

# Experiências formativas de psicólogos docentes de uma universidade interiorana: análise fenomenológica

*Formative experiences in psychologists who teach at an inland university: phenomenological analysis*

*Experiencias formativas de psicólogos docentes de una universidad del interior del estado de Bahia: análisis fenomenológico*

*Bianca Oliveira Pinheiro\**

*Paulo Coelho Castelo Branco\*\**

*Rodrigo Lopes Miranda\*\*\**

## Resumo

*Objetivamos compreender o processo formativo de psicólogos docentes de uma instituição pública de ensino superior situada na cidade de Vitória da Conquista, interior do estado da Bahia. A pesquisa foi orientada qualitativamente pelo método fenomenológico empírico de Amedeo Giorgi e foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes. As experiências dos professores apontam para várias dificuldades relacionadas a: adequação da matriz curricular; distanciamento administrativo da sede localizada em Salvador; uma sobrecarga de trabalho, decorrente do número reduzido de docentes. Contudo, as experiências docentes demonstram significados positivos, especialmente do ponto de vista formativo e pessoal para lidar com o desenvolvimento local e institucional, dos aspectos relacionais proximais*

\* Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira, Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: biancaoliveirapinho@gmail.com

\*\* Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia. E-mail: paulocbranco@gmail.com

\*\*\* Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: rlmiranda@ucdb.br

*entre discentes e docentes e do retorno à terra natal. Concluímos, ainda, com o apontamento de pesquisas comparativas entre o processo formativo docente na capital e no interior, além de uma análise do Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular do curso pesquisado para entender como ele se configura em suas especificidades na capital e no interior.*

**Palavras-chave:** *fenomenologia; formação do psicólogo; professores; universidades.*

## Abstract

*We aim to understand the training process of psychologists who teach at a university located in Vitória da Conquista, in the state of Bahia. This qualitative research was guided by the Amedeo Giorgi's empirical phenomenological method and was conducted through interviews with four psychologists-teachers. They reported several difficulties, such as the Psychology course curriculum, the distance from the main campus located in Salvador, and an overload of work due to the reduced number of professors. However, their experience shows positive content in order to achieve local and institutional development, especially, from the formative and personal point of view, and the student-teacher relational aspects and subsequent return to homeland. Our results point to some new studies, a comparative research between the educational process in the main campus and the inland campus and an analysis of political and pedagogical documents in order to understand the peculiarities of each campus.*

**Keywords:** *phenomenology; psychology training; teachers; colleges.*

## Resumen

*Nuestro objetivo ha sido comprender el proceso formativo de psicólogos docentes de una institución pública de educación superior ubicada en Vitória da Conquista, un municipio del estado Bahia. La investigación se orienta cualitativamente por el método fenomenológico empírico de Amedeo Giorgi y fue conducida por medio de entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes. Las experiencias de los profesores apuntan a varias dificultades relacionadas con: adecuación de la matriz curricular; distanciamiento administrativo de la sede ubicada en Salvador (capital); y sobrecarga de trabajo debido al bajo número de docentes. Sin embargo, las experiencias docentes indican significados positivos, especialmente, desde el punto de vista formativo y personal para lidiar con el desarrollo local e institucional y con los aspectos relacionales proximales entre discentes y docentes y el retorno a la tierra natal. Así que la conclusión apunta a investigaciones comparativas entre el proceso formativo docente en la capital y en el interior, además de un análisis del Proyecto Político Pedagógico y de la matriz curricular del curso investigado para entender cómo se configuran sus especificidades en la capital y en el interior del Estado.*

**Palabras clave:** *fenomenología; formación del psicólogo; profesores; universidades.*

## INTRODUÇÃO

Discussões sobre a formação em Psicologia ocupam os debates desde a regulamentação para o exercício da profissão, em 1962, ou até mesmo antes dela (Ferreira Neto, 2004). Como esta contenda não ocorre apartada do cenário da educação superior brasileira, mas paralelamente às suas modificações, o debate tem se intensificado nos últimos vinte anos (Baptista, 2009). Nesse ínterim, a educação superior no Brasil vem passando por significativas transformações, com destaque para aquelas ocorridas entre os anos de 1995 e 2010, com o propósito de expandir a educação superior no País, visando o aumento do acesso da população às Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Entre as tendências desse processo expansionista se destaca o aumento e a amplificação das vagas discentes, docentes e administrativas em IES já constituídas, bem como a utilização do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para construção de outros *campi* que não se encontrassem no núcleo das capitais (Castelo-Branco & Feitosa, 2017). O Reuni foi instituído pelo Decreto Presidencial No. 6.096 em 06 de abril de 2007, pertencendo ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu objetivo consiste na redução das discrepâncias sociais em relação ao ingresso e a permanência dos cidadãos na universidade (Lima & Machado, 2016).

Seguindo essa direção, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2016) apontam que as graduações em Psicologia somam um número maior no interior do que nas capitais estaduais; de um total de 2.374 cursos de graduação, 1.518 estão instalados no interior. De fato, muitos desses cursos estão estabelecidos em cidades que são consideradas como eixos do desenvolvimento de suas regiões (Macedo & Dimenstein, 2011). Ainda segundo informações do INEP (2016), as matrículas em instituições de ensino no interior totalizam

3.567.489, enquanto que nas capitais a somatória consiste em 3.066.056. Com isso, é possível questionar-se sobre as disparidades encontradas nas experiências de formação de psicólogos no interior e nas capitais, a julgar pela existência de diferenças culturais, sociais e econômicas. Entretanto, nota-se que são escassas as pesquisas que têm como objetivo compreender as experiências decorridas desse processo formativo em universidades no interior do País (Macedo & Dimenstein, 2011; Costa et al., 2012; Castelo-Branco & Feitosa, 2017).

Diante disso, com o intuito de contribuir para o entendimento a respeito da experiência de formação do psicólogo em uma universidade interiorana, objetivou-se compreender as experiências formativas de psicólogos docentes de uma IES do interior da Bahia. Metodologicamente, este estudo segue o modelo fenomenológico empírico e compreende, pois, a experiência formativa do psicólogo como uma construção de sentidos pessoais frente a um cenário político, que tende a instrumentalizar e viabilizar instituições e estabelecimentos de graduação e profissionalização em Psicologia (Ferreira Neto, 2004). Com isso, salienta-se que “(...) a formação do professor objetiva prepará-lo para o exercício da docência, envolvendo um processo relacional e ativo, efetivado por uma instituição formadora e mediado pelo formador” (Papi, 2014, p 201).

## MÉTODO

Em razão da natureza do objeto de estudo desta pesquisa, seguiu-se uma perspectiva qualitativa de caráter descritivo (Andrade & Holanda, 2010). Metodologicamente, este estudo se insere em uma proposta fenomenológica empírica, pautada nas experiências pessoais e profissionais pertinentes à experiência de formação docente dos participantes entrevistados. Diante desse quadro, estimou-se sistematizar experiências particulares e relevantes para cada sujeito que vivenciou o fenômeno em análise.

## Participantes

Colaboraram com essa investigação quatro docentes do curso de graduação em Psicologia de uma IES pública situada na cidade de Vitória da Conquista, município localizado na região sudoeste da Bahia (BA), distante 582 quilômetros da capital do estado, Salvador. Para inclusão amostral foram considerados os seguintes critérios: (a) possuir matrícula docente; (b) ser psicólogo; (c) estar vinculado à docência do curso de graduação em Psicologia; e (d) aceitar em participar da pesquisa, como voluntário, após tomar conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>1</sup>. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, eles serão identificados a partir de siglas, de S1 a S4, conforme a Tabela 1, expressa em seguida.

Tabela 1 – Informações sobre os sujeitos de pesquisa.

Identificação	Gênero	Idade	Naturalidade	Titulação	Local da Titulação
S1	Feminino	29	Brumado-BA	Mestre	UFBA
S2	Masculino	54	Ilhéus-BA	Doutor	UFC
S3	Feminino	39	Belo Horizonte- MG	Doutor	UFMG
S4	Feminino	40	Quilombo- SC	Doutor	UFSC

Fonte: elaboração própria dos autores

## Instrumentos

Pressupõe-se que a pessoa que vive a experiência é quem reúne os melhores conhecimentos sobre o fenômeno; ao mesmo tempo, o pesquisador busca aprender com isso (Giorgi, 2008). Assim, a coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, registrada com um gravador, e contou com dez questões. A entrevista tinha início com o questionamento sobre a naturalidade e a idade do participante, seguida de como ele conheceu o curso de Psicologia da instituição pesquisada antes

1 O estudo obteve parecer autorizando a realização do mesmo com número de CAAE 60723616.5.0000.5556 e número de parecer 1.910.644.

de nela ingressar. As demais foram: a) Como foi para você entrar no curso de Psicologia dessa instituição? b) Como você percebe o seu processo de formação como psicólogo docente desde que começou a trabalhar no curso de Psicologia? c) Como você percebe a matriz curricular do curso? d) O que significa para você exercer a docência em Psicologia em uma IES no interior da Bahia? e) Quais os desafios que você percebe na formação em Psicologia em um *campus* interiorano? f) Quais as potencialidades você percebe na formação em Psicologia em um *campus* interiorano? g) Percebe alguma diferença entre a formação que você teve durante a graduação e a que oferece aos estudantes do curso de Psicologia?

## Procedimentos

Considerando o método fenomenológico empírico, foram seguidas cinco etapas, postuladas por Giorgi (2008), para coleta e análise dos dados, descritas em seguida.

1. Suspensão fenomenológica (*epoché*) - Nesse momento, é suspenso (retirado de ação durante um momento) todo o embasamento teórico no qual se baseia o pesquisador, para que o fenômeno possa manifestar-se livremente a partir das experiências dos sujeitos pesquisados.
2. Relato das experiências - Nessa etapa do método, o pesquisador vai a campo a fim de entrar em contato com a experiência dos sujeitos pesquisados, por meio de entrevista semiestruturada, com o intuito de recolher descrição pormenorizada das ações cotidianas, segundo os entrevistados.
3. Transcrição e síntese - Todos os dados coletados nas entrevistas são transcritos. Na leitura destes, é feita outra suspensão fenomenológica quanto aos conhecimentos prévios a respeito do objeto de estudo (experiência formativa de psicólogos docentes), com o intuito de contatá-lo como se o acesso ocorresse pela primeira vez. Findada a leitura de cada entrevista transcrita, segue-se uma síntese geral do material.
4. Estabelecimento e enumeração de unidades de sentido (US) - Retorna-se ao material transcrito, a fim de averiguá-lo nas peculiaridades de seus temas e destacando as suas US. O propósito dessa etapa é

- identificar e lapidar os sentidos elucidados na exposição das experiências vividas pelos sujeitos. Em virtude da organização das US, as mesmas foram perscrutadas sob a ótica da variação livre e imaginária com a finalidade de assimilar a essência da conscientização do sujeito a respeito da experiência vivida.
5. Definição de eixos temáticos - Finalmente, regressa-se ao centro da pesquisa, aquilo que foi suspenso fenomenologicamente, e constroem-se categorias quanto aos temas evidenciados a respeito da experiência compreendida. Neste ponto, a consciência dos pesquisadores em relação ao objeto estudado é retomada. Desse modo, são elaborados alguns raciocínios, a fim de embasar a análise da experiência estudada, de modo a comunicá-la ao meio científico relacionado ao campo da formação do psicólogo. Em seguida, apresentaremos os eixos temáticos levantados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O curso de Psicologia como objeto de consciência

Ao se considerar as características dos participantes (ver Tabela 1), nota-se que nenhum deles não era de Vitória da Conquista e, inclusive, que dois não eram nem do estado baiano. Assim, as suas respostas sobre como vieram a conhecer o curso de graduação de Psicologia da IES antes de nele ingressar como docentes foram variadas. Houve desde um prévio conhecimento até a completa ignorância em relação à existência de Vitória da Conquista. Por exemplo, “Antes do meu ingresso eu não tinha conhecimento do curso” (S3: US2)<sup>2</sup> e “(...) na verdade eu nunca tinha ouvido falar que Vitória da Conquista existia” (S4: US3). Pela relação entre participante e resposta, nota-se que S1 conhecia a cidade porque havia se mudado para continuar sua formação. Em suas palavras: “eu já pretendia voltar para o interior, eu e meu marido a gente tinha planos para de [sic] voltar para o

---

2 Baseados no que é usualmente empregado no método fenomenológico empírico, utilizamos a letra “S” acompanhada de um número para aludir ao sujeito de pesquisa, seguida da abreviação “US” para remeter à unidade de sentido apropriada à fala transcrita desse sujeito.

interior” (S1: US6). Assim, a existência do curso de graduação em Psicologia na cidade permitiu o retorno para interior. Os demais, em sua maioria ( $n = 3$ ), vieram a conhecê-lo no momento em que foi lançado o edital de concurso público para seleção de docentes, como relatado por S4 e S2:

Então... na época, como eu era doutoranda, então eu procurando em sites mesmo de concurso, é... tinha esse concurso de Psicologia que era da minha área na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia... e aí eu pensei vou lá fazer o concurso para ver como é que eu me saio (S4: US5).

“É... eu conheci através do edital que teve para a vaga de professor... e aí vim e fiz o concurso” (S2: US2). Para esses docentes, portanto, a existência do curso de graduação em Psicologia aparecia como oportunidade de desenvolvimento profissional após sua formação. Além disso, ele aparecia como uma oportunidade de poder contribuir mais fortemente com a constituição do curso, já que ele era novo.

A partir dos depoimentos dos sujeitos, capta-se o momento em que o curso de graduação em Psicologia e, também, Vitória da Conquista, tornaram-se objetos para a consciência do docente. Vale ressaltar que, para a Fenomenologia, toda consciência é dotada de intencionalidade ao se dirigir a um objeto (Giorgi, 2008). Eis que muitos acessaram pela primeira vez o curso de Psicologia da IES pela sua divulgação em editais públicos. Com os depoimentos supracitados, pode-se notar o alcance que a proposta de interiorização pelo Reuni possui, atraindo profissionais de diferentes locais do País, bem como favorecendo o regresso daqueles que por necessidade tiveram que deixar a região. Somado a isso, os docentes expuseram os motivos que os atraíram para a cidade e para o exercício do magistério na universidade. A configuração e a dinâmica de circulação atraíram o interesse dos sujeitos, haja vista que Vitória da Conquista é uma cidade do interior de médio porte, configurando-se como um polo regional de desenvolvimento, pois atrai para residência ou visitas temporárias pessoas das cidades vizinhas ou até mesmo dos estados fronteiriços. Além disso, o que foi enunciado está em conformidade com ao processo de expansão universitária, em razão de o seu objetivo ser a instalação de



curso em cidades de pequeno e médio porte, consideradas como centros de desenvolvimento regional que oferecem serviços de educação e saúde (Macedo & Dimenstein, 2011).

As universidades do interior são constituídas de novos cursos, havendo a necessidade de desenvolvimento dos mesmos, a fim de oferecer um melhor serviço para os discentes e também a região como um todo. Assim, nas palavras dos entrevistados: “(...) então... eu vi também como uma oportunidade de poder divulgar, de poder contribuir com essa, essa área aqui, né?” (S1: US8). “(...) o fato de o curso ser um curso novo e eu poder tá contribuindo também. Eu vim para dar aula na primeira turma ainda, então foi bem, bem no início” (S3: US10). Com efeito, percebem-se as repercussões do Reuni no que concerne a propiciar campos de empregabilidade que possibilitam o retorno de pessoas que buscaram a formação/profissionalização em outras regiões, além de atrair migrantes.

## Aprendendo ao ensinar Psicologia

Durante as entrevistas, por diversas vezes, os docentes fizeram menção ao seu processo formativo como professor. Tais menções situaram desde experiências que marcaram essa trajetória, quando de sua graduação, até os efeitos de sua prática atual. Segundo Baltazar, Moysés e Bastos (2010), no Brasil, a prática formativa no magistério do ensino superior não parece ser considerada como uma formação intrínseca. Ela tem aparecido como um preparo para essa ocupação, ocorrendo em primazia em pós-graduações *stricto sensu*, em que os aportes de conhecimentos pedagógicos são transmitidos como técnicas para essas situações de ensino. Assim, o movimento de constituição profissional dos docentes universitários – incluindo os quatro entrevistados desta pesquisa – foi atravessado por atividades de pesquisa, ensino e extensão, que permitiram a alguns manifestar a heterogeneidade de seus interesses, assim como continuar um processo que já os acompanhava desde a graduação. Todavia, nenhum deles sinalizou uma formação específica como docente, antes da sua incursão na IES pesquisada. Por exemplo, S3 diz:

Minha formação ela... como docente ela começou muito cedo porque eu entrei para graduação já querendo ser pesquisadora, eu sabia que eu queria fazer um mestrado, doutorado, que eu queria a carreira acadêmica, então isso facilitou muito a minha formação como docente (S3: U12).

Em direção similar, mas como outra narrativa, S2 relata: “Meu processo de formação aqui, eu acho que acabaram sendo mais pelas oficinas que eu participei e pelos, pelos projetos que eu facilitei, né?” (S2: US8). S3 (US16) destaca o papel importante das atividades extensionistas em sua carreira:

Minha formação aqui como docente, ela sempre teve, toda minha carreira acadêmica sempre foi fundamentada no ensino-pesquisa-extensão. Quando abriu a clínica de Psicologia, a gente implantou um programa de extensão que é permanente, então isso foi também muito fortalecedor, por que os alunos tinham mais interesse pela clínica do que pela pesquisa, então foi uma forma de casar bem as duas coisas, então voltar as pesquisas mais pro âmbito da clínica do que para pesquisa básica, então isso fortaleceu bastante o processo do meu crescimento aqui.

Desse modo, a partir de relatos como os que se seguiram, nota-se que a formação de tais pessoas como docentes universitários foi a pesquisa e a extensão, a produção de conhecimento e a inserção social. Não parece que, na fala de tais pessoas, sua experiência formativa prévia tenha sido fomentada pelas práticas de ensino. Todavia, relatos adicionais sugerem que a experiência atual, nesta IES interiorana, marca a atuação docente em “antes” e “depois” do ingresso nela. Esta experiência permitiu amadurecimento profissional, com melhora de habilidades e competências para o ensino superior. Como relata S4 (US12-US14):

Para mim entrar aqui... foi uma outra realidade, ... eu consegui me desenvolver em outras áreas que eu não tinha até então, né? Que é a inserção, por exemplo, em atividades de extensão, inserção em atividades de pesquisa, uma dedicação mais focada, né? Este ano, agora, fez 6 anos que eu tô aqui e eu percebi que consegui melhorar muitas habilidades e competências inclusive como docente mesmo.

A preocupação com a formação dos discentes, inclusive, é uma constante no trabalho dos professores, haja vista que relataram a preocupação em formar profissionais capazes de se inserirem no mercado portando aptidões para atuação em diversos âmbitos, uma vez que a formação oferecida é de cunho generalista. Isso sugere que a atuação dessas pessoas tem cumprindo certa formação docente e, além disso, parece refletir aquilo que Schön (2000) sinaliza como uma formação reflexiva-crítica, em que o professor reflete antes, durante e depois de sua prática. Corroborando com a opinião dos discentes, os quais declaram que os títulos portados pelos professores não são suficientes para garantia de oferta de ensino de qualidade, o comprometimento e a experiência, assim como a preocupação com toda a forma de ensino e a instituição em que atua, são essenciais para a constituição de uma formação que lhes ofereça condições mínimas para o sucesso profissional (Paiva, 2010).

### **Relações interpessoais e formação discente**

A maneira como ocorrem os relacionamentos entre professor-aluno é descrita como algo próximo de uma relação afetiva, em que o professor não é colocado em um patamar inatingível pelos discentes. Os participantes relatam uma aproximação mais horizontal que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Algumas vezes são percebidas as dificuldades que um discente pode ter e, assim, ajuda é oferecida, ou até mesmo os alunos egressos continuam mantendo contato, permitindo-lhes fazer supervisões de alguns casos e de outras demandas que surjam. Forma-se, assim, um tipo de vinculação em que os entrevistados, com unanimidade, declaram não perceberem existir em outras instituições de ensino. Este tipo de descrição sobre as relações entre docentes e discentes, próxima e afetuosa, vai ao encontro daquilo que Papi (2014) sinaliza como um elemento motivador para o envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem e formação.

A experiência docente é marcada por acontecimentos significativos informados por todos os sujeitos; alguns não conseguiriam destacar somente um evento, mas declaram principalmente o cotidiano da ligação com os alunos e com os colegas de trabalho, que ocorrem com muito respeito

e cordialidade. A manifestação de interesse no conteúdo tratado em sala de aula, assim como o interesse em ingressar nas atividades extracurriculares é, também, considerado como algo que deixa sua marca. Nesta direção, por exemplo:

Então quando a gente vê um aluno que entrou no mestrado, que... né? Passou em algum concurso, né? Quando a gente vai para sala de aula e você vê que o aluno tá entendendo, que é interessante, então assim, eu não tenho assim uma memória, um evento específico. Mas a minha trajetória de cinco anos aqui, ela é muito, muito feliz no sentido de que os alunos têm uma admiração, tem respeito. Tem um bom relacionamento com os colegas, com os alunos, o dia-a-dia é muito satisfatório, é muito feliz! É muito gratificante ver os alunos, eles querem tá participando dos projetos, querem participar da pesquisa ou da extensão comigo, então isso é agradável (S3: US17-22).

Nas declarações colhidas, foi unânime a consideração da relação de proximidade entre professores e alunos, movimento entendido como não frequente em outras instituições. Percebe-se isso como um potencial, pois permite o contato até mesmo dos egressos com o corpo docente. Esta característica influencia diretamente a qualidade do serviço oferecido à população, conforme o exposto:

Olha... potencialidades eu acho que principalmente isso que eu acabei de falar, dessa proximidade com os professores, possibilidade de você tirar dúvida, pedir sugestão, dica... isso é muito diferenciado! É... outra coisa é a possibilidade, a gente vê que, alunos que se formam, eles tão constante contato com a gente, então você vê que isso é fruto de um vínculo mais próximo, então os alunos voltam, tiram dúvidas, fazem supervisão, né? Eu acho que isso para formação dos profissionais que saem daqui realmente é um diferencial, é um potencial, a gente vê que os alunos tão 'tendo' uma formação consistente (S3: US58-60).

Quanto aos comentários a respeito da formação dos discentes, muito foi dito sobre o destaque da formação oferecida na universidade em comparação às outras instituições. Os participantes afirmaram conseguir ofertar uma graduação de qualidade, em que os alunos, ao atingirem certo patamar, despontam no mercado de trabalho e conseguem aprovações

em concursos públicos, programas de mestrado e residências. Algumas críticas, entretanto, são feitas ao modo como os discentes se comportam como cursistas, ocasionando certo desânimo nos docentes:

Então, a gente vê muitas vezes o aluno na sala de aula só no celular, ou um entra e sai 'danado'. Não que a gente queira atenção o tempo todo, né? Mas a gente sente que não há uma valorização, um empenho, um rigor, de tratar aquilo como algo que foi conquistado com dificuldade, que não pode ser perdido, que precisa ser valorizado (S3:US57).

Cabe salientar que, nos períodos em que os docentes entrevistados se graduaram, os moldes de ensino eram percebidos por eles como mais rígidos e tradicionais em seus planos políticos pedagógicos. Porém, na instituição em que ora atuam, é percebida uma abertura para outras formas de ensino, consideradas por eles como mais flexível e aberta. Todavia, a diferença de estilos de formação não é compreendida apenas como um aspecto negativo pelos entrevistados. Conforme S2 (US37-38) afirma,

Quando ainda era estudante, os projetos pedagógicos eram duros. Não tinha essa flexibilidade que eu tenho hoje! Então, eu acho tem professores novos com ideias novas e com muita vontade de criar coisas novas, como alunos também muito novos... muito abertos à novidade, muito afim de dizer o que pensa.

Essa abertura no curso é uma possibilidade de incorporação de metodologias ativas de ensino. O participante S2 (US40-41) continua:

É o que eu digo apesar do modelo ser mais fechado, vocês são mais abertos. Por isso que eu acho mais interessante mexer na matriz também. Para os alunos também... talvez até se adequar melhor às necessidades de funcionamento do curso de psicologia numa universidade no interior?

Com a atual caracterização do curso de graduação em que os entrevistados atuam há, ainda, uma tentativa de aproximação do aluno com a prática profissional desde o início do curso. Isso vai ao encontro daquilo que a literatura contemporânea em Educação descreve como prática corrente no Ensino Superior no Brasil (Cury & Ferreira Neto, 2015). O participante S1 destaca que essa é uma possibilidade que não existiu durante sua

graduação e considera a proposta interessante. Em suas palavras: “... eu acho que até citei... de ter mais disciplinas de estágio básico. Eu não tive essa oportunidade, por exemplo, quando eu fiz graduação, que era no currículo antigo, anterior a este atual” (S1:US31). A proposta de estágio básico ocorre de modo a proporcionar que os discentes tenham, desde o princípio da formação, a assistência necessária para manipulação e mecanismos e técnicas que são de uso exclusivo do psicólogo (Costa & Holanda, 1996). As metodologias de ensino são também estratégias que diferenciam a formação dos docentes daquela oferecida aos seus alunos. Como S2 (US31) relata:

(...) uma coisa que eu acho que tem muito a ver são as metodologias ativas de aprendizagem que foram incorporadas recentemente nos currículos, até orientações de mudanças de projetos políticos pedagógicos que levam em conta um tipo de ensino e aprendizagem mais ativo e dinâmico.

A adoção desses métodos de ensino e aprendizagem problematiza situações cotidianas e dá início a diálogos entre a atuação profissional e as estratégias de ensino, levando-se em conta as diferentes dinâmicas dos discentes e o ritmo de aprendizagem. Com isso, espera-se a resolução criativa dos problemas encontrados, assim como a comunicação entre profissionais e o avanço da capacidade de aprender e ensinar dos sujeitos envolvidos (Batista & Gonçalves, 2011).

### **Críticas, incômodos e desafios de trabalhar em uma instituição interiorana**

Apesar das inúmeras características positivas descritas sobre o curso e seus acadêmicos, há ressalvas quanto à formação em Psicologia oferecida na instituição. Primeiramente, os participantes sinalizam que o currículo atual poderia ser mais específico para o exercício profissional em algumas áreas. Isso vai ao encontro do número restrito de professores no curso que é, inclusive, uma das características dos cursos fruto da política expansionista do Reuni, acarretando em uma atuação docente deficiente, sendo percebida nas atividades de investigação científica, ensino e extensão

(Lima, 2013). Assim, com um número reduzido de docentes, a formação generalista proposta pelo curso não poderia acontecer de forma plenamente operante. Por exemplo,

(...) eu acho que hoje a gente na Psicologia poderia ter... uma preocupação maior de que o aluno saísse mais pronto, com uma condição maior de atuar em determinadas abordagens, em determinadas especialidades, porque nós somos poucos professores e para fazer uma formação generalista consistente, a gente deveria que ter no mínimo o dobro do que a gente tem (S3: US30-US31).

Este número restrito afeta, inclusive, os aspectos descritos como positivos do curso: a aproximação da prática profissional desde o início da graduação. É consenso de que há um distanciamento significativo entre o que é proposto pela matriz e o que, de fato, ocorre no curso, principalmente no que tange aos componentes que visam aproximar o discente da prática desde os primeiros semestres, sendo uma espécie de estágio básico, acarretando em carga horária muito alta e que não funciona da maneira como deveria: “(...) quer dizer, poderia diminuir a quantidade de carga horária do estágio básico para ele funcionar mais como um estágio básico que seria interligando todas as disciplinas” (S2: US17). “(...) o estágio básico é uma coisa que eleva nossa carga horária, de maneira significativa e não tem o efeito que a gente precisa” (S3: US26-28). É necessário salientar que os estágios são aspectos diferenciados na formação do profissional e seria causa de estranhamento se não estivessem no centro das discussões que envolvem o julgamento da qualidade do preparo dos estudantes de Psicologia (Costa & Holanda, 1996).

Um segundo ponto de crítica guarda relação com a descontextualização da matriz curricular, que foi literalmente copiada do curso de graduação em Psicologia sediado na mesma instituição, no *campus* de Salvador. Assim, na opinião dos entrevistados, esta matriz não atende as demandas e peculiaridades de Vitória da Conquista. Isso gera dificuldades na efetivação da estrutura do curso como deveria:

(...) primeiro porque ela é uma matriz que ela veio de Salvador. Do jeitinho que tava lá foi implantada aqui e a nossa realidade aqui é totalmente

diferente, sejam as demandas regionais quanto do corpo docente. Então, tem muita coisa que a gente não consegue dar conta na matriz do jeito que a gente deveria dar! (S4: US19-20).

Nesta direção, a maioria dos entrevistados apontou a necessidade de uma reforma da matriz, uma vez que há dificuldades em sua execução. Os entrevistados citam que existe uma proposta de reforma, que vem sendo discutida há anos e ainda não se concretizou. Nas palavras dos docentes:

Poderia se fazer uma reforma na matriz talvez, para tirar talvez disciplinas que talvez não sejam tão interessantes e substituir por outras mais interessantes. Eu acho que isso é uma coisa que tá sempre, desde que eu cheguei aqui que se fala, já tentamos fazer várias vezes, até já fizemos até modificações, propostas, mas nunca foi adiante (S2: US19-20).

(...) mas enfim, né? Eu acho que dentro da matriz como ela está hoje o que mais acho que precisaria mudar é a quantidade de estágio básico, carga horária de estágio profissionalizante e que os professores pudessem ofertar mais disciplinas, porque aí a gente teria menos carga horária de estágio básico e aí daria uma formação mais consistente (S3: US27).

Com esta reforma acredita-se que as necessidades da universidade seriam melhor atendidas, pois as particularidades da região e da instituição seriam levadas em consideração. Uma discussão a esse nível vem ocorrendo em diversos cursos de graduação pelo país, em virtude do aumento das pesquisas sobre formação em Psicologia, em que debates quanto ao currículo têm gerado algumas mudanças significativas que visam a melhoria dos currículos dos cursos de Psicologia (Cury & Ferreira Neto, 2015).

Outro ponto de tensão é a organização da matriz nos moldes tradicionais de ensino, em que a disposição dos componentes curriculares está centrada totalmente no professor, cabendo ao aluno ser receptáculo das informações que lhes serão transmitidas. Uma estrutura como essa faz com que haja perda das individualidades de cada sujeito, bem como sobrecarrega o professor. Diante disso, existe a manifestação de que sejam incorporadas metodologias mais ativas de ensino-aprendizagem. Uma das características de tais metodologias é que os discentes não são vistos como seres passivos, mas são estimulados a estruturar seus saberes por meio do



acesso à informação; assim o professor se torna um orientador, acompanhando e estimulando esse processo (Limberger, 2013). Os métodos ativos de ensino se pautam na problematização dos conteúdos. Neles, os alunos são expostos a situações-problema, em que são estimulados a refletir, examinar e relacionar, visando implementar esse processo como uma constante, expandindo-se para a atuação profissional, formando um egresso capaz de aprender a aprender (Vieira et al., 2016). Um ponto recorrentemente citado para a dificuldade de modificação dessa estrutura para as metodologias mais ativas de ensino é, novamente, o número reduzido de professores:

É... outra questão que eu, que a gente já discutiu muito, que é algo que me incomoda muito é o formato da nossa matriz. Essa matriz é tradicional, de aula tradicional, com as disciplinas ministradas de uma maneira em que o professor... está mais centrada no professor, é... em que a gente trabalha muitos conteúdos teóricos, sabe? Isso me incomoda... A gente já tentou, já fez várias tentativas de mudar isso, mas a gente esbarra na quantidade de professor. Se a gente conseguisse mudar... até houve uma tentativa de fazer isso nas disciplinas, sabe? Mas aí é aquilo... tenho 68 horas com uma turma de 40 alunos... então a gente também fica um pouco amarrada assim... então eu vejo que ela é engessada nisso, eu vejo que ela prejudica muito o processo de aprendizagem dos alunos (S4: US22-24).

O terceiro ponto de crítica diz respeito ao fato de o *campus* ser interiorano, o que ocasiona um distanciamento não só físico, mas também em relação às políticas e assistências. Decorrente disso, existe uma diferença na proposição de editais para captar recursos, ficando a instituição no interior, na maioria das vezes, em atraso e com menos recursos em relação a outras regiões e à sede situada na capital.

Assim, no geral, os pontos de crítica guardam relação ao fato de o curso ser novo. Este curso, ainda em desenvolvimento, não tem muitos procedimentos consolidados e, com isso, está em constante processo de (re)organização curricular. Há, ainda, um número reduzido de professores, cujo ônus vem na forma de uma carga horária elevada de aulas e estágios, acrescidos de atividades administrativas atribuídas a eles. Nas palavras dos entrevistados,

Não é fácil fazer interiorização. É como eu falei... a gente gasta muito tempo implantando coisas. A carga horária é sempre menor em universidades que são prontas, então isso é algo que realmente não é fácil, mas é muito inspirador. Tem que vir consciente de que é o projeto de implantar, é de inovar, é de criar. Daqui há 20 anos, os professores que vierem já vão pegar algo que tá pronto. Bem diferente, mas vale a pena o esforço! (S3:US46-47).

Essas considerações vão ao encontro da resposta de um participante diante da pergunta: o que significa para você exercer a docência em Psicologia, em uma universidade no interior da Bahia? Em suas palavras: “Bastante trabalho! (risos)” (S4: US32). Essa caracterização do curso vai ao encontro daquilo que Lima (2013) pondera como um dos problemas do Reuni, sobretudo no interior: o acúmulo de atividades docentes, de pesquisa, extensão e administrativas, somado ao aumento das vagas ofertadas para discentes, gera uma elevação da carga horária de trabalho, ao passo que o número de professores se mantém praticamente inalterado, em razão da falta ou da dificuldade de contratação de profissionais. Essa realidade, segundo se ajuíza, ocasiona um perfil de docentes multifuncionais, que desenvolvem diversas habilidades para desenvolver o curso e a IES.

### Impactos sociais e pessoais do trabalho em um *campus* interiorano

Diante das diferentes colocações dos entrevistados, nota-se que os problemas e desafios relatados são secundários ante a prioridade do comprometimento com a qualidade da formação oferecida aos discentes. Segundo os relatos, os acadêmicos não podem ser penalizados pelos problemas institucionais que sobrecarregam os docentes. Isso é um motivo que pode estar relacionado a alguns sujeitos considerarem cada aula como uma tarefa desafiadora. Desafiadora porque, mesmo com as dificuldades, a formação idealizada não é apenas de fornecer um conjunto de técnicas para atuar no campo profissional, mas de fomentar competências e habilidades de cunho inovador e importantes para a atuação na região.

O processo de interiorização implica consequências positivas para aqueles que estão em contato direto com ela e, também, traz uma

rede significativa de benefícios para toda a região. Ao serem instaladas universidades em cidades de pequeno ou médio porte, possibilita-se que mais pessoas tenham acesso a um curso superior. Muitas vezes, até torna possível que muitas famílias tenham seus primeiros membros cursando uma graduação, como relata S3 (US44-45):

Eu vejo que a gente recebe alunos de todas as cidades, cidades de que a gente nunca ouviu falar, cidades muito pequenas, que às vezes não são nem tão próximas, mas é a possibilidade de uma pessoa tá fazendo um ensino superior (...) vemos uma pessoa que na família dela não tinha ninguém fazendo curso superior, de repente já tem alguém fazendo. Isso já muda a realidade da própria família, a conversa muda, os pensamentos mudam, os planos mudam. Então, os impactos são realmente inúmeros. É muito positivo!

Assim, percebe-se que as atividades desses docentes guardam relação com o aumento do acesso da população às instituições públicas de ensino superior. Elas têm ligação, também, com a comunidade em que se inserem. Vitória da Conquista se configura como um polo regional, onde os dispositivos instalados em seu território atendem as demandas educacionais das cidades vizinhas, as quais, na maioria das vezes, não encontram esse tipo de serviço. Essas reflexões podem ser percebidas, por exemplo, nas falas de S3: “Como eu tenho um projeto de extensão, eu também vejo isso: o fato dos professores poderem estar atuando em seus projetos e também oferecer serviços diferenciados que antes a população não tinha acesso.” (US44). “A gente vê realmente que os resultados são para todos, não só para quem tá diretamente vinculado ao curso, mas para pessoas que recebem os serviços e para sociedade de um modo geral, atraindo recursos para cidade” (US48).

Neste cenário, notam-se diferentes aspectos. Primeiramente, as atividades desenvolvidas pelos docentes, como extensão, são meios que permitem essa ligação com a comunidade. Uma vez que a universidade influencia a sociedade e é influenciada por ela, é seu dever se empenhar em atender suas necessidades de maneira incessante (Andriola & Suliano, 2015). Em segundo lugar, observa-se um dos impactos do Reuni, o aumento do acesso ao ensino superior por populações que outrora não eram atendidas (Araújo & Santos, 2014).

Os depoimentos expõem o papel que a universidade tem para o desenvolvimento regional, sendo ela um meio para promover a implantação de serviços e técnicas que possam contribuir para a transformação da realidade experienciada. As IES são vistas como fontes de desenvolvimento regional, possibilitando a oferta de profissionais mais qualificados e a pulverização de tecnologias para que o crescimento dessas regiões seja fomentado. Nessa perspectiva, é possível notar a associação entre a expansão universitária e o processo de instituição da Psicologia no interior brasileiro, destacando-se a atuação de profissionais em áreas em desenvolvimento, respondendo a demandas do contexto, que emergem por meio da sua atuação profissional (Macedo & Dimenstein, 2011). Nas palavras de S1 (US28):

(...) porque, às vezes, na capital a tecnologia – vamos dizer assim – chega muito mais rápida. No interior, eu acho, que pode demorar um pouco mais por diversos fatores. Aí eu acho que a universidade tem essa discussão a nível teórico/empírico. Ela pode mudar a realidade da cidade. Ela pode trazer essas novas tecnologias indo da universidade para o campo prático. Eu acho que a universidade contribui muito. Então, a gente atuando no interior a gente pode melhorar a realidade dessa cidade.

Além desses impactos regionais, os entrevistados assinalam os impactos pessoais de atuar em um *campus* interiorano. Eles percebem na interiorização um instrumento que permite o retorno à realidade a que tanto estavam distantes, bem como a (re)aproximação com as pessoas da cidade e a dissolução de pré-conceitos. Por exemplo, S2 (US4) diz:

Eu estava muito tempo afastado... da Bahia... e daqui também. Retomei o laço com primos que moram aqui, gente que eu gosto muito e gente que gosta muito de mim. Reencontrar essa galera aí para mim foi muito bom assim... então foi muito bom as duas coisas, a Psicologia e a Bahia de volta.

Sobre os conceitos apriorísticos, uma declaração curiosa tratou da discordância da crença popular, em nosso juízo infeliz, de que os baianos são avessos às atividades laborais, não sendo interessante realizar trabalhos com eles. O entrevistado declara que, ao contrário dessa convicção, ele percebe nos baianos um comportamento de levar as atividades árduas com leveza o suficiente para não se tornarem fardos, notando isso na forma que discentes

do *campus* desempenham suas atividades acadêmicas. Diante do exposto, é possível notar como um processo de interiorização traz consequências, não só acadêmicas, mas também pessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo contribuir para o campo de discussões sobre a formação do psicólogo, segundo a experiência formativa de docentes de uma universidade do interior da Bahia. A partir das falas dos entrevistados, nota-se que a expansão universitária para o interior tem se mostrado como um processo de despendimento de energia para implantação de procedimentos e políticas que desenvolvem a universidade e a região em que ela se instala. Destaca-se, assim, que a formação no interior é uma realidade permeada por desafios e potencialidades.

As experiências apontam para a relação dos docentes com a universidade interiorana, a qual apareceu na consciência dos sujeitos após tomarem conhecimento do edital de concurso. Com isso, puderam desenvolver relações com os demais indivíduos desse contexto, destacando-se os laços relacionais entre professores e alunos, fenômeno que informam não terem visto em outras instituições com as quais tiveram contato. A descontextualização da matriz curricular, que não se coaduna com as características do corpo docente, é outra característica que desconsidera o perfil do corpo docente, bem como as características da região, dado que esse currículo foi copiado de uma instituição situada na capital e perpassada por outro contexto. Destaca-se, também, uma docência, pesquisa e extensão exercidas concomitantemente com práticas administrativas, que muitas vezes instituem e desenvolvem elementos no curso e na IES, mas elevam a carga horária de trabalho. Apesar disso, há um comprometimento em ofertar uma graduação de qualidade e distinta daquela em que os professores foram formados. Percebe-se, pois, que a realidade investigada aponta para uma formação discente e docente com atravessamentos mútuos, uma vez que o psicólogo docente se (re)forma ao mesmo que forma seu aluno, ocasionando um processo formativo inacabado. Outros aspectos positivos que

contribuem com a experiência formativa estudada são as relações proximais entre discentes e docentes, o senso de contribuir com um desenvolvimento local e institucional e o retorno à terra natal.

Por fim, é preciso reconhecer algumas limitações metodológicas desta investigação. Primeiramente, ela foi conduzida prioritariamente por pesquisadores envolvidos com os docentes entrevistados e a IES em questão. Assim, parte das análises pode ter sido influenciada por tais aspectos. Em segundo lugar, como se trabalhou com o estudo de uma única IES interiorana, não é possível extrapolar as considerações para outras instituições em outras cidades. Contudo, os resultados encontrados sinalizam possibilidades de novas investigações, como, por exemplo, um estudo de contraste com o corpo docente do curso situado em Salvador, por meio do qual seria possível observar aproximações e distinções formativas em relação à Vitória da Conquista. Far-se-ia necessário, também, uma análise documental do Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular do curso pesquisado para melhor entendimento de como ele se configura em suas especificidades na capital e no interior. Assim, mesmo com as limitações, estima-se ter encontrado, com este estudo, algumas características que auxiliem a pensar sobre experiências formativas de psicólogos docentes de uma IES do interior da Bahia.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, C., & Holanda, A. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 259-268. doi: 10.1590/S0103-166X2010000200013
- Andriola, W., & Suliano, D. (2015). Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 282-298. doi: 10.1590/S2176-6681/339512841
- Araújo, C., & Santos, L. (2014). O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 642-651. doi: 10.1590/S0102-71822014000300013

- Baltazar, M., Moysés, S., & Bastos, C. (2010). Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(2), 285-303. doi: 10.1590/S1981-77462010000200007
- Baptista, M. T. D. S. (2009). Ideias divulgadas em São Paulo durante o processo histórico da regulamentação da profissão. *Temas em Psicologia*, 17(1), 119-134.
- Batista, K., & Gonçalves, O. (2011). Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saúde e Sociedade*, 20(4), 884-899. doi:10.1590/S0104-12902011000400007
- Castelo-Branco, P., & Feitosa, E. (2017). Formação do psicólogo nos interiores do Brasil: reflexões e implicações. Em F. Lemos, D. Galindo, P. Bicalho, P. Arruda, B. Lima, M. Moreira... B. Garcia (Orgs.). *Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos* (pp. 557-566). Curitiba: CRV.
- Costa, A., & Holanda, A. (1996). Estágio em Psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16(2), 04-09. doi: 10.1590/S1414-98931996000200002
- Costa, J., Costa, A., Lima, F., Seixas, P., Pessanha, V., & Yamamoto, O. (2012). A produção científica sobre a formação do psicólogo no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 130-138. doi: 10.5327/Z1982-12472012000200006
- Cury, B., & Ferreira Neto, J. (2015). Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3). doi: 10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494
- Ferreira Neto, J. (2004). *A formação do psicólogo: clínica social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte; FUMEC.
- Giorgi, A. (2008). Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. Em L. Poupard (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 386-409). Petrópolis: Vozes.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2016). *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Brasília: INEP. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f). Acesso em 06-07-2018
- Lima, K. (2013). O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. *Revista Katálysis*, 16(2), 258-267. doi:10.1590/S1414-49802013000200012
- Lima, E., & Machado, L. (2016). Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade*, 41(2), 383-406. doi: 10.1590/2175-623654765
- Limberger, J. (2013). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(47), 969-975. doi: 10.1590/1807-57622013.3683
- Macedo, J-P., & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 296-313. doi: 10.1590/S1414-98932011000200008
- Mancebo, D., Valle, A., & Martins, T. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(80), 31-50. doi: 10.1590/S1413-24782015206003
- Paiva, G. (2010). Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(66), 157-174. doi: 10.1590/S0104-40362010000100009
- Papi, S. (2014). Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, 25(1), 199-218. doi:10.1590/S0103-73072014000100011
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.



Vieira, L, Sgavioli, C., Simionato, E., Inoue, E., Heubel, M., Conti, M., & Saes, S. (2016). Formação profissional e integração com a rede básica de saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 14(1), 293-304. doi: 10.1590/1981-7746-sip00093

Recebido em 16/05/2018

Aceito em 04/08/2019