIA, A. Os professores e a sua formação, Lisboa: Dom Quixote, 1992

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa**: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

LHULLIER, L. A. (org.) **Quem é a Psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013, 157 p.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2019

MACHADO, L. A.; TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 75-86, 7 set. 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**. v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula**. In: Congresso da Sociedade Internacional para a Pesquisa Cultural e Teoria Da Atividade, 5., 2002, Amsterdam. Anais. Amsterdam: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 3, p. 773- 797, 2010.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1

MARTINS, M. **Psicólogo-professor: o processo de constituição da identidade docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

MELO, Juliana Salgueiro. **Psicólogo-professor: conhecendo a inserção dos psicólogos na docência do Ensino Superior em Psicologia no Maranhão**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA) - Universidade Federal do Maranhão. 2016

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33

PERRENOUD, PH. **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1994

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002a. v. 1.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 267-278, 2003.

REY, Fernando Luís Gonzáles. **Alguns pressupostos gerais do desenvolvimento da pesquisa qualitativa em Psicologia.** In: Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 1, p. 50-63, 2014.

RECHTMAN, Raizel; BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.35, e3551 p. 1 - 10, 2019

RODRIGUES, Algaides de Marco Rodrigues. **Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro.** 2011. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011

RODRIGUES, Maria Ester. Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 43, p. 69-79, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01 mar. 2020
0

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em 13 de abril de 2012

OLIVEIRA, Caio Rudá. **Formação em psicologia no Brasil: histórias, constituição e processo formativo.** 192f. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos, Salvador, 2015

SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009

SOUZA, Valdirene Brüning de. Professor Psicólogo ou Psicólogo Professor? 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSART, Claude; LAHAYE, Louse. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: Teoria e Educação, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 215- 233.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Quebec, CRIFPE, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. Trad. João Batista Kreuch. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2009. 325p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Curso Psicologia Universidade do Estado da Bahia**, 2021. Página Inicial. Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/cursos/psicologia/>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

VIEIRA-SANTOS, Joene. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 34-52, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 abr. 2021

WEBER, S.. Currículo Mínimo e o Espaço da Pesquisa Na Formação do Psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 5, n.2, p. 11-13, 1985.

APÊNDICES

Projeto de canal no YouTube sobre a psicóloga-professora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação –

GESTEC

PROJETO DE CANAL NO YOUTUBE SOBRE A PSICÓLOGA-PROFESSORA

Coordenação: Caio Teles Dultra

SALVADOR - BA
2022

INTRODUÇÃO

Contribuir para a mobilização dos saberes formativos de psicólogas para se tornarem professoras pode impactar a qualidade da formação em Psicologia e, por consequência, o próprio exercício dessa profissão. Discussões sobre experiências docentes institucionais, entrevistas com pesquisadores sobre psicologia e educação, além de material teórico sobre a docência no ensino superior são, dentre tantos, alguns dos modos e meios para que isso aconteça.

Pensando nisso, a proposição feita com esse produto é criar um canal no YouTube, principal plataforma que reúne e compartilha conteúdo no formato audiovisual, visando alcançar e difundir informação a respeito desse campo para quem tenha interesse, notadamente, psicólogas-professoras.

Sobre isso, se faz necessário destacar que as Tecnologias Digitais (TD) vêm abrindo espaços para uma série de possibilidades a nível educacional, promovendo competências e estimulando a aprendizagem tanto de professoras quanto de alunos (PRENSKY, 2011). Convergente a isso, Siemens (2014, p. 1) acrescenta que “[...] a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos [...]” e na Sociedade da Informação a aprendizagem acontece de diferentes maneiras, pensada para além da instituição de educação, numa perspectiva em que o saber pode ser adquirido em múltiplas situações através de conexões na rede global.

Nesse contexto, o conteúdo audiovisual protagoniza uma possibilidade importante de ação pedagógica de divulgação, por exemplo, do trabalho realizado por pesquisadores desse campo temático, contribuindo assim para a diminuição da distância entre o conhecimento que é produzido na academia com a sociedade, uma vez que seu alcance rompe fronteiras físicas devido ao seu caráter virtual.

A criação do canal e de conteúdo formativo e informativo para psicólogas-professoras é produto do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), na linha de pesquisa 2 - Processos Tecnológicos e Redes Sociais - da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com orientação da Prof.^a Dr.^a Dídima Andrade e coorientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Pereira, sob fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

JUSTIFICATIVA

A disponibilização de conteúdo relevante para a psicóloga-professora através de um canal no YouTube, aqui proposta, mostra-se importante para difundir conhecimento sobre essa profissional e o campo de pesquisa relacionado. Visa contribuir a mobilização de saberes formativos, aqueles fundamentais à atuação docente, em psicólogas-professoras ou interessados nessa atuação lançando mão de conteúdo audiovisual por de uma acessível e importante plataforma de vídeos, o YouTube.

Ressalta-se que a sólida formação desta profissional envolve o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a sua prática. Neste sentido, e de modo mais amplo, compreende-se que a formação de professores deve estar alinhada às novas demandas vividas pela sociedade (BRASIL, 2015, p. 03).

O uso de mídias e tecnologias digitais justifica-se por ter o acesso à internet móvel no Brasil superado a banda larga. Isso quer dizer que os usuários não estão mais necessariamente na “web” e sim em seus aplicativos nos dispositivos móveis, como smartphones e tablets. Logo, criar um conteúdo multimídia voltado para a formação continuada da psicóloga-professora e disponibilizá-lo na rede significa possibilitar o acesso ao canal, tal como a todo o material produzido, a poucos cliques/toques, e a qualquer momento e local. A inovação e o uso de tecnologias emergentes como esta para discutir a formação em Psicologia é um dos muitos pontos fortes deste projeto.

Atualmente, os vídeos têm assumido um importante papel no cenário formativo, e, por isso, o YouTube - para que bilhões de pessoas possam descobrir, assistir e compartilhar os vídeos mais originais já criados. Hoje, o site tem mais de um bilhão de usuários, também é terceiro site mais popular da internet, e tudo aponta que ele já ocupou o lugar da TV.

Além de ser o maior portal de vídeos da internet, com mais de 50% do mercado, devido à possibilidade de hospedar quaisquer vídeos (exceto os protegidos por *copyright*), a plataforma ainda permite que todo o material encontrado no site pode ser disponibilizado em blogs e sites pessoais através de mecanismos criados pelo serviço. Em outubro de 2006, o YouTube foi adquirido pelo Google, que o chamou de “o próximo passo na evolução da internet”.

No mesmo ano, a revista estadunidense Time elegeu o site a melhor invenção do ano, principalmente, por “criar uma nova forma para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma maneira como nunca foi vista”. Em junho de 2007, foi disponibilizada uma versão local do site, no qual toda sua interface foi traduzida para o português do Brasil, acessível no endereço <http://br.youtube.com>. Desde então, o YouTube se tornou o terceiro site mais popular da internet, atrás apenas do Google e Facebook, segundo o ranking do Alexa. Hoje, o YouTube tem mais de um bilhão de usuários. A cada minuto, o site recebe cerca de 300 horas de vídeo. E o número de horas assistidas aumenta 60% a cada ano.

Por meio desta potente plataforma de vídeos este projeto justifica-se, uma vez que será possível cooperar com a difusão de informação e conteúdo relevante para: psicólogas-professoras, situadas na relação direta e diária com esta formação; pesquisadores interessados que queiram acessar e contribuir para a interlocução de material relevante a esse campo; psicólogas interessadas na docência e que possam se beneficiar do rico recurso audiovisual utilizado nos vídeos; interessados por quaisquer outros motivos e que se beneficiam desse tipo de conteúdo em meio aos infinitos acessos da Internet.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO YOUTUBE

Muitos trabalhos investigam aspectos relacionados à formação de professores, alguns focados na formação inicial, outros na formação continuada (IMBERNÓN, 2011). No que tange à relevância da temática, inúmeras indagações persistem abertas, entre elas a inserção e a utilização das tecnologias na formação de professores e a dicotomia que circunda a relação entre gerações de professores em exercício e alunos nativos digitais.

Como já destacado, as TD são realidade posta no dia a dia das mais diversas pessoas. Cada vez mais, discute-se, inclusive, a capacidade destas de transformar hábitos, atitudes e o modo de ser das pessoas. Para Kenski (2012, p. 43) “assim como na guerra, a tecnologia é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologias são indissociáveis”.

Quando a defesa é pelas TD na educação, aborda-se entre as possibilidades a utilização na formação de professores. Assim, um dos desafios impostos a formação desses profissionais é a necessidade de discussão que perpassa pela utilização das tecnologias, principalmente quando se trata do ensino presencial. Garcia (2011, p.81)

acredita que o acesso à tecnologia em programas de formação de professores pode contribuir significativamente para que o docente se sinta mais preparado e capacitado para o uso didático das tecnologias.

Argumenta-se que tal prática possibilita explorar e potencializar o ensino de um conteúdo de forma diferente, favorecendo que eles empreguem as tecnologias digitais nas suas práticas educativas juntamente com um novo olhar para o ensino. Assim, para que as TD sejam amplamente utilizadas e com o devido potencial, volta-se a reafirmar a importância da formação do professor, com uma ênfase especial dada nesse trabalho à formação continuada.

Os vídeos são marcantes na utilização das TD para a formação de professoras e professores, sejam produzidos ou compartilhados, graças as facilidades advindas das tecnologias. Para Moore (2010) em virtude do dinamismo das tecnologias a produção de vídeos digitais de curta duração está cada vez mais popular e entre as páginas com maior número de acessos na internet, estão aquelas que permitem assistir aos vídeos e disponibilizá-los.

O vídeo articula imagens, sons, sintetiza textos, parte do concreto, do imediato e é predominantemente audiovisual, criando uma superposição de códigos e significações (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2012). Com a utilização de um vídeo torna-se possível iniciar um novo conteúdo, instigar a curiosidade pelo tema trabalhado e até mesmo impulsionar para novos diálogos. Mais recentemente, a grande disponibilidade de vídeos na internet encontrados em sites, blogs e redes sociais, vem auxiliando professores na dinâmica de suas aulas e, ao mesmo tempo, vem amparando estudantes em seus estudos dentro e fora do espaço escolar (MICHEL; SANTOS; GRECA, 2004).

Diante do exposto, considera-se imperativo discutir sobre a utilização das tecnologias, em especial a utilização de vídeos como uma alternativa de formação continuada para psicólogas-professoras, considerando que o êxito no prosseguimento dos componentes curriculares e na formação de futuras psicólogas e psicólogos está atrelada, em muitas vezes, a busca e a utilização destes.

OBJETIVOS

Geral: Disponibilizar conteúdo relevante para a prática formativa da psicóloga-professora através de um canal no YouTube

Específicos:

- a) Criar um canal de informação e formação continuada do psicóloga-professora;
- b) Organizar conteúdo para psicólogas-professoras e interessados;
- c) Divulgar em IES, Conselhos Regionais de Psicologia, grupos de WhatsApp;

PÚBLICO-ALVO

O canal destina-se a qualquer pessoa que tenha interesse na temática abordada, especialmente, psicólogas-professoras e pesquisadores da área. O acesso aos vídeos será gratuito e via internet, visto que o canal será mantido no YouTube. O público-alvo saberá do canal especialmente através de publicidade online: *cards* informativos nos grupos de mensagens instantâneas, de e-mails e coordenadores das IES.

Além deles, o canal importa também a profissionais de Psicologia de outras áreas que se interessam pelos temas abordados; estudantes da educação básica interessados no curso de Psicologia; estudantes e professores do ensino superior, além de curiosos em geral.

CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO

Os vídeos deverão ser gravados e publicados mensalmente no canal para que seja possível pesquisar, construir, editar e difundir material com qualidade e embasamento. Serão apresentados com criatividade, linguagem lúdica, gratuitamente, em alta definição e em formatos que variam entre o documentário e a entrevista. Trará conversas, entrevistas com psicólogas-professoras e formatos diversos, mas sempre com o objetivo de mobilizar saberes formativos para auxiliar a prática desta profissional.

Para isso, serão utilizados recursos característicos e populares da própria plataforma, como o compartilhamento de conteúdos, a criação de vídeos, *hashtags*, *live stream*, funções como comentar/curtir/compartilhar, memes, infográficos, *chats*, inclusive apropriando-se de expressões extremamente populares entre os seus usuários. Visando atingir o objetivo geral desse produto, é prevista a realização de entrevistas com psicólogas-professoras, rodas de conversa com pesquisadores (mestres, doutores, pós doutores, estudantes de graduação em iniciação científica) sobre a formação em Psicologia; de *lives* com temas relevantes para esse campo, envolvendo diferentes convidados, oriundos de diferentes instituições; vídeos documentais, teóricos e informativos sobre a formação em Psicologia no Brasil; dentre

outras tantas possibilidades de formato de conteúdo possíveis no meio virtual e especialmente nessa plataforma.

Os comentários e “curtidas” serão utilizados como modos de interação e retorno do público sobre os conteúdos postados, necessidade de novos formatos, críticas, elogios ou contribuições aos temas abordados. Os vídeos deste projeto serão organizados em uma *playlist* - coleções de vídeos organizados por temas específicos - criada no canal de nome Caio Teles (autor deste trabalho dissertativo e produto). Os vídeos serão postados a partir da seguinte pauta, a partir de maio de 2022 (a pauta poderá sofrer alterações):

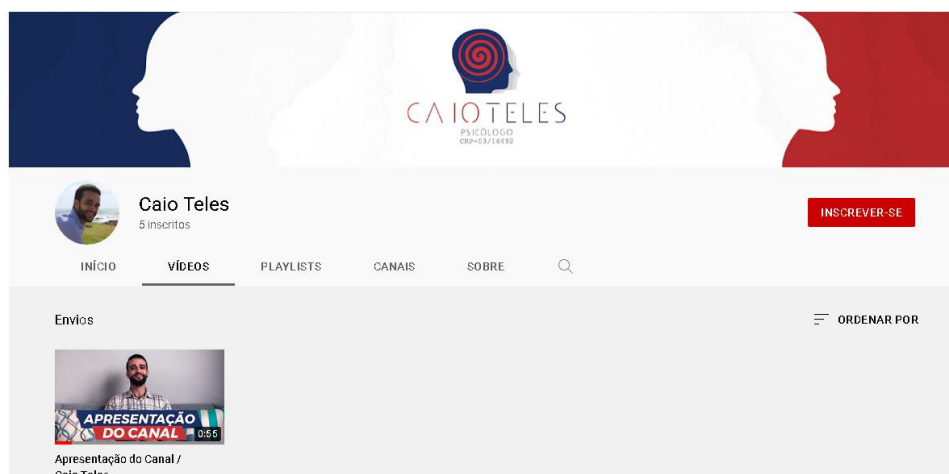
- **Maio de 2022 - VÍDEO DE APRESENTAÇÃO DO CANAL:**
 - Apresentação do canal e dos objetivos;
 - Exposição da identidade visual;
 - Convite para usuários curtirem e se inscreverem;



- **Agosto de 2022 - DE QUE MANEIRA A PSICÓLOGA SE TORNA PROFESSORA?**
 - Abertura e apresentação da *playlist* no canal Caio Teles
 - Exposição do título, introdução e metodologia do trabalho dissertativo que origina o canal;
- **Setembro de 2022 - QUAL A SUA HISTÓRIA? histórico da formação em Psicologia**
 - Detalhamento da trajetória dessa formação no país;
 - Diretrizes Curriculares de 2004: entre o ontem e o hoje;

- **Outubro de 2022 - POSSÍVEIS SAÍDAS: a mobilização de saberes formativos**
 - Discussão teórica de uma das categorias centrais do trabalho dissertativo que origina o canal;
- **Novembro de 2022 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**
 - Compartilhamento dos dados encontrados no campo de pesquisa, provenientes das entrevistas com as psicólogas-professoras.
 - Discussão dos resultados em associação com os apontamentos teóricos feitos nos vídeos anteriores;

IDENTIDADE VISUAL DO CANAL



Referências

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2008.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em:
<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YOUTUBE. **Sobre o Youtube**. Disponível em:
http://www.youtube.com/t/about_youtube. Acesso em: 01 jul de 2022.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA DE Mestrado seguirá os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade no: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa e extensão: **OS SABERES E A FORMAÇÃO DA PSICÓLOGA-PROFESSORA: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**, de responsabilidade do psicólogo, pesquisador e mestrando **CAIO TELES DULTRA**, que tem como objetivo: investigar sobre os saberes formativos mobilizados pela psicóloga para se tornar professora.

Como benefício: A efetivação desta pesquisa de mestrado visa contribuir para a formação em Psicologia no Brasil. Propõe refletir sobre a psicóloga que é professora nos aspectos pedagógicos, políticos e formativos no âmbito dessa

formação. Como produto de um mestrado profissional, busca disponibilizar um canal no Youtube visando contribuir com a formação da psicóloga-professora e com essa formação. Além disso, entende-se como mais um benefício, fornecer conclusões a respeito da mobilização de saberes formativos para que um bacharel se torne professor universitário.

Critérios de inclusão e exclusão de participantes: Os critérios de inclusão para esses professores se tornarem sujeitos da pesquisa serão: a) ser formado em Psicologia; b) ser professora de Psicologia; c) ter disponibilidade de participar de entrevistas. Não será estabelecida uma titulação mínima por considerar que a formação profissional docente é construída ao longo desse exercício e esse critério não seria relevante para os objetivos aqui propostos. Considerarei como sujeitos da pesquisa, por motivos estritamente científico-investigativos associados aos objetivos dessa investigação, apenas as professoras bacharéis em Psicologia que estão atuando diretamente no curso de Psicologia da UNEB, as quais nomearei ao longo da escrita como psicólogas-professoras. Os critérios de exclusão perpassam os anteriores, ou seja, não poderá participar deste projeto aquelas pessoas que, porventura, não tenham interesse na temática ou categorias a serem investigadas nas entrevistas; não forem psicólogas-professoras ou não disponham de tempo para os encontros online (feitos individualmente em, no máximo, dois momentos).

Cronograma de atividade: Contato com coordenação e colegiado de curso de Psicologia/UNEB; Convite aos sujeitos; Entrevistas individuais online de acordo com os objetivos e metodologia da pesquisa; Organização e categorização dos dados; Análise dos dados.

Caso o (a) Senhor (a) aceite será realizado encontros virtuais na plataforma Google Meet, os quais serão gravados. Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o(a) Sr (a) não será identificado. Caso queira o(a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as Leis brasileiras o (a) Sr(a) tem direito a

indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORES (AS) RESPONSÁVEIS:

Caio Teles Dultra

Endereço: Rua Márcio Baptista, nº40, STIEP, Salvador – BA. CEP:41.770-015.

Telefone: (71) 981495006 **E-mail:** caiobatd@hotmail.com

Prof.^a Dra. Dídimá Maria de Mello Andrade

Endereço: Ladeira dos Romeiros, nº 30, Bomfim, Salvador - BA. CEP: 40.415-420. **Telefone:** (71) 99381-8491 **E-mail:** didima.andrade@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa, como também, sobre os critérios de inclusão/exclusão, cronograma de atividades e riscos de minha participação no projeto **OS SABERES E A FORMAÇÃO DA PSICÓLOGA-PROFESSORA: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que

os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do docente responsável

Planejamento do Campo de Pesquisa

PLANEJAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA

1. **Contato com coordenador do curso de Psicologia da UNEB para levantamento de psicólogas-professoras interessadas em participar das entrevistas.**
 - o Farei um primeiro contato por aplicativo de mensagem ou ligação para definição da data de entrevista. Sinalizarei também sobre o envio de documentos (Item 2) por e-mail para leitura e assinatura;
 - o Quantidade: 5
2. **Envio por e-mail do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Autorização do Uso de Imagem e Roteiro de Entrevista para psicólogas-professoras.**
 - o Os documentos deverão ser assinados até a data marcada da entrevista;
3. **As entrevistas serão feitas durante o mês de Março de 2022, virtualmente, pela plataforma de videochamadas Google Meet. Elas serão gravadas para composição futura de um canal do YouTube (produto da pesquisa). As gravações serão salvas no meu perfil pessoal do Google, o qual apenas eu possuo a senha.**
4. **Na data marcada, com cada psicóloga-professora, perguntarei sobre dúvidas ou incômodos com algum dos tópicos a serem desenvolvidos na entrevista.**
 - o Caso haja, esclarecerei a respeito do tópico em questão e a importância deste para o alcance de respostas para a questão de pesquisa aqui proposta;
 - o Caso persista o incômodo, suprimirei este tópico e a entrevista será feita a partir dos tópicos restantes;

Roteiro de entrevista semiestruturada

TÓPICOS-GUIAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tópico A:

Nome/ Pseudônimo

Idade

Titulação

Tempo de docência

Tempo de UNEB

Atividades desenvolvidas na UNEB (disciplinas, extensão, pesquisa, etc.)

Tópico B: **História de vida/Trajétoria Profissional:**

Vão panorâmico na sua carreira docente do passado até o presente e os pontos que foram fundamentais para sua constituição enquanto docente (espaços institucionais, não institucionais, experiências formativas, influências familiares, etc.)

Tópico C: **Sentido de ser professor/Escolha pela Docência:**

O que há de diferente numa formação em Psicologia hoje e no período que você foi formada?

Que respostas a formação em Psicologia tem ao modo que essa profissão é demandada hoje?

O que precisa ser repensado nessa profissão? A formação tem sido coerente com isso?

Quais os desafios da professora?

Tópico D: **Práticas pedagógicas:**

Se pudesse sintetizar em uma forma de expressão (escultura, pintura, argila, dança, poema, etc.) representando o seu modo de ser professora como ela seria (cores, formatos, texturas)?

Quais os recursos teórico-metodológicos que embasam a sua prática? De onde elas se derivam? Porquê você escolhe este modo e não outro?

Tópico E: Produto:

Você costuma utilizar o YouTube? Costuma assistir vídeos relativos a Psicologia, Formação em Psicologia e Educação no YouTube? Você acha relevante a criação de um canal no YouTube que se propusesse a falar desses temas, pensando especialmente em psicólogas-professoras? Esse canal precisaria falar de quais assuntos para cumprir esse objetivo e ser atrativo?

Feedback e análise do mobilizado no momento da entrevista (sentimentos, associações, pensamentos, imagens, sensações corporais).

Dúvidas, colocações, sugestões, elogios.

Termo de autorização do uso de imagem

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, e para todos os fins de direito, autorizo o uso de minha imagem e voz para fins de divulgação e publicidade da pesquisa que tem como título “**OS SABERES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO-PROFESSOR: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**”, de responsabilidade do pesquisador e mestrando **CAIO TELES DULTRA**, em caráter gratuito, constantes em fotos e filmagens relacionados à atividade do referido projeto.

As imagens poderão ser exibidas parcial ou totalmente, em apresentação audiovisual, publicações e divulgações em exposições/festivais, bem como disponibilizadas no banco de imagens resultantes da pesquisa na internet e em outras mídias futuras.

_____, _____ de _____ de 2022

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

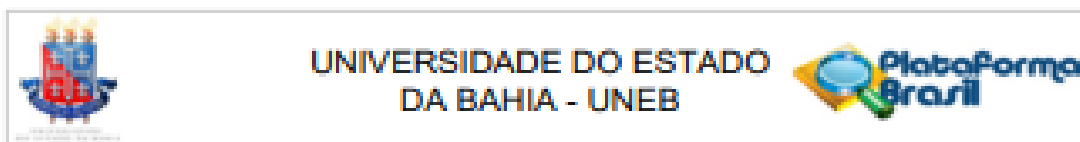
Tel - (____) _____

Cidade: _____

Estado: _____

ANEXOS

Parecer Consubstanciado do CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS SABERES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO-PROFESSOR: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

Pesquisador: Caio Teles Dutra

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54995422.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.261.388

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Mestrado em gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação da UNEB de Salvador/BA.

Resumo informado pelo autor:

"A presente pesquisa busca investigar sobre os saberes formativos mobilizados pelo psicólogo para se tornar professor. Os sujeitos são psicólogos-professores, atuantes no curso de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus I, Salvador e disponibiliza-se, como produto da pesquisa, um canal no YouTube com conteúdo relevante e formativo para psicólogos-professores. Tem como objetivos específicos: realizar um breve estudo sobre a formação em psicologia e o psicólogo-professor, considerando seus aspectos históricos, políticos e formativos; evidenciar os saberes formativos mobilizados pelo psicólogo-professor no seu fazer docente; e construir um canal no YouTube com conteúdo formativo para psicólogos-professores, já citado como produto. Os psicólogos-professores serão selecionados e convidados para uma entrevista semiestruturada, com a intenção de investigar sobre a mobilização dos saberes formativos para que se tornassem professores. A pesquisa tem abordagem qualitativa, se trata de um estudo exploratório, fundamentado em teóricos da área da Educação e da Psicologia. Adotou-se como metodologia a pesquisa colaborativa por ter a coparticipação e a colaboração

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.105-001

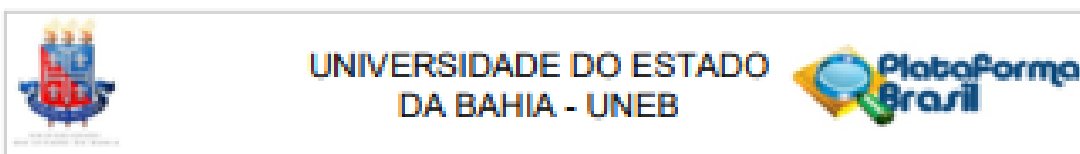
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2369

Fax: (71)3117-2369

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.261.388

como aspectos centrais. Nesta metodologia de pesquisa, ao invés de apenas observar e registrar, destacando o que está ou não adequado, objetiva-se construir com os psicólogos-professores, sujeitos dessa pesquisa, sobre os seus próprios saberes formativos. A pesquisa é relevante uma vez que busca contribuir com a formação do psicólogo-professor e com o campo teórico e prático referente à formação em Psicologia, ao ensino superior e a formação de professores. Por serem formados como bacharéis, pela incapacidade dos cursos stricto sensu formarem professores e pela fragilidade dos aligeirados programas de formação continuada nas instituições de ensino superior, um dos pressupostos da pesquisa tem a ver com a formação continuada como um espaço de alternativa para que os saberes formativos do psicólogo sejam mobilizados para a sua constituição de professor. Pensando nisso e levando em conta a potente capacidade difusora das tecnologias digitais, o produto da pesquisa é o desenvolvimento e disponibilização de conteúdo relevante para a prática formativa do psicólogo-professor através de um canal no YouTube².

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

investigar sobre os saberes formativos mobilizados pelo psicólogo para se tornar professor; a ser viabilizado e materializado pelos seguintes

Objetivo Secundário:

- a) realizar um breve estudo sobre a formação em psicologia e o psicólogo-professor, considerando seus aspectos históricos, políticos e formativos;
- b) evidenciar os saberes formativos mobilizados pelo psicólogo-professor no seu fazer docente; c) construir um canal no YouTube com conteúdo formativo para psicólogos-professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios informados dentro da eticidade.

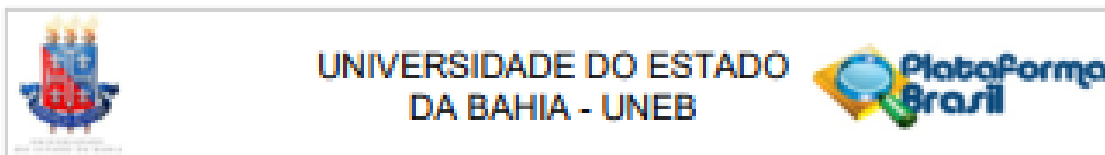
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Vale lembrar que, ao detectar inadequações nas formações e condutas, deve-se adotar a postura educacional, diplomática no sentido de ajudar nas formações sem julgamento de valores.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
 Bairro: Canela CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2369 Fax: (71)3117-2369 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.261.388

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Dispensada por ser a mesma instituição proponente;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado por não coletar dados em arquivos não publicados;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não coletar dados em arquivos não publicados;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

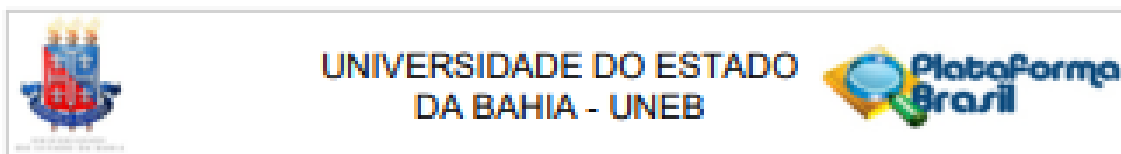
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço:	Rua Silveira Martins, 2555		
Bairro:	Caixa	CEP:	41.195-001
UF:	BA	Município:	SALVADOR
Telefone:	(71)3117-2399	Fax:	(71)3117-2399
		E-mail:	cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.261.388

contar da data de aprovação do projeto.54995422.3.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO_1824305.pdf	13/01/2022 15:48:29		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacao_institucionalproponente_caiotelesdultra.pdf	13/01/2022 15:47:58	Caio Teles Dultra	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	13/01/2022 15:46:37	Caio Teles Dultra	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia.pdf	12/01/2022 15:43:14	Caio Teles Dultra	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitaca_pesquisadomesponsavel_caiotelesdultra.pdf	11/01/2022 10:45:55	Caio Teles Dultra	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade_pesquisadores_caiotelesdultra.pdf	11/01/2022 10:44:51	Caio Teles Dultra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado_caiotelesdultra.pdf	11/01/2022 10:42:09	Caio Teles Dultra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_caiotelesdultra.docx	11/01/2022 10:41:07	Caio Teles Dultra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

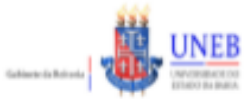
Não

SALVADOR, 24 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.105-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: ccpuneb@uneb.br

Termo de confidencialidade

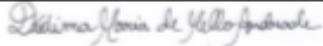
	<p>Por gentileza, inserir o timbre do departamento ou instituição.</p>
---	--

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada **OS SABERES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO-PROFESSOR: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA** cujos dados serão coletados através de ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS, no CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB), DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC-I), CAMPUS I - SALVADOR, BAHIA com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no ARQUIVO DIGITAL E FÍSICO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a CAIO TELES DULTRA. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 05 de Novembro de 2021

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
ANA LÚCIA NUNES PEREIRA	
CAIO TELES DULTRA	
DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE	

Termo de autorização institucional da proponente

	<p>Por gentileza, inserir o timbre do departamento ou instituição.</p>
---	--

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

CAIO TELES DULTRA

Autorizo o (a) pesquisador (a) CAIO TELES DULTRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado OS SABERES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO-PROFESSOR: O YOUTUBE COMO ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador,de.....15/01/2022.....de 20.....



Prof. Msc. Adelaine Rocha Soares
 Diretora Pro-Reitoria de DDCS-UNEB
 Pós. nº 2245229-0-02 11960000
 Matr.: 74001110-3

.....
 Assinatura e carimbo do
 responsável institucional

