



**UNISUL**

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**

**VALDIRENE BRÜNING DE SOUZA**

**PROFESSOR PSICÓLOGO OU PSICÓLOGO PROFESSOR?**

**Tubarão**

**2016**

**VALDIRENE BRÜNING DE SOUZA**

**PROFESSOR PSICÓLOGO OU PSICÓLOGO PROFESSOR?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick.

Tubarão

2016

S71 Souza, Valdirene Brüning de, 1978-  
“Professor psicólogo ou psicólogo professor ?” / Valdirene  
Brüning de Souza ; -- 2016.  
129 f. il. ; 30 cm

Orientador : Clóvis Nicanor Kassick.  
Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2016.  
Inclui bibliografias.

1. Professores universitários - Ensino. 2. Ensino superior –  
Estudo e ensino. 3. Psicologia. 4. Professores – Formação. I.  
Kassick, Clóvis Nicanor. II. Universidade do Sul de Santa  
Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 378.125

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

**VALDIRENE BRÜNING DE SOUZA**

**PROFESSOR PSICÓLOGO OU PSICÓLOGO PROFESSOR?**

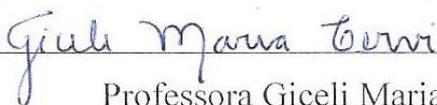
Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 23 de agosto de 2016.



---

Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professora Giceli Maria Cervi, Dra.  
Examinadora Externa – Universidade Regional de Blumenau



---

Professora Doutora Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.  
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esse trabalho para as três pessoas imprescindíveis à realização do mesmo:

A você, mãe, por ter me ensinado o que é ser filha e, agora, o que é ser mãe.

A você Ian Clive, por ter me ensinado que é possível recomeçar.

E a você, Túlio, por me ensinar todos os dias que planos são feitos para serem modificados.

Amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

Todo texto de agradecimento de trabalhos como este tem a missão de transmitir, aos que nele são citados, os sentimentos e as emoções despertados no autor pelo fechamento de uma etapa. Dependendo de certas condições, boa parte dos textos falha em sua missão. O meu não será diferente. Embora eu saiba que uma mensagem de gratidão chegará aos destinatários do meu texto, tenho certeza de que, por melhor que eu escreva, ela não traduzirá com precisão o que se passa comigo neste momento.

Além disso, foram muitas pessoas que contribuíram direta e indiretamente com essa pesquisa, seja com a matéria-prima do trabalho ou com as condições objetivas e subjetivas para sua realização. Sou grata a todas elas, mas a algumas em especial.

Sendo assim, agradeço à minha família, que me deu o suporte emocional tão necessário neste percurso.

Aos meus pais, Irene Brüning de Souza e Alberto De Pieri de Souza por terem acreditado em mim e me incentivado a gostar de aprender desde criança.

Aos meus irmãos, Fernando Brüning de Souza e Angelita Brüning de Souza, pelas conversas inspiradoras e momentos de descontração.

Ao meu marido, Ian Clive Kerr Coelho, que chegou em minha vida no meio do processo de pesquisa, me presenteou com a chegada do nosso primeiro filho e abraçou este projeto junto comigo.

Ao meu filho, Túlio de Souza Coelho, que me fez pensar em desistir tantas vezes, mas por quem eu decidi continuar em cada uma delas.

À minha amiga-irmã Professora Sâmia Torquato Rahim, que me apoiou e motivou de tantas formas.

À Coordenadora do Curso de Psicologia, Professora Solange Zanatta Piva, que apoiou a ideia desta pesquisa desde o início, e deu espaço para que ela fosse realizada.

Ao corpo docente do Curso de Psicologia, por ter me emprestado seu tempo e suas histórias, que são o centro deste trabalho.

Às professoras da banca de qualificação, Professora Vera Lúcia Chacon Valença e Professora Fátima Elizabeti Marcomin, por todas as sugestões de melhoria do projeto.

Antecipadamente, à banca examinadora, composta pelas professoras Giceli Maria Cervi e Vera Lúcia Chacon Valença, pela disponibilidade e por todas as contribuições vindouras.

E, especialmente, ao meu orientador, Professor Clóvis Nicanor Kassick, por todas as contribuições objetivas e subjetivas, mas, principalmente, por ter sabiamente dosado o espaço e a cobrança que eu precisava durante o processo.

A todos vocês, sou muito grata.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire).

## RESUMO

No Brasil, a regulamentação da psicologia como profissão ocorreu apenas na década de 1960 e, a partir dela, o ensino de Psicologia foi também regulamentado, ficando definido como necessário à formação superior para este profissional. Apenas anos mais tarde os psicólogos formados pelos primeiros cursos de Psicologia tornaram-se docentes de Ensino Superior. Entretanto, os mesmos não tinham, em sua formação original, a preparação para se tornarem professores universitários, tal como ainda ocorre na atualidade. Diante disso, a presente pesquisa teve o objetivo de interpretar como ocorre a construção a identidade profissional dos professores de Ensino Superior de Psicologia. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, de natureza qualitativa, caráter exploratório, fundamentado no método fenomenológico. Foram entrevistados treze professores de um curso de Psicologia no sul do Brasil, totalizando 81,2% docentes que atuam no curso. Os resultados mostram que, apesar de a docência ser vista como atividade predominante na trajetória dos sujeitos, a identidade profissional do professor de Psicologia desenvolve-se parcialmente e em complemento à identidade de psicólogo. A identidade profissional não é algo homogêneo, mas híbrido, entre a psicologia e a docência. Seu caminho profissional, suas escolhas, sua trajetória, a forma como se constroem como profissionais, é caracterizado por um ir e vir entre a docência e a psicologia, para as quais buscam qualificação, procuram ter experiências diversas, dedicam o seu tempo, mas não se definem por uma ou pela outra, uma vez que entendem que, entre elas, existe uma complementariedade. Os pesquisados destacaram os cursos de pós-graduação na sua formação docente; no entanto, por formarem prioritariamente pesquisadores, esses cursos não são entendidos por eles como fundamentais em termos de contribuição para os saberes pedagógicos. O professor de psicologia aprende a ensinar ensinando, a exemplo dos demais profissionais liberais que ingressam na docência universitária atualmente, pois a exigência legal no país é a da titulação em nível de mestrado e doutorado. Fora do campo da docência, a atividade de preferência dos pesquisados é na área da psicologia clínica, para o qual direcionam a maior parte dos esforços de qualificação.

Palavras-chave: Identidade profissional; Docência de Ensino Superior; Psicologia.

## ABSTRACT

The regulation of psychology as a profession in Brazil occurred only in the 1960's, and from it, the psychology teaching was also regulated, and the higher education for this professional was set as indispensable. Only years later psychologists graduated in the first psychology college courses have become university professors. However, they were not originally prepared to become university professors, as still occurs nowadays. Faced with this situation, the present research aimed to interpret how the professional identity construction of teachers of Higher Education of Psychology occurs. Thereunto, a case study was developed, with qualitative and exploratory characteristics, based on the phenomenological method. Thirteen teachers of a psychology college course in southern Brazil were interviewed, which represents 81.2% of the psychologists that are also teachers in this course. The results show that, although the teaching is seen as the main activity in the trajectory of the subjects, the professional identity of psychology professor develops itself partially in parallel to the psychologist identity. Professional identity is not something homogeneous, but hybrid between psychology and teaching. The professional patch, choices, trajectory, the as they build themselves as professionals is characterized by a come and go between teaching and psychology, searching for qualification, diverse experience, time dedication, but they do not define one by another, once they understand there is a complementarity. Professors searched highlighted the graduation courses in their teaching training; however, as they train researchers, these courses were not understood as fundamental on the contribution to pedagogical knowledge. Psychology professor learns to teach by teaching, like the other professionals who starts teaching in colleges nowadays, because the legal requirement in Brazil is the master and doctor's degree. Out of the teaching field, the subject preferred activity is in the clinical psychology, for which direct most of the qualification efforts.

Keywords: Professional identity; Higher Education Teaching; Psychology.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEP - Associação Brasileira de Ensino em Psicologia  
ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia  
CFP - Conselho Federal de Psicologia  
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior  
CRP - Conselhos Regionais de Psicologia  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
FFCL: Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras  
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
IES - Instituições de Ensino Superior  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MEC - Ministério da Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro sobre a graduação, início da docência e formação profissional ..	73
Figura 2 – Quadro sobre a Pós-Graduação .....	78
Figura 3 – Quadro sobre cursos que pretendem realizar .....	81
Figura 4 – Quadro de Áreas de atuação profissional .....	83
Figura 5 – Quadro de Avaliação do papel da docência entre as demais atividades dos pesquisados .....	98
Figura 6 – Quadro de relação das atividades realizadas como docentes de psicologia .....	101
Figura 7 – Quadro sobre o que os participantes respondem quando questionados sobre a sua profissão .....	111

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICOLOGIA E DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR PSICÓLOGO.....</b>	<b>66</b>
4.1	CATEGORIA 01 - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	69
4.2	CATEGORIA 02 - A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO .....	82
4.3	CATEGORIA 03 - PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	98
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICEO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Psicologia, como campo de conhecimento, tem uma trajetória que se inicia interligada à filosofia grega. Como ciência independente, essa trajetória inicia, oficialmente, em 1879, na Alemanha, com a fundação do primeiro laboratório de Psicologia por Wilhelm Wundt. Como profissão, apenas no início do século XX, nos Estados Unidos, começaram os primeiros passos para a sua consolidação.

Já no Brasil, conforme Vilela (2012), os primeiros estudos na área de Psicologia iniciaram com os jesuítas na catequese dos índios, e evoluíram conforme a ideia de ciência foi se intensificando. Neste sentido, as faculdades de medicina e as reformas na educação brasileira foram decisivas para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, ainda que os estudos realizados nos séculos XIX e XX tenham sido inspirados e importados dos modelos da Psicologia Alemã e Norte Americana. Porém, de acordo com Antunes (2004), a sua regulamentação como profissão, no Brasil, ocorreu somente em 1962 com a aprovação da Lei 4.119.

Tanto a prática quanto a formação profissional em Psicologia, até o início da década de 1960, ocorriam por meio de especializações no campo da Educação e da Filosofia. Paralelamente, a prática profissional junto à Medicina foi crescendo ao ponto de tornar a Psicologia Clínica a área mais conhecida e proeminente da profissão em nosso país.

Assim, com a regulamentação da profissão no Brasil, passou-se a exigir a formação profissional por meio dos Cursos Superiores em Psicologia para o seu exercício. Foram criados órgãos reguladores para pautar o ensino de Psicologia e para fortalecer a prática profissional, tais como a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) e o sistema de Conselhos (Conselho Federal de Psicologia – CFP e Conselhos Regionais de Psicologia – CRP) (ANTUNES, 2004). Diante da realidade da constituição da Psicologia brasileira, os primeiros psicólogos e professores de Ensino Superior em Psicologia não tinham, tal como se configura atualmente, o título de Psicólogos. Por outro lado, sua formação vinculada diretamente à educação trazia uma base epistemológica que foi, gradualmente, enfraquecendo ao logo dos anos, na medida em que as áreas clínica, organizacional e social foram ganhando espaço com as demandas do mercado de trabalho.

Pessoalmente, a partir da minha trajetória profissional como professora do Curso Superior em Psicologia, pude observar, na constituição das grades curriculares,

uma ênfase em outras áreas da prática profissional do psicólogo, especialmente a área clínica, em detrimento à preparação para a docência. Em 2013, ao fazer uma busca informal pelas grades curriculares atuais no Brasil, utilizando como fonte o site do Ministério da Educação, observei a ausência de disciplinas que preparam o profissional para o ensino de Psicologia em qualquer nível de escolarização, assim como uma escassez na oferta dos cursos de licenciatura em Psicologia. Por outro lado, observei, também de maneira informal, um crescimento na oferta de Cursos Superiores de Psicologia – Formação Psicólogo, o que, mais tarde, constatei ser um dado fundamentado em outros autores como, por exemplo, Lisboa e Barbosa (2009).

Ainda observando os dados do Ministério da Educação (MEC), é visível que, mesmo as disciplinas relacionadas à área mais ampla da Psicologia Educacional foram sendo reduzidas a cada reformulação proveniente do MEC, deixando uma evidente concentração nas disciplinas de formação técnica nas áreas clínica e organizacional. Inicialmente, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil incluíam a formação docente no currículo de seus Cursos de Psicologia, a exemplo da própria Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul que, em sua primeira grade curricular do Curso, ofertava a titulação opcional de Licenciatura em Psicologia, e a qual eu mesma cursei. Embora a Licenciatura se restringisse à docência de Ensino Médio, essa titulação opcional fornecia uma noção da prática docente em Psicologia. Além disso, mantinha visível a docência como opção profissional. Em geral, a escolha por Psicologia ocorre pela identificação com outras áreas, especialmente a clínica, sendo a docência uma possibilidade pouco visível na escolha da profissão. Santos (1994 *apud* LASSANCE, 2005, p. 325) confirma esse dado em seu estudo.

Em estudo sobre as representações da psicologia e expectativas profissionais de alunos desse curso, identificou como representação predominante de atuação profissional o modelo clínico, e como expectativa profissional a busca de um contato mais direto com o ser humano e o desejo de atuar numa área em que seja possível auxiliar quem precisa de ajuda.

Além disso, o futuro profissional passa toda a sua graduação estudando e aprimorando-se no fazer psicológico voltado essencialmente às áreas mais tradicionais: clínica, organizacional e educacional, com uma ênfase clara na área clínica e uma formação na área educacional que exclui a docência. Dessa forma, o desenvolvimento da identidade profissional de psicólogo, que começa a se fortalecer durante a graduação, desconsidera uma área de atuação importante. Por outro lado,

os cursos superiores em Psicologia, cada vez mais ofertados, necessitam de psicólogos que exercerão a função de professor.

Não obstante, em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE (a pedido do Conselho Federal de Psicologia) em 2005, foram entrevistados 2000 psicólogos no Brasil acerca do exercício da profissão. Destes, 55% informou que sua principal atividade refere-se ao atendimento clínico individual ou em grupo, e que esta atividade corresponde à maior parte de sua remuneração. Em segundo lugar, na frequência de respostas, com 17%, vem a Área organizacional/Institucional, mas esta já não corresponde à maior parte da remuneração dos psicólogos respondentes. Vale ressaltar que apenas 5% dedicam-se à docência e pesquisa em Psicologia, e a participação desta atividade no orçamento dos entrevistados variou entre 1% e 6% (IBOPE, 2005). Além disso, dos entrevistados com menos de quatro anos de formação, 4% relataram que a docência é sua principal área de atuação na Psicologia. Este dado sugere que a docência foi uma das primeiras atividades profissionais desenvolvidas. Esta pesquisa foi refeita em 2012 pelas mesmas instituições. No entanto, os resultados divulgados referem-se apenas ao aspecto quantitativo e preliminar no relatório intitulado *Quem são as psicólogas brasileiras*<sup>1</sup>. Na nova edição da pesquisa (LHULLIER; ROSLINDO; MOREIRA, 2013), a docência não foi citada, de forma específica, como atividade profissional, provavelmente ficando diluída no percentual que se refere a outras atividades. Na versão publicada em 2013, a principal atividade continua centrada na clínica/saúde. Por outro lado, existe uma crescente tendência à contratação de professores do Ensino Superior com titulação mínima de mestre. Porém, os dados da pesquisa acima citada apontam que, com o mesmo tempo de formação (4 anos), 51% dos entrevistados não fez ou não está fazendo nenhum curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado. Resta saber se os 49% que estão se aprimorando com estes cursos são os mesmos que atuam na docência de Ensino Superior. Ainda sobre isso, a tendência de contratação de mestres para o Ensino Superior, conforme regulamentação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 52, determina que um terço do corpo docente seja de mestres e doutores (BRASIL, 1996). Porém, nem todas as faculdades e universidades utilizam este critério para formar seu

---

<sup>1</sup> Nesse relatório, os autores optaram por utilizar o título com destaque para o feminino, uma vez que 90% dos psicólogos brasileiros são mulheres.

quadro docente, permanecendo com o percentual mínimo estabelecido na lei. Considerando o direcionamento das grades curriculares dos cursos de graduação em Psicologia, o percentual de atuantes na docência, em relação ao tempo de formação e o percentual de psicólogos cursando Pós-Graduação, é possível inferir que a opção pela docência em Psicologia pode estar pouco atrelada às identificações com esta prática profissional, configurando-se uma alternativa à indisponibilidade de ingresso no mercado de trabalho por outras vias. Como consequência possível há uma prática docente pouco qualificada, refletindo diretamente na formação de novos profissionais, endossando a preocupação dos autores citados por Lisboa e Barbosa (2009).

No mesmo sentido, também cabe destacar que, com as reformulações nas grades curriculares ao longo dos anos, o perfil de aluno a ser formado tornou-se mais voltado para as demandas do mercado e à realidade dos estudantes que, muitas vezes buscam uma formação noturna para que possam trabalhar durante o dia e custear seu curso superior. De acordo com Lisboa e Barbosa (2009, p. 719),

Dos 396 cursos identificados, em sua totalidade presenciais, grande parte se encontra em instituições universitárias privadas com fins lucrativos localizadas predominantemente em cidades no interior do País e na Região Sudeste. Majoritariamente, funcionam em turnos parciais, têm duração de 10 semestres e carga horária de cerca de 4.000 horas, adotam o regime letivo semestral e, nas avaliações nacionais, obtiveram o conceito médio.

Neste contexto, ainda conforme os mesmos autores, 21,72% dos cursos de Psicologia são ofertados no sul do Brasil, e destes, 6,57% (26 cursos) estão no estado de Santa Catarina. Em uma consulta mais atual ao Ministério da Educação (BRASIL, 2016), constatou-se que, no Brasil, existem 701 Instituições de Ensino Superior oferecendo cursos de Psicologia, e a maioria se concentra na região sudeste. Do total de registros de oferta de Cursos de Psicologia no sistema e-mec, observa-se que três deles ocorrem em nível sequencial, 39 em nível de Licenciatura e todos os demais em nível de Bacharelado (BRASIL, 2016). Em Santa Catarina, das atuais 27 ofertas de formação no nosso estado, apenas uma se refere a universidade pública. Todas as demais caracterizam-se por vinculação às universidades comunitárias e particulares, que tem, como maior contingente, os estudantes trabalhadores e que buscam a formação superior como alternativa de ingresso imediato no mercado de trabalho. Estes, conforme levantado anteriormente, têm recebido uma formação profissional que exclui a docência como opção, uma vez que, por exemplo, no estado de Santa Catarina, existem apenas duas instituições com registro de oferta de

Licenciatura em Psicologia no MEC. Mas, ao mesmo tempo, a abertura de novos cursos tem demandado, ao mercado de trabalho, profissionais qualificados para a docência. Considerando a tendência de contratação de docentes com titulação mínima de mestre, a Licenciatura não seria um pré-requisito para o início da carreira de docente de Ensino Superior em Psicologia. No entanto, a possibilidade de cursá-la na graduação fornece, também, a possibilidade de vislumbre da docência, independentemente do nível de ensino, como opção de atuação passível de construção de identidade profissional. Conseqüentemente, sua ausência na grade curricular dificulta a visualização da docência em Psicologia como possibilidade de carreira.

Assim, diante do exposto e de situações vividas em minha prática profissional, os questionamentos a seguir sobre a identidade do professor de Ensino Superior de Psicologia foram surgindo ao longo dos anos. A principal delas é: A) de que forma esta identidade profissional de professor é construída pelos profissionais que não tiveram a preparação necessária em sua formação inicial? Ou mesmo, nem a consideravam como opção? B) Como os professores que vêm de uma formação técnica concentrada em outras áreas preenchem a lacuna da docência em sua formação? C) A que tipo de especialização e em que momento da carreira ela ocorre? D) A que tempo na carreira recorrem? E) Seriam psicólogos professores, ou professores psicólogos? Isto é, a docência, para eles, é uma ocupação circunstancial ou uma escolha profissional que gera identidade? Tais questionamentos continuam a trazer inquietação acadêmica e me fazem acreditar que se trata de uma questão relevante para a Educação, em especial a Educação Superior em nível de formação docente.

Desta maneira, pesquisar a construção da identidade profissional do professor de Ensino Superior em Psicologia é, para mim, algo mais do que uma tarefa necessária: é algo extremamente gratificante. Conforme Cintra (*apud* SEVERINO, 2002, p. 145), “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade”. Como psicóloga, por escolha profissional principal e professora de ensino superior por escolha decorrente da primeira, aprendi, ao longo dos anos, a exemplo da afirmação acima, que não escolhemos nossos caminhos ao acaso. Essa tarefa a que me proponho, ao realizar esta pesquisa, traz grande satisfação pelo simples fato de discutir duas das minhas melhores escolhas profissionais: a Psicologia e a Educação.

Entretanto, Cintra (*apud* SEVERINO, 2002, p. 145) ainda afirma que “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte da sua vida”. Severino (2002, p. 145) complementa que a relação do tema com o pesquisador não deve ocorrer apenas em um nível sentimental, mas “no nível de avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve”.

Logo, acredito que analisar a construção da identidade profissional dos professores de Ensino Superior em Psicologia se faz importante e necessária, pois representa um avanço no conhecimento acerca do processo de formação profissional e do ensino de Psicologia. Apesar de a formação profissional do professor do Ensino Superior ter sido objeto de estudo em diversas pesquisas, na área da Psicologia, atualmente, não se encontram pesquisas correlatas, confirmando a importância de iniciar estudos sobre o tema, pois, conforme Laville e Dionne (1999, p. 85) “O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor”.

Diante disso, conforme González Rey (2002), e Laville e Dionne (1999), a primeira tarefa que se impõe ao pesquisador é transformar seus questionamentos em um problema de pesquisa. Este problema orientará a definição das bases teóricas, a elaboração dos objetivos e, a partir destes, os métodos pelos quais a sua investigação será realizada. Assim, o problema de pesquisa é pergunta central que se quer responder com a investigação. Neste caso, considerando os questionamentos e a realidade descrita anteriormente sobre a questão do professor de Psicologia do Ensino Superior, a pergunta central formulada é: *Como ocorre a construção a identidade profissional dos professores de Ensino Superior Psicologia?*

Sob este ângulo, o objetivo da pesquisa é interpretar como ocorre a construção da identidade profissional do professor de cursos de Psicologia. A questão central da pesquisa, isto é, o problema, traz novas perguntas que derivam dela e que apresento, aqui, na forma de objetivos específicos. Sendo assim, pretendo, com esta pesquisa: 1) Compreender como os professores se percebem em sua identidade profissional; 2) Observar se a docência, para eles, é uma ocupação circunstancial ou uma escolha profissional que gera identidade; 3) Investigar e descrever a que processos de formação continuada recorrem como forma de complementar sua

formação inicial, e a que tempo que a fazem; 4) Descrever a trajetória da prática e da formação profissional continuada dos professores de Ensino Superior Psicologia; 5) Observar os critérios utilizados nas escolhas profissionais desses professores; e, por fim, 6) Levantar os fatores que contribuem para a permanência do psicólogo na atividade da docência de Ensino Superior.

Com os objetivos elaborados, o passo seguinte é a definição da natureza e tipo de pesquisa quanto ao nível e aos procedimentos. Quanto à natureza da pesquisa, a exemplo do que tem predominado nas ciências sociais, esta se define como uma pesquisa qualitativa. Gonzalez Rey (2002) ressalta que há uma polêmica sobre a inseparabilidade do qualitativo e do quantitativo. Para o autor (2002. p. 01, grifo do autor), “isso implica que, ao se utilizar o termo *qualitativo*, se continue fazendo a divisão mecanicista entre os dois momentos da construção do conhecimento, dessa vez convertendo em absoluto o momento da qualidade”. No entanto, a opção por definir como qualitativa, esta pesquisa, surge como forma de enfatizar que buscarei, com ela, “uma via de acesso às dimensões do inacessível ao uso que em nossa ciência se tem feito do quantitativo” (GONZÁLES REY, 2002. p. 01). Para Richardson (1999), a diferença essencial entre a natureza qualitativa e a quantitativa é a pretensão de generalização dos resultados. Para este autor, enquanto nas pesquisas de natureza quantitativa busca-se o tratamento estatístico dos dados e a sua generalização, nas pesquisas qualitativas busca-se descrever determinados grupos ou fenômenos.

A abordagem qualitativa de uma questão, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1999). Neste tipo de abordagem, o pesquisador tem por objetivo principal conhecer as percepções dos sujeitos pesquisados acerca da problematização. Desta forma, quanto à natureza, esta pesquisa é qualitativa.

Quanto ao nível, é pesquisa exploratória pois, segundo Gil (2006, p. 43), são pesquisas “desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Ainda conforme o autor, as pesquisas de nível exploratório “habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (GIL, 2006, p. 43).

Tal descrição leva ao delineamento dessa pesquisa, que será caracterizada como um estudo de caso. Sobre isso, Yin (1981, p. 83. *apud* GIL, 2006. p. 73) afirma

que “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Esse tipo de estudo, segundo Gil (2006), pode ser utilizado com diferentes propósitos como, por exemplo, a exploração de situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; a descrição de uma situação no contexto da investigação, ou mesmo a explicação de variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Assim, acredito que o nível exploratório e o delineamento de estudo de caso sejam adequados para alcançar os objetivos dessa pesquisa.

Diante das questões acima levantadas, torna-se necessário definir o método científico mais adequado à investigação. De acordo com Gil (2006, p. 26), “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação”. Assim, a escolha do método é a escolha de um caminho para chegar a determinado fim. Neste caso, um caminho no qual se utiliza um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (GIL, 2006). Em vista disso, optei pela abordagem fenomenológica como caminho nesta investigação. Segundo Masini (2000, p. 63), o método fenomenológico não se limita à descrição passiva, parte da “compreensão do nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta atenção para aquilo que se vai investigar”. A fenomenologia, segundo Gil (2006. P. 33), “ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, o que implica no reconhecimento da importância do sujeito no processo da construção de conhecimento”. O mesmo autor afirma que

O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto (GIL, 2006, p. 32).

Neste sentido, segue o autor, para a fenomenologia, da qual deriva o método fenomenológico, a realidade é entendida como o que surge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. Desta forma, o sujeito tem papel essencial diante do conhecimento, uma vez que sua consciência e intencionalidade é que o produzem, combinando com os objetivos dessa investigação.

Definidos o nível, o delineamento e o método, faz-se necessário definir os objetos, os sujeitos de pesquisa e os procedimentos de busca de informações. Para tanto, faz-se necessário uma breve caracterização do perfil dos sujeitos. O estudo de caso deu a partir do Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Campus Sul/Unidade Tubarão.

Atualmente, a congregação deste curso conta com aproximadamente 20 professores, dos quais, em torno de 80% são psicólogos. Destes, apenas 20% são contratados por regime de tempo integral na Universidade. Os demais são professores com regime horista de contrato, embora muitos deles tenham carga horária equivalente a dos professores de tempo integral. Quanto à dedicação à vida acadêmica, apenas dois professores dedicam suas atividades exclusivamente à docência de Ensino Superior; os demais conciliam a docência com outras atividades profissionais, tais como o consultório particular, em sua maioria. Sobre o tempo de atuação como docente, o curso conta com poucos professores psicólogos iniciantes (apenas dois com menos de cinco anos de atuação docente).

Com relação ao curso, em 2013-1 iniciou-se a implantação de um novo Currículo, como forma de adequação às mudanças institucionais da Universidade. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram definidos a partir de critérios como: ser psicólogo, ser docente de Psicologia, e ter disponibilidade para participar das entrevistas. Não foi estabelecida uma titulação mínima, pois considero que a formação profissional docente é uma das características definidoras na construção da identidade profissional e a sua busca (escolha do curso e o tempo na carreira a que a ele recorrem) são fatores essenciais a serem investigados.

Diante disso, os sujeitos que se encaixam nos critérios estabelecidos foram convidados a participar desta pesquisa, perfazendo o total de 16 professores psicólogos.

No que se refere aos procedimentos de levantamento e interpretação das informações, estas foram realizadas a partir de entrevistas semiestruturadas com os referidos professores. A análise dos dados, portanto, ocorreu a partir do método fenomenológico, conforme anteriormente citado, tendo como fundamento o referencial teórico elaborado e organizado a partir dos capítulos descritos a seguir.

Inicialmente, foi construído um capítulo tratando do tema *a formação de professores para o Ensino Superior*, abordando juntamente as questões relacionadas à construção da identidade profissional. Para os temas *identidade e identidade*

*profissional*, optou-se especialmente pelos autores Ciampa (1995), Jacques (2002), Luna (2005), Bauman (2001; 2005), Codo (1997), Soares; Costa (2011), entre outros. Para os temas relacionados ao Ensino Superior e à formação de professores, este capítulo terá, como base principal, as autoras Cunha (2005; 2007; 2010); Anastasiou; Alves (2003); Pimenta; Anastasiou (2010); Rios (2006); Soares (2009).

O segundo capítulo trata das questões relacionadas à formação em Psicologia: História da Psicologia no Brasil; Ensino Superior em Psicologia; A formação do Psicólogo e do docente em Psicologia. Os autores utilizados serão: Ferreira (2014), Rozestraten (1976); Rocha Júnior (1999) Silva (2008); Furtado (2012) Figueiredo; Santi (2004); Massimi; Guedes (2004); Massimi (1990) e Antunes (2004; 2014), assim como documentos publicados pelo Conselho Federal de Psicologia (1992) e por Brasil (2011).

Por fim, no terceiro capítulo, que trata interpretação das informações, pretendeu-se responder à questão sobre a constituição da identidade profissional do professor do curso de Psicologia. Na sequência foram incluídas as considerações finais.

## **2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

O presente capítulo refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor de Ensino Superior, iniciando com uma contextualização dos conceitos de identidade e de identidade profissional. Em seguida, há uma discussão sobre a formação do docente de Ensino Superior, isto é: quem é o professor de ensino superior no Brasil. Quem e de que maneira tem formado tais profissionais. Também há uma discussão sobre o papel da formação continuada na construção da identidade profissional, finalizando o capítulo com uma introdução à discussão sobre a formação do professor de Ensino Superior em Psicologia, que será aprofundado no capítulo 2.

Como base teórica principal para os temas identidade e identidade profissional, optou-se pelos autores Ciampa (1995), Jacques (2002), Luna (2005), Bauman (2001; 2005), Codo (1997), Soares; Costa (2011). Outros autores também foram utilizados no decorrer do texto para contextualização da discussão. Já para a discussão sobre a formação de professores e a sua identidade profissional foram utilizados, como referências principais, os seguintes autores: Cunha (2005; 2007; 2010); Anastasiou; Alves (2003); Pimenta; Anastasiou (2010); Rios (2006); Soares (2009). Diante disso, inicia-se a discussão a partir de uma reflexão sobre a questão da identidade.

Na vida cotidiana, é comum discutir a questão da identidade: inúmeros livros, filmes, novelas e, mais recentemente, redes sociais costumam abordar o tema, e até mesmo incentivar discussões acerca do assunto. Neste contexto, para Ciampa (1995), a identidade de que se fala é compreendida como a definição de uma pessoa, ou seja, uma descrição de um personagem em uma narrativa. Em geral, formamos uma referência das pessoas com base nas informações básicas que recolhemos dela. Supomos que estas informações são verdadeiras e totais. Assim, para o mesmo autor, ela é uma totalidade composta por uma unidade contraditória, múltipla e mutável, pois o narrador é, ao mesmo tempo, personagem e autor da identidade, criando e sendo criado por ela, refletindo sua identidade nas outras pessoas.

Sobre identidade, Jacques (2002, p. 161, grifo do autor), afirma que “é uma expressão subjetiva e se refere a tudo aquilo que é vivenciado como eu em resposta a pergunta ‘quem és’, sendo apreendida através da representação de si mesmo”. A autora ainda ressalta que “é um conceito cujo entendimento exige superarem-se

dicotomias, pois sua compreensão envolve, ao mesmo tempo, o igual e o diferente, o permanente e o mutante, o individual e o coletivo” (JACQUES, 2002, p. 161).

Com isso, entende-se que são vários os fatores que constituem a identidade, sendo o trabalho um deles. As concepções acerca desse tema são diversas, especialmente se considerarmos que “[...] o sentimento de posse de uma identidade individual não é natural; muito pelo contrário, é fruto de um processo de civilização” (LUNA, 2005, p. 80). Neste mesmo sentido, Figueiredo e Santi (2004, p. 19) afirmam que “essa experiência de sermos sujeitos capazes de decisões, sentimentos e emoções privados só se desenvolve, se aprofunda e se difunde amplamente numa sociedade com determinadas características”.

Para os referidos autores, a noção de subjetividade privada, posteriormente, dá origem à noção de identidade. A subjetividade privada se fortaleceu na passagem do Renascimento para a Idade Moderna, a partir do declínio da Idade Média e da abertura do ocidente ao restante do mundo, condições estas que teriam lançado o homem europeu em situação de desamparo trazido pelo enfraquecimento de referências coletivas (valores sociais, religião). As decisões pessoais foram deixando de ser pensadas com base nos valores e regras sociais, e o homem europeu passou a fazê-las tendo como referência a sua própria vontade, valorizando a noção de eu. Luna (2005) reforça que, com o desenvolvimento do capitalismo e especialmente a divisão técnica do trabalho, intensificou-se a modificação dos pensamentos e ações centrados no coletivo para uma noção individual desses aspectos. Deste modo, fortaleceu-se não apenas a noção de identidade, também os estudos sobre o tema. Tais estudos, como afirma Jacques (2002), vem de uma tradição teórica especialmente no campo da Filosofia, na qual as discussões sobre uma identidade inata ou adquirida, ou, ainda, fruto da interação desses dois fatores, encontram suas bases. Trata-se, então, de uma discussão complexa, na qual a tarefa de conceituar identidade depende no viés teórico. Luna (2005, p. 29) afirma que:

O conceito de identidade, por sua vez, vem sendo questionado por diferentes áreas do conhecimento, desconstruindo a idéia [sic] de uma identidade única, integral e originária e criticando os modelos essencialistas de compreensão do tema.

Na concepção de Ciampa (1995), a identidade começa e continua com o processo de diferenciação e de igualdade com os outros, sendo exemplificada com a

escolha de um substantivo – o nome próprio de uma pessoa. Esta é primeira informação que recolhemos de alguém, é a primeira referência de uma pessoa para as demais. Nosso nome nos define, tornamo-nos nosso nome; porém, não o escolhemos. Assim, tornamo-nos algo que outros decidiram que iria nos definir. Neste sentido, o nome diferencia e iguala, já que o primeiro nome diferencia como indivíduo e o sobrenome iguala como membro de uma família, ao mesmo tempo em que nos diferencia das demais famílias dentro de uma sociedade. Desta forma, segundo o mesmo autor, vamos nos igualando e nos diferenciando por meio dos grupos sociais dos quais seguimos fazendo parte.

Entretanto, alguns desses grupos definem-se pela ação, isto é, por um verbo: agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc. Assim, a ação caracteriza o indivíduo: fazer tatuagem – o tatuado; ensinar – o professor; transgredir – o transgressor. Então, nós nos fazemos pela prática, somos o que nossas ações mostram sobre nós.

Diante disso, para Ciampa (1995), a resposta da pergunta *Quem sou eu?* é uma representação da identidade e não a identidade em si, pois esta é a contínua ação do indivíduo, é um fenômeno social e não natural – é um processo de constante identificação que acontece pelo ser, deixar de ser e voltar a ser, ou ser outro. O autor ainda afirma que é uma representação posta ao sujeito, com a qual ele assume tornando-se a tal representação. A partir disso, há uma expectativa, os outros esperam que ele aja de acordo com a representação posta, que é um fragmento da sua totalidade. Por exemplo, cria-se uma expectativa quando surge uma representação da profissão de alguém, ou da família a qual pertence. Espera-se que um advogado tenha atitudes características do seu fazer profissional, ou que a pessoa da família X siga determinadas formas de conduta comuns entre seus familiares.

No entanto, por se esperar que o sujeito aja de acordo com a representação posta, confirmando-a, acaba-se por perder o aspecto que mais define a identidade: a transformação, a temporalidade e a historicidade. Isso impede a pessoa de ser quem ela é, e naturaliza uma característica que foi posta socialmente, reforçando a ideia de uma identidade estática e acabada. As atividades de indivíduos identificados são normatizadas tendo em vista manter a estrutura social, conservar as identidades produzidas, paralisando o processo de imposição e reposição das identidades pressupostas. Conforme Ciampa (1995), é dessa maneira que se tem a ilusão de que a identidade é um dado, e não um dar-se constante. Perde-se o processo histórico de produção de identidades. Porém, a identidade está tanto no sujeito quanto no social,

pois as identidades no seu conjunto refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou a transformando.

Neste sentido, o autor afirma que entender a identidade como um processo sócio histórico é fundamental, pois devolve a dinamicidade e a possibilidade de se ser quem se é: todo ser humano contém, em si, algo em comum com todos os outros, que são produto e produtores do contexto histórico. Fazemos parte de uma substância humana, somos, ao mesmo tempo, individuais e comuns na substância humana. Somos ao mesmo tempo um *estar-sendo*, e somos uma representação estática do ser, isto é, a representação estática passa a ser um pressuposto de quem somos e, desse pressuposto, vêm as expectativas sociais e o processo de naturalização de algo que é construído dinamicamente.

Então, para Ciampa (1995), a História é a da autoprodução humana, é dinâmica e não tem um fim em si mesma ou um destino a ser alcançado. É uma transformação constante feita pelos homens, pois, apesar de um fato ocorrido não ter como ser modificado, seus desdobramentos são infinitos e imprevisíveis, assim como os homens que decorrem deles. Neste sentido, existir humanamente não é algo pré-determinado. É algo que ocorre na relação do homem com seu contexto social e histórico. Implica o desenvolvimento concreto do sujeito, a superação dialética da contradição que opõe *um* e *outro*, fazendo surgir um terceiro que contém ambos.

Por conseguinte, segundo Ciampa (1995), ter uma identidade, *ser quem se é* significa ser uma afirmação da materialidade da contínua e progressiva hominização do homem: não temos um destino a ser alcançado, como uma semente que terá como destino ser tornar uma planta, mas não estamos livres das condições históricas das quais fazemos parte, fazendo com que a identidade esteja diretamente ligada à ordem social. Todavia, no nosso sistema produtivo, o capitalismo, a identidade é afetada na medida em que nos afasta da condição de sujeitos para aproximar da condição de objetos, suportes do capital, individuais (e individualistas). Como a identidade tem um componente na ação humana, sua constituição passa necessariamente sobre a questão do trabalho. Assim, identidade e trabalho são categorias que se constituem mutuamente e se entrelaçam, estando diretamente ligadas.

Complementando a discussão de Ciampa (1995) sobre a identidade, Jacques (2002, p. 161), afirma que “a tendência atual é concebê-la como uma síntese lógica e ontológica, em que as relações sociais ocupam lugar destacado na sua constituição”. Neste sentido, o trabalho humano como atividade que se constitui pelas

relações sociais é um dos fatores essenciais na produção de identidades. Assim, a mesma autora (JACQUES, 2002, p.162) segue afirmando que “a articulação entre identidade e trabalho vem de uma tradição que confere, ao papel social, expressividade na constituição da identidade”. Deste modo, na sociedade ocidental, o trabalho foi exaltado e a ele foi conferida máxima importância, de forma que o papel de trabalhador destacou-se como um dos papéis sociais mais representativos do eu.

Inicialmente, destaca-se que a identidade profissional é um tema recorrente em pesquisas no campo das Ciências Sociais, incluindo a Educação e a Psicologia, sendo conceituada a partir de diferentes referenciais teóricos e bases epistemológicas. No entanto, apesar das divergências, é impossível realizar qualquer conceituação sobre identidade profissional sem considerar a relação entre as duas categorias centrais de sua composição: identidade e trabalho.

Entretanto, observa-se, na direção oposta a essa, uma discussão atual entre diversos autores sobre a permanência da centralidade do trabalho no processo de socialização e constituição da identidade, no qual se inclui a identidade profissional. Sob este ângulo, as críticas sobre a centralidade do trabalho surgiram dadas as presentes configurações da nossa sociedade. Para Dal Rosso (2005, p. 06), “grandes transformações no campo técnico e organizacional modificam profundamente o tipo de trabalho assalariado e em tempo integral a que o ocidente desenvolvido estava acostumado depois de um século”. No entanto, os países subdesenvolvidos do Ocidente habituaram-se a conviver com outros tipos de trabalho além do assalariado, tais como o trabalho informal, sem vinculação de emprego; trabalho autônomo; o trabalho familiar não remunerado; entre outros. Dal Rosso (2005) ainda afirma que a crítica da tese da centralidade do trabalho veio da Europa, uma parte rica do Ocidente e habituada ao pleno emprego, mas que vem enfrentado um *desemprego resistente* há umas duas décadas. Tal crítica encontrou, no Brasil, um ambiente propício para a sua propagação por conta do nível de desemprego constante há tanto tempo no país. Em face disso, seria imprudente negar o papel das relações históricas nesse processo.

Na atualidade, as transformações sociais, econômicas e tecnológicas são frequentemente citadas como os principais traços do mundo do trabalho, caracterizando um contexto de transitoriedade, efemeridade e descontinuidade que exigem, do trabalhador, disponibilidade, flexibilidade e atualização constantes (ANTUNES, 2002; 2003; BAUMAN, 2001; DUBAR, 2005, FERRETTI, 2002;

FRIGOTTO, 2002; LEVENFUS; SOARES, 2002; SAVIANI, 2002). Nesse contexto, a discussão sobre a centralidade do trabalho, na socialização dos sujeitos, encontra, entre os autores, defensores e opositores.

Os críticos à centralidade do trabalho têm argumentado que as transformações ocorridas em todos os níveis da nossa sociedade tornaram essa discussão ultrapassada, pois o real, segundo eles, não é material e nem historicamente construído, mas resultado de um discurso sobre o tema. Tais autores são, geralmente, identificados como pós-modernistas e alicerçam-se no que Wood (1999) denomina de Agenda Pós-Moderna. A autora descreve a Agenda com um conjunto de teorias com ideias comuns, entre elas o ceticismo epistemológico, o relativismo epistemológico e cultural, a fragmentação do real que induz ao individualismo, assim como o presentismo e a a-historicidade, que levam ao pragmatismo e a um conhecimento que se dá, segundo os pós-modernistas, no nível do discurso. A mesma autora afirma, também, que o fim da modernidade tem sido anunciado desde a Primeira Guerra Mundial, fazendo referência a Oswald Spengler, assim como o início da Pós-Modernidade tem sido anunciado por autores como C. Wright Mills a partir do final da década de 1950.

O fim da modernidade tem sido tratado como uma condição histórica, acessível ao estudo histórico e suscetível à ação histórica, ou mesmo política. Para Wood (1999), o pós-modernismo está interessado em linguagem, cultura e discurso. A Epistemologia do pós-modernismo pode ser exemplificada pela concepção de conhecimento científico, afirmando, às vezes, que a ciência ocidental é a manifestação de princípios opressivos do imperialismo, que fundamentam a sociedade ocidental. É comum, também, a confusão entre o objeto de estudo e suas formas de conhecimento. Além disso, o pós-modernismo rejeita os universalismos e valoriza a diferença ou as identidades particulares e regionalizadas (idade, cor, sexo, nacionalidade).

Neste sentido, para Wood (1999), os pós-modernistas enfatizam a natureza fragmentada do mundo e do conhecimento. Logo, o homem é entendido como fluido e fragmentado, assim como as identidades são variáveis, não havendo espaço para a identidade social, ou mesmo para a solidariedade. Outra característica destacada pela autora é a ruptura e a negação da história e a análise causal pelos pós-modernistas, caracterizando um sistema totalizante que impede a crítica.

Por outro lado, Wood (1999) não nega a importância de alguns temas pós-modernos, por exemplo, o surgimento de outras identidades além das de classe. Entretanto, destaca que não é necessário concordar ou acreditar nos pressupostos pós-modernistas para se ter compreensão das coisas. Neste sentido, podemos citar Bauman (2001; 2005), que faz uma crítica à pós-modernidade, descrevendo a passagem do início da modernidade, que ele chama de *modernidade sólida*, ao que ele chama de *modernidade líquida*, que seria a pós-modernidade.

No entanto, embora se declare contrário à Agenda Pós-Moderna, Bauman (2001; 2005) coloca-se como crítico à centralidade do trabalho, uma vez que, para o autor, ele não pode mais “oferecer um eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida. Nem pode ser concebido com facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual” (BAUMAN, 2001. p. 160). Ainda coloca que o trabalho, “muitas vezes é um ato único, [...] que mira o que está à mão e é inspirado e limitado pelo que está à mão, mais formado que formador, mais resultado de agarrar a oportunidade que produto de planejamento e projeto” (BAUMAN, 2001, p. 160). Segundo o autor (2001, p. 160-161), o trabalho adquiriu uma significação principalmente estética:

Espera-se que seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo e não mais pelos efeitos genuínos ou possíveis que traz a nossos semelhantes na humanidade ou ao poder da nação e do país e menos ainda à bem-aventurança das futuras gerações.

Entre os que defendem o fim da centralidade do trabalho, também se encontra Offe (1989 *apud* LUNA, 2005). Para ele, a questão é:

O modelo de uma sociedade burguesa gananciosa, preocupada com o trabalho, movida por sua racionalidade e abalada pelos conflitos trabalhistas constitui – não obstante suas diferentes abordagens metodológicas e conclusões teóricas – o ponto focal das contribuições teóricas de Marx, Weber e Durkheim. Hoje a questão central é: ainda podemos preservar esta preocupação “materialista” dos clássicos da sociologia? (1989, p. 05 *apud* LUNA, 2005, p. 84),

Sobre isso, Wood (1999. p. 18), afirma que os fatos clamam uma explicação materialista, entendendo que esta é “um passo essencial para libertar a cultura do estrangulamento da transformação de tudo em mercadoria”. Neste sentido, cabe, neste momento, uma breve reflexão sobre a conceituação de trabalho, indo da etimologia às conceituações mais complexas.

Whitaker (1997, p. 15) aponta que, “na cosmogonia judaico-cristão trabalho aparece, logo às primeiras páginas da Bíblia, como castigo imposto ao casal primordial pelo pecado de comer uma fruta aparentemente inofensiva”. Quanto à etimologia, Albornoz (1986, p. 10) ressalta que “em nossa língua a palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, embora outras hipóteses a associem a *trabaculum*”. A palavra *tripalium* tem sido atribuída a “um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los” (ALBORNOS, 1986, p. 10). A autora ainda coloca que, na maioria das línguas da cultura europeia, a palavra *trabalho* tem mais de uma significação indicando obra, tarefa e criação por um lado e, por outro, esforço e cansaço. Sendo assim, o trabalho adquire significações positivas e negativas expressadas pela diversidade de termos utilizados.

Além disso, o fato de existirem tantos diferentes termos relacionados ao trabalho reforça a importância atribuída a ele nas diversas sociedades, como as transformações que o trabalho, como atividade humana, tem sofrido ao longo da história, tornando a sua conceituação uma tarefa complexa. Segundo Codo (1996, p. 36),

A esta atividade mágica, sinônimo da onipotência humana, de nossa transcendência, nossa hominidade que Aristóteles chama poiésis, a História encarregou-se de abandonar a poesia e substituí-la por *tripalium*. Ao ser submetida ao esmagamento iniciado a partir da segunda revolução industrial, o trabalho dos homens parece ter esmagado a possibilidade de compreensão de sua real importância, inclusive pelas Ciências Sociais.

Neste sentido, atualmente pode-se conceituar o trabalho utilizando o referencial da Filosofia, da Economia, da Psicologia, da Sociologia e, até mesmo, da Física, o que confirma a complexidade da tarefa de conceituá-lo. Porém, cabe ressaltar que os autores pesquisados para a elaboração desse capítulo citam a importância de Karl Marx nessa tarefa. Interessante notar que, até mesmo naqueles autores que adotam uma posição de crítica às ideias de Marx sobre o trabalho, percebe-se o peso das concepções do autor. Luckács (1981, p. 12 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 75) afirma que para Marx

o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade.

Ao analisar o trabalho nas obras de Marx, Spurk (2005, p. 200-201) destaca a importância dada pelo autor à consciência como elemento central no trabalho humano, diferenciando do trabalho animal. Também é a consciência que se contrapõe à alienação que transforma o trabalho em mercadoria no capitalismo. Enfatiza ainda as dimensões do trabalho concreto e abstrato, nas quais o trabalho concreto “é o dispêndio intelectual e físico dos seres humanos no trabalho, para produzir bens que se tornam mercadorias” (SPURK, 2005, p. 200-201). Já o trabalho abstrato é “criador de valor, e a valorização, fundada no trabalho abstrato, é o modo de existência e de reprodução do capital” (SPURK, 2005. p. 201).

Diante disso, concordando com Antunes (2002), entende-se que, mesmo com as transformações econômicas, tecnológicas e sociais ocorridas no trabalho e em suas concepções ao longo do tempo, mesmo com a complexidade, heterogeneidade e a fragmentação, as críticas à centralidade do trabalho não encontram fundamentação suficiente. Para o autor (2002), no universo de uma sociedade em que a produção de mercadorias é central para o desenvolvimento e manutenção do capitalismo, as tendências em curso (intelectualização do trabalho, incremento do trabalho qualificado, a desqualificação ou a subproletarização) não permitem concluir que o trabalho tenha perdido a sua centralidade. Luna (2005) faz a mesma defesa, partindo de três textos da obra de Marx: A ideologia alemã (1845) e os capítulos V e VI (inédito) de O Capital (1867). Para Luna (2005), torna-se desnecessário discutir a centralidade do trabalho nas sociedades contemporâneas complexas, dado que a vida social é engendrada pelo trabalho no sentido de

atividade através do qual os homens, como parte da natureza, a transformam para satisfazer suas necessidades e nesse processo produzem novas necessidades e a si próprios, enquanto sujeitos que possuem consciência histórica de sua existência no mundo Luna (2005, p. 94).

Sendo assim, autores como Antunes (2002, 2003) e Lessa (1997) consideram não apenas a centralidade do trabalho na sociedade, mas entendem o trabalho como fundamental na constituição humana e no processo de socialização, no qual a noção de identidade está incluída. Codo (1997, p. 29) enfatiza que

o trabalho é uma atividade humana por excelência; o modo como transmitimos significados à natureza, a identidade, demanda os significados para se estabelecer. O trabalho comparece, portanto, como um dos elementos essenciais na constituição da identidade (apesar de não ser o único).

Portanto, além de o trabalho continuar sendo uma categoria central na sociedade capitalista atual, há uma relação direta entre identidade e trabalho. Quanto à identidade profissional, faz-se necessário pontuar algumas considerações, iniciando pelo seu conceito.

Luna (2005) define identidade profissional como a autopercepção do sujeito, bem como a percepção dos outros sobre ele, como alguém que realiza uma atividade diretamente ligada a um conhecimento e/ou habilidade específicos. Para o autor, a identidade profissional requer “um trabalho com *significado* para quem o realiza, ou seja, um ‘por que’ e um ‘para que’ que transcendem um momento imediato; implica uma compreensão global do processo de trabalho” (LUNA, 2005, p. 81, grifos do autor). Assim, a fragmentação, a complexidade, a heterogeneidade e a precarização do trabalho trazem obstáculos para a constituição de uma identidade profissional nessa acepção, uma vez que, para atribuir significações e compreender o processo de trabalho, a consciência crítica se faz necessária e esta tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil. Confirmando esta ideia, Soares e Costa (2011, p. 28) apontam que

As intensas modificações no desenho do trabalho a partir da prevalência do valor econômico trouxeram características como precariedade, vulnerabilidade e fragmentação, na identificação das pessoas com sua atividade, e, por consequência, na construção das identidades profissionais.

No entanto, Jacques (2002, p. 163, grifos da autora) salienta que “o exercício de certas atividades, e o convívio com certas relações sociais constituem ‘modos de ser’ que qualificam os pares como iguais (mesmo facultando diferenças individuais)”. Estes se expressam em comportamentos, modos de vestir e de falar semelhantes, e a incorporação dialética desses *modos de ser* são fatores constitutivos da identidade. Além disso, segue ressaltando que alguns espaços de trabalho, como algumas categorias profissionais, possuem especificidades associadas ao prestígio ou ao desprestígio social, as quais oferecem atributos de qualificação ou desqualificação do eu. Segundo Soares e Costa (2011, p. 34, grifos dos autores), muitas vezes o homem é reconhecido por meio do trabalho “e identifica-se com sua profissão perante a sociedade, como se fosse um sobrenome que adquirimos: ‘João, o professor’; ‘Maria, a enfermeira’; ‘José, o médico’...”.

Ao papel social de trabalhador também são incorporadas, de acordo com as especificidades, outras qualificações exigidas pela atividade laboral, sendo elas

atributos de definição da identidade. Para Coutinho, Krawulski e Soares (2007), tanto pelo tempo dedicado quanto pela importância atribuída socialmente, as trajetórias profissionais constituem parte significativa na vida dos trabalhadores. Assim, qualquer ruptura ou fragmentação misturam-se à construção identitária que, nestes casos, precisará ser retomada. Desta maneira, a própria aposentadoria pode “resultar na perda de identificações, em uma ruptura identitária, ou como muito ouvimos falar, em uma crise de identidade” (SOARES; COSTA, 2011, p. 29). Neste sentido, as mesmas autoras colocam que ser aposentado é “deixar de ser ‘João, o professor’; ‘Maria, a enfermeira’; ‘José, o médico’... serão todos simplesmente João, Maria e José, ‘os aposentados’ ou, de forma depreciativa, os ‘inativos’” (SOARES; COSTA, 2011. p. 34, grifos das autoras).

Portanto, entende-se que o desemprego, ou mesmo uma trajetória profissional caracterizada pela alternância de diferentes formas e tipos de trabalho tenham, também, um impacto (que tende a ser negativo) na constituição da identidade profissional. Logo, atualmente, para a compreensão da identidade a partir do trabalho, é necessário considerar a complexidade das relações de trabalho e as formas como ele constantemente é criado e recriado como, por exemplo, o teletrabalho, os contratos temporários e de terceirização, o desemprego por longos períodos e as mudanças frequentes de tipo e local de trabalho (GARCIA, 2005, *apud* SOARES; COSTA, 2011).

Cabe ressaltar que, diferentemente da categoria identidade, que começa a se desenvolver antes mesmo do nascimento (por meio do projeto dos pais para os filhos que virão), a identidade profissional desenvolve-se na medida em que o sujeito começa a se relacionar mais diretamente com o mundo do trabalho, neste caso, especificamente com a carreira e com o mercado de trabalho.

Sabe-se que, em nossa sociedade, a inserção no mercado de trabalho acontece de diversas formas, variando conforme as condições e o momento histórico, econômico, social e cultural. Tomando como exemplo o caso do Brasil, dependendo da classe econômica a qual o sujeito pertence, seu ingresso no mundo do trabalho pode ocorrer, entre outras formas, ainda na infância, apesar de o trabalho infantil ser legalmente proibido. Ou pode ocorrer na adolescência, por meio de experiências de aprimoramento, tais como os estágios. Ou, ainda, sua inserção pode acontecer no momento em que escolhe uma profissão e passa a qualificar-se naquela área, o que acontece, em geral, no final da adolescência ou início da vida adulta. Sabe-se também

que esta inserção não decorre apenas do indivíduo e de sua liberdade de escolha. Muitas vezes, para qualificar-se na carreira escolhida é necessário ingressar no mercado de trabalho para custear a qualificação. Isso é especialmente comum no Ensino Superior. Dos jovens que têm a possibilidade de escolher uma profissão e que tem acesso ao Ensino Superior, boa parte constitui-se de trabalhadores estudantes, que buscam a qualificação de um curso superior como forma de ascensão profissional e social.

No entanto, ao escolher uma profissão com formação de nível superior, são levados em conta diversos fatores, além das questões de retorno financeiro. São considerados os interesses pessoais, as motivações, as identificações, as habilidades, o status social da profissão, a opinião da família, a possibilidade de cursar a graduação escolhida, e até mesmo a localização geográfica (SOARES, 2001).

Neste sentido, segundo Soares (2001), nas escolhas profissionais dos sujeitos estão presentes fatores políticos, como o posicionamento do governo quanto à educação; fatores econômicos, tais como o mercado de trabalho, globalização, consequências do capitalismo; fatores sociais, relacionados à influência da sociedade na família, divisão social em classes; fatores educacionais, como o sistema de ensino, oferta e ingresso ao Ensino Superior; fatores familiares relativos às expectativas quanto à escolha da profissão, necessidades e valores familiares, além de fatores psicológicos, tais como interesses, motivações, habilidades, competências, nível de consciência e amadurecimento, informações disponíveis. Já Whitaker (1997) lista uma série de fatores ocultos presentes na escolha de uma profissão, isto é, fatores nem sempre conscientes, mas que interferem no processo de escolha, tais como a visão romântica da profissão, ou seja, o *status* da profissão, o que ela representa e que imagem ela passa para a sociedade; os erros de avaliação como, por exemplo, relacionar traços de personalidade ou habilidades a determinadas áreas, como se tais características fossem determinantes (por exemplo, o aluno que se sai bem em matemática deve cursar algo na área de exatas, ou aquele aluno tímido não deve se encaminhar para o curso de Direito); as ilusões do mercado de trabalho quanto à disponibilidade de vagas para certas profissões, e as tendências do nosso tempo, que valorizam as profissões ditas científicas em detrimento das demais.

Todos estes fatores contribuirão com a formação da identidade profissional e constituem um projeto de vida. Considerando esses pontos sobre a escolha profissional, quando uma pessoa escolhe uma carreira diretamente ligada à área da

Educação, compreende-se que há um projeto de vida pensado em torno desta área e uma graduação que prepara, tecnicamente, o futuro profissional. Em outras palavras, a formação principal da área da Educação é evidente nesse projeto de vida: ser educador, professor. Por outro lado, quando se escolhe uma profissão fora da área da Educação, a formação técnica não inclui os elementos preparatórios para a função docente no decorrer da graduação, embora alguns destes profissionais posteriormente tornem-se professores de Ensino Superior. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 106),

Na graduação são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação das entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.

Assim, a formação superior não representa apenas o preparo teórico-técnico, mas o direcionamento da identidade profissional para a área escolhida. Para as mesmas autoras (2010), quando um profissional de área específica se torna professor universitário, esta atividade se entrelaça na sua carreira, isto é, passa a compor outra profissão, muito embora isso passe despercebido por ele e pela instituição à qual está vinculado, especialmente se ele mantém atividades específicas da sua formação em paralelo à docência. Essa situação pode contribuir para a “permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 108). É necessário a este profissional a construção da capacidade de conhecer e implementar novas alternativas diante da realidade de ensino, que nos desafia com seu movimento, suas crises e seus problemas.

Cabe ressaltar que, de acordo com as autoras, mesmo os profissionais mais qualificados que buscaram a formação de mestres e doutores tiveram poucas oportunidades, durante tais formações, para o aprimoramento da atuação docente, uma vez que o foco das mesmas é a pesquisa.

Além disso, para Chauí (1996), a sociedade capitalista vive mudanças que exigem um novo perfil de professor: que tenha uma visão integrada de mundo, uma atuação competente e comprometida com as questões políticas, socioculturais, técnico-científicas, ecológicas, estéticas, éticas. Este profissional, segundo a autora,

deve ter uma compreensão realista da sociedade e, por consequência, da universidade, em consonância com as modificações da sociedade capitalista, podendo, assim, questionar os dispositivos de poder e controle que contribuem para naturalizar e legitimar as práticas da *universidade operacional*, que segue a lógica de mercado e a ideologia liberal. No mesmo sentido, Enricone (2007, p. 145) afirma que

A massificação progressiva do ensino superior, a redução dos recursos econômicos materiais e humanos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação determinam revisões nos atuais modelos de atuação e formação docente.

Para a autora, a universidade, atualmente, tem algumas funções que exigem qualidade na formação docente, tais como a geração de novos conhecimentos, de estilos de vida, de modos de comunicação, o desenvolvimento pessoal, social e cultural (ENRICONE, 2007). Estas funções da universidade do século XXI também são as funções do docente de Ensino Superior, e devem ser contempladas na sua formação. Assim, é equivocado supor que quem sabe, sabe ensinar, especialmente se considerarmos que, muitas vezes, a docência é exercida como uma cópia, uma reprodução do modelo de ensino que os professores, com formação diversa da área da educação, receberam em sua graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Para Kassick (2009, p. 37, grifos do autor), “muitos dos professores universitários desconhecem tanto o seu papel enquanto professor da educação superior quanto o papel da universidade e o significado do que venha a ser uma ‘educação superior’ no atual contexto das demandas sociais”. Por conta desse desconhecimento, o reconhecimento do próprio despreparo didático para o exercício da docência fica à margem da consciência, até porque, muitas vezes, falta a própria noção da complexidade da tarefa que é a docência. Para Mizukami (1986, p. 1),

Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata da justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações.

Neste sentido, para Cunha (2010), é necessário analisar as ações dos professores e as justificativas para tais ações a partir de uma racionalidade que as caracterizam no exercício da docência. Essa racionalidade refere-se à consciência do

ato exercido, ou seja, “quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos” (CUNHA, 2010, p. 19). Assim, para a autora, há uma gama de saberes específicos da docência, entendendo que o termo *saberes* é utilizado para caracterizar os “pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade” (TARDIFF, 2002. p. 199 *apud* CUNHA, 2010. p. 19).

Ainda segundo Cunha (2010), os saberes dos professores são provenientes de diversas fontes e referem-se tanto à sua formação inicial quanto à dimensão pedagógica, e devem ser identificados para que se possa estruturar a formação docente. Por outro lado, Soares (2009, p. 77) utiliza o termo *profissionalização docente* e afirma que

O termo profissionalização remete fortemente a um processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade, entendida como o conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, construídos e reconstruídos de forma permanente e coletiva pelos profissionais. Esse processo coletivo, entretanto, não pode prescindir do engajamento pessoal do profissional na implementação dos saberes e das práticas comuns, traduzindo-se no profissionalismo, que significa o exercício com competência e ética da prática profissional de forma a garantir o prestígio social da profissão. Assim, a construção de uma identidade profissional consistente, capaz de dar um horizonte ao profissionalismo precisa fazer sentido para cada sujeito, e não ser imposta a partir da fusão ao grupo profissional por temor a sanções.

Desta maneira, assim como fatores externos (institucionais e políticos), é fundamental a motivação pessoal do professor em desenvolver-se como docente, buscando melhorar sua atuação por meio da profissionalização e da estruturação de seus saberes. Sobre isso, Cunha (2010) afirma que tais saberes podem ser agrupados de diversas formas, e apresenta alguns núcleos que são comuns. Estes estão relacionados aos seguintes saberes: concernente ao contexto da prática pedagógica (referente à instituição educacional e seu contexto); referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação (caracterizando a atividade socioeducativa do professor); concernentes com a ambiência de aprendizagem (condições de aprendizagem e das possibilidades de articulação do conhecimento e prática social); correlacionados com o contexto sócio histórico dos alunos (condição cultural e social dos estudantes); associado com o planejamento das atividades de ensino (delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva); concatenados com a condução

da aula nas suas múltiplas possibilidades (condição do professor definir, em conjunto com os alunos, as estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa); e ligados à avaliação da aprendizagem (conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica que permitem interpretar e identificar o desenvolvimento dos alunos). A autora ainda ressalta que “os diferentes saberes que compõe a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da docência, envolve uma complexidade de docência” (CUNHA, 2010, p. 22).

Além disso, Rios (2006) discute a questão da qualidade na docência, baseando sua discussão na questão das competências necessárias ao professor. Para autora, tais competências relacionam-se com quatro dimensões que explicitam a qualidade na docência.

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2006, p. 108).

Diante disso, a formação do professor deve passar pela profissionalização, que extrapola os limites da sua formação inicial e da pós-graduação. Entretanto, o que se observa é uma desvalorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário, uma vez que o critério de contratação, muitas vezes, limita-se à titulação exigida pela LDB, à produção científica ou à experiência profissional em determinada área (BRASIL, 1996). De acordo com o Censo de Ensino Superior do INEP/MEC de 1998, “dos 165.122 professores universitários, 35% (57.766) possuem especialização, 27,5% (45.482) concluíram o mestrado e 18,8% (31.073) concluíram o doutorado” (BRASIL, 1998, *apud* PIMENTA, 2009, p. 36). Seguindo sua análise, Pimenta (2009, p. 36) afirma que,

Mesmo considerando as experiências de mestrado e doutorado como sistematização de pesquisa e, portanto, de apropriação do seu método, teríamos um total de 46,3% de professorado com esse domínio. Pode-se considerar, portanto, haver um avanço na formação de docentes, quanto ao método de pesquisa, uma vez que o objetivo da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem ocorrendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais, e em decorrência, também, da exigência legal.

Na mesma linha, para Cunha (2010), não se reconhece oficialmente a legitimidade dos saberes pedagógicos, já que não existe hoje, em nosso país, uma legislação que regulamente essa questão. “A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino” (CUNHA, 2010, p. 34). Sobre isso, Tardif (2009) vai além, afirmando que o professorado universitário não é concebido e nem percebido como profissão pela própria universidade, uma vez que,

Se ele constituísse uma profissão, as pessoas que desejam ocupar tal função deveriam dominar uma base de conhecimentos especializados antes de assumir, de maneira criteriosa e ética, responsabilidades nesse setor de trabalho. As universidades não pedem, aos futuros professores, para provar que possuem conhecimentos especializados, principalmente em pedagogia, didática, avaliação. Também não exigem que eles tenham conhecimentos especializados em matéria de relações interpessoais “professor/estudante”, de apoio ao desenvolvimento, ou de avaliação de aprendizagem. Em compensação, exceto em áreas como Medicina e Direito, elas exigem que os candidatos a funções professorais demonstrem dominar algumas competências relativas à pesquisa (TARDIF, 2009, P. 61).

Por sua vez, a valorização da pesquisa, na formação docente, não supre as necessidades que a atividade de ensino superior requer, pois, de acordo com Pimenta (2009), a atividade de pesquisar difere da atividade de ensinar no que se refere aos sujeitos envolvidos, ao tempo, aos resultados obtidos e ao método, de forma que um excelente pesquisador não é, necessariamente, um excelente docente. Por outro lado, não se pode negar que as habilidades de pesquisador, embora não sejam suficientes para as demandas provenientes da prática profissional, também são fundamentais na formação do docente de Ensino Superior, uma vez que a pesquisa é uma das suas atribuições.

Assim, além de iniciativas individuais dos professores, ou mesmo das instituições de ensino, é necessário repensar a questão das políticas de educação superior no Brasil. Atualmente, o que se percebe são iniciativas isoladas dos próprios docentes e de suas instituições de ensino. No entanto, ainda conforme Cunha (2010), geralmente são movimentos relacionados à ideia de educação continuada, com cursos e projetos realizados enquanto os docentes exercem a sua prática cotidiana, de curta duração e nem sempre contemplam ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos específicos da docência. Por outro lado, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu* incluem, em alguns casos, disciplinas ligadas ao campo

da metodologia de ensino, considerando o interesse dos mestrandos e doutorandos na área da docência. No caso da especialização, isso ocorria, até pouco tempo atrás, por exigência legal. Para Pimenta (2009, p. 48),

No caso da docência na universidade, entende-a como um processo contínuo de construção da identidade docente, tendo-se por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, com apoio do ensino no ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

O que se percebe, diante deste contexto, é que a formação docente para o Ensino Superior provém de diferentes fontes, e nenhuma delas contempla sua necessidade ou se responsabiliza por esta tarefa. Conforme afirma Cunha (2010, p. 34, grifos da autora), “o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu ‘não lugar’, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes”. Justamente por isso é fundamental discutir a formação docente de Ensino Superior, especialmente se considerarmos que a sua tarefa é, no final das contas, formar novos profissionais em diferentes áreas.

Neste sentido, segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 29, grifos das autoras), “um dos grandes desafios do professor universitário é o de selecionar, a partir do campo científico em que atua, os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem *apreendidos*”. A autora destaca o termo *apreender*, pois considera que

É preciso distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. Se for apenas receber instrução de, bastará passá-la por meio da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. No entanto, se a meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso reorganizar, superando o apreender que tem se resumido no processo de memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 14).

Ainda segundo a autora, o termo ensinagem “surgiu a partir dessas reflexões sobre o aprender e o apreender, buscando indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES 2003, p. 15). Destaca, ainda, que é uma ação de parceria deliberada e consciente para a construção do conhecimento como consequência das ações realizadas em sala de aula e fora dela. Assim, na superação da simples transmissão de conhecimento, a qual a maioria dos professores

universitários também foi submetida, é que se inserem as estratégias de ensinagem. Desta maneira,

Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. O sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por que* e um *saber para que* (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15, grifos das autoras).

A partir disso, a figura do docente como mediador é central, pois ele prepara e dirige as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas para o desenvolvimento do aluno. Desse modo, as estratégias de ensinagem são ferramentas de trabalho estabelecidas a cada novo ciclo. Para Zabala (1998, p. *apud* ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 17), há uma relação entre a apreensão e o tipo de conteúdo trabalhado, os quais se caracterizam por

- conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menosprezados, mas indispensáveis, e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal.
- conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluído regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade.
- conteúdos atitudinais: podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração;
- e a aprendizagem de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação): possibilita a elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações.

Portanto, para que se definam adequadamente as estratégias de ensinagem, a fim de se superar a tradicional transmissão de informações, há que se considerar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o professor. Dessa maneira, reforça-se a necessidade de uma profissionalização da profissão professor universitário. Para autores como Anastasiou e Pimenta (2010), Enricone (2007), Isaia e Bolzan (2007), Cunha (2007), a alternativa mais adequada é o processo de profissionalização continuada ou, como chamado por Sancristán (1993, p. 54 *apud* CUNHA, 2007), professoralidade. Para o autor, a professoralidade é o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligadas à prática específica de ser professor.

De acordo com Isaia e Bolzan (2007, p. 164), “é preciso a vontade do professor para se envolver com atividades de formação e sua decorrente profissionalização, possibilitando a construção de sua professoralidade”. As autoras ainda citam Garcia (1999), afirmando que, “se o professor não estiver consciente da necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, muito pouco poderá ser feito” (ISAIA; BOLZAN. 2007, p. 164). A professoralidade parte de um movimento interno, mas que precisa encontrar um espaço que a fomente na instituição na qual o docente atua. Sem isso, ela se torna impraticável. Assim, a construção da professoralidade é um processo individual e subjetivo, relacionado diretamente à trajetória de formação dos professores, bem como às instituições nas quais atuam ou atuaram, através da formação continuada nos espaços de reflexão sobre a prática educativa.

Analisando o conceito de professoralidade, é visível a sua relação com a identidade profissional, pois, retomando Luna (2005), a identidade profissional é a autopercepção do sujeito, bem como a percepção dos outros sobre ele, como alguém que realiza uma atividade diretamente ligada a um conhecimento e/ou habilidade específicos, requer um trabalho com significado para quem o realiza, um *por que* e um *para que* realizar, que transcendem um momento imediato e que implicam uma compreensão global do processo de trabalho.

A identidade profissional do professor constitui-se, segundo Nóvoa (1992, *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 112) por três processos:

desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos processos de profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Os processos de profissionalização continuada bem-sucedidos se assentam nesse tríplice investimento.

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a construção da identidade profissional do professor, partindo da pessoa do professor, caracteriza-se pela busca de uma reelaboração de saberes, inicialmente considerados verdadeiros, em confronto com a prática cotidiana. Também se caracteriza por “como cada um se vê, se sente e se diz professor” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 115), em que três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência.

A adesão, porque ser professor significa aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das

maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre a sua ação.

Desta forma, a identidade profissional do professor constitui-se em um processo contínuo, individual, subjetivo e, ao mesmo tempo, social, coletivo e situado historicamente. Deve considerar a trajetória pessoal, mas se constitui em um espaço institucional e, para que se desenvolva no sentido da profissionalização, da professoralidade, depende das relações que estabelece com seus pares, com seus alunos e com as instituições em que atua. Além disso, para Pimenta (2009, p. 49, grifos da autora),

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e formação continuada, articuladas em um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e da arte; b) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E identidade que é profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Neste sentido, a formação continuada tem papel central no processo identitário docente, também a sua motivação, seu conhecimento sobre sua função e seu papel social, bem como o significado que o mesmo atribui ao seu trabalho como professor.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICOLOGIA E DA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Este capítulo se propõe a contextualizar historicamente a Psicologia no Brasil, abordando sua trajetória até se tornar uma profissão regulamentada, as condições de formação do psicólogo no Ensino Superior, bem como a questão da docência em Psicologia. Para tanto, serão utilizados autores como: Ferreira (2014), Rozestraten (1976), Rocha Júnior (1999) Silva (2008), Furtado (2012), Figueiredo e Santi (2004), Massimi e Guedes (2004), Massimi (1990), Antunes (2004; 2014), Conselho Federal de Psicologia (1992) e Brasil (2011).

Cabe ressaltar dois pontos no início deste capítulo. O primeiro é que, no Brasil, a “penetração da psicologia sempre foi tardia em relação a outros países, mesmo considerando países americanos, como os EUA, ou mesmo latino-americanos, como a Argentina” (FERREIRA, 2014, p. 48). Por conta disso, conforme Ferreira (2014), o Brasil configurou-se muito mais em um centro consumidor da Psicologia do que um centro criador. Desta forma, sua trajetória, aqui, se caracteriza por uma diversidade de ideias e práticas psicológicas, ainda que importadas de realidades muito diferentes da nossa. O segundo ponto é que, na nossa literatura, poucos autores preocupam-se em pesquisar a história da Psicologia Brasileira. Assim, o capítulo está pautado principalmente nos escritos de Antunes (2004; 2014) e Massimi e Guedes (2004), uma vez que estes autores são considerados referências nacionais no assunto, e estão presentes nas demais fontes pesquisadas e aqui citadas como complemento.

Embora a Psicologia como ciência e profissão tenha se inserido de forma tardia em nosso país, a presença de registros de um pensamento psicológico é destacada desde o Brasil colonial. Neste sentido, para Antunes (2014), a introdução da Psicologia como ciência autônoma, na cultura brasileira, deve ser compreendida por meio das determinações locais e do seu próprio desenvolvimento em termos gerais. Como foi afirmado acima, existem registros históricos do pensamento psicológico estão presentes no país desde o Brasil Colônia, e a produção psicológica do período colonial refletia as condições da sociedade da época, incorporando o pensamento dominante e os seus conflitos. Ela foi caracterizada, até o século XIX, por sua vinculação a outras áreas do saber, tais como Teologia, Filosofia Moral, Pedagogia ou Medicina. Em obras dessas áreas, vários assuntos relativos aos fenômenos psicológicos são tratados, também as possibilidades de sua utilização

para fins práticos. Os conteúdos de várias dessas obras mostram-se bastante originais, às vezes prenunciando ideias que só mais tarde viriam a ser plenamente desenvolvidas pela Psicologia como, por exemplo, a defesa da instrução feminina.

Antunes (2014) também afirma que muitas das preocupações dessas produções relacionam-se claramente com os interesses metropolitanos, revelando-se como instrumentos de controle sobre a população colonial, de forma geral, mas especialmente nos escritos sobre o processo de aculturação de indígenas. No entanto, vale ressaltar que o pensamento psicológico dessa época não estava vinculado a nenhuma instituição formal, bem como não caracteriza o pensamento da Psicologia científica. Até mesmo por que, de acordo com Ferreira (2014), as primeiras faculdades foram instituídas, no Brasil, em meados do século XIX.

Desta forma, no século XIX, o Brasil começa a apresentar um desenvolvimento social que traz uma demanda de incremento do pensamento psicológico para fins de aplicação aos problemas da sociedade da época. Antunes (2014) afirma que, no contexto do processo de urbanização, no Rio de Janeiro, por volta de 1830, começou a ser discutido o surgimento dos hospícios brasileiros. As condições de salubridade da época eram precárias e as classes dominantes reivindicavam a disciplinarização e o controle da população urbana. Buscava-se excluir o *louco* do convívio social, uma vez que eles andavam pelas ruas ou enclausurados em prisões ou Santas Casas de Misericórdia.

Assim surgiram os primeiros hospícios brasileiros: o Hospício Pedro II (Rio de Janeiro – 1842) e o Asilo Provisório de Alienados da Cidade de São Paulo (São Paulo – 1852), utilizando as teorias de Esquirol e Pinel como referência de atuação. Essa experiência trouxe uma dimensão prática do manejo do fenômeno psicológico, o qual se caracterizava essencialmente como instrumento de intervenção social, em um contexto de incremento do processo de urbanização e em um espaço que possibilitava uma série de conflitos. Neste sentido, o estudo da Psicologia passou a ser visto como algo importante nas faculdades de Medicina.

Antunes (2014) também afirma que, paralelamente, havia estudos sobre os fenômenos psicológicos nas instituições educacionais (seminários, escolas secundárias e escolas normais) vinculados à Filosofia, tratados como parte da Metafísica. Pode-se afirmar que, em resumo, houve, nesse período, um grande desenvolvimento da preocupação com o fenômeno psicológico, saindo da esfera predominantemente teórica para tentativas de intervenção prática, ainda que

caracterizada como forma de atender aos interesses das camadas privilegiadas da sociedade, e dependente de outras áreas de estudo (Medicina e Pedagogia).

O regime republicano adotado no Brasil na última década do século XIX, conforme Antunes (2014), gerou mudanças importantes no cenário nacional, tais como a urbanização e a industrialização, interferindo, também, nas ideias psicológicas brasileiras. Neste período, na Medicina, iniciou-se a distinção entre Psiquiatria e Psicologia, na qual ocorre uma nítida diferenciação entre os autores tratados por uma e outra áreas de conhecimento. Também se diferencia a preocupação com fenômenos psicológicos propriamente ditos, mais abordados pela Psicologia, e não apenas com alguns fenômenos relacionados à psicopatologia, foco mais presente na Psiquiatria.

A produção de conhecimento no interior da Medicina esteve bastante ligada à intervenção social, mantendo a função de disciplinarização e controle da massa urbana, inspirados pela Psiquiatria Alemã. Também começam a surgir outros profissionais como produtores de conhecimento psicológico e aplicadores da Psicologia em diversos campos de atuação, os quais já aparecem descaracterizados daquilo que se considera como especificamente Psiquiatria.

Neste contexto, o pensamento predominante na Psiquiatria (já separada da Psicologia) objetivava ações racistas, dirigidas aos negros, buscando o embranquecimento da população, fortalecido pelo movimento higienista. No entanto, a Psicologia não entra diretamente nessa questão, embora tenha contribuído com ela por meio de testes que, como *técnicas científicas* e, portanto, *neutras*, não assumiam diretamente um posicionamento racista. Mas, a busca por medir diferenças individuais acabava medindo diferenças sociais, contribuindo indiretamente com o pensamento racista.

Antunes (2014) ressalta que o pensamento educacional (no sentido de educar o povo para o tipo de educação desejada), por sua vez, traçou um caminho diferente daquele do pensamento médico-psiquiátrico, embora coincidisse em um ponto: a tentativa de empreendimento de transformações na sociedade brasileira – com base em diferentes propostas – “em direção a uma maior efetividade no controle das massas urbanas, “locus” de agitação e desordem, e ao mesmo tempo, na formação de um novo homem para uma nova sociedade” (ANTUNES, 2014. [s.p.], grifos da autora).

Logo, o pensamento educacional toma o lugar da medicina na função de controle e moldagem do povo brasileiro, sem, no entanto, evidenciar o caráter autoritário.

Conforme Antunes (2014), o pensamento educacional (ainda no sentido de educar o povo para o tipo de educação desejada), representado pela Escola Nova (Escolanovismo), foi bem aceito pela população por se tratar de uma postura condizente com a crescente modernização do país, mais próximo do discurso de liberdade e democracia que imperavam na industrialização do Brasil. Naquele contexto, o fim mais importante da Escola era o impulso espiritual da criança e o desenvolvimento da autonomia moral do educando. Os alunos deveriam assumir as responsabilidades da ordem social escolar para que, mais tarde, pudessem enfrentar devidamente os problemas da ordem política do seu país. Segundo Ferreira (2014, p. 38, grifos do autor),

Não é de modo algum coincidência que alguns defensores da Escola Nova (movimento em prol da escola laica) fossem igualmente psicólogos funcionalistas (que tomam o modelo darwinista de adaptação como paradigma da psicologia) (...). Busca-se na psicologia prioritariamente estudar e promover na escola a adaptação da criança a seu meio, observando-se seus interesses e instigando a sua inteligência através da proposição de situações-problema.

Desta forma, com a ascensão do pensamento escolanovista, a Psicologia ganhou forte incentivo para se desenvolver, no século XX, no Brasil. De acordo com Antunes (2014), a partir das primeiras décadas do século XX, a Educação tornou-se um dos principais espaços de desenvolvimento para a Psicologia, evidenciando a criação da disciplina de Psicologia nas Escolas Normais e na produção de obras pedagógicas.

Neste ponto é necessário diferenciar a maneira como a Psicologia conquistou sua autonomia a partir da Medicina e a partir da Educação, pois tal processo ocorreu de maneira diversa nessas duas áreas de conhecimento.

Conforme Antunes (2014), na medicina psiquiátrica houve um distanciamento gradual, até chegar a uma oposição entre as áreas, por conta da diversidade de modelos teóricos, conseqüentemente refletidos na atuação prática, e culminando com o afastamento do psicólogo dos hospitais psiquiátricos. Para a mesma autora, a Pedagogia, por não se configurar como uma ciência específica, mas corpo de conhecimentos que procura sistematizar uma prática determinada – a

Educação – e em busca de cientificidade, necessitou recorrer às ciências afins para obter as bases de que necessitava, principalmente em um contexto em que crescia a influência do pensamento escolanovista. Foi nessa perspectiva que o pensamento pedagógico permitiu criar condições para que a Psicologia, explicitamente reconhecida como ciência autônoma, pudesse se desenvolver, no sentido de se constituir como instrumental técnico e conhecimento científico que, junto com outras ciências, pudesse dar as bases para a sua ação.

Neste sentido, a Educação possibilitou, à Psicologia, um desenvolvimento tal que, a partir de então, ela pôde ampliar-se para outros campos de ação, dentre os quais a aplicação às questões relativas ao trabalho e à psicoterapia. Assim, para Antunes (2014), a aplicação da psicologia na Administração aparece, no Brasil, já na década de 20, com influência da tradição médica e da educação, expressas nas atividades de orientação profissional e na psicometria.

Aqui se revela, mais uma vez, a necessidade de uma ciência que incrementasse os meios de controle da classe trabalhadora, selecionando os melhores trabalhadores para fins de aumentar a produtividade. Então, embora a Psicologia aplicada à Educação e a Psicologia aplicada às relações de trabalho se constituam em campos diferentes, em última instância, ambas direcionam-se para objetivos comuns, em um mesmo contexto histórico.

Por outro lado, conforme afirma Antunes (2014), nesta fase, a psicoterapia como prática da Psicologia aparece apenas de forma eventual e fragmentária. Somente com a criação das Clínicas de Orientação Infantil no Rio de Janeiro e em São Paulo, por volta de 1914, a psicoterapia começa timidamente a se fortalecer, ganhando corpo anos mais tarde.

Neste momento, cabe ressaltar que a sociedade brasileira não era homogênea e comportava concepções diferentes de mundo e de Brasil. Antunes (2014) ressalta, portanto, que as concepções de Psicologia e sua prática também não eram homogêneas, embora as ideias anteriormente apresentadas fossem predominantes. No entanto, na contramão do pensamento predominante, há pelo menos três produções específicas que podem ser citadas como exemplo: as contribuições de Manoel Bomfim, Ulysses Pernambucano e Helena Antipoff.

Conforme afirma a autora (2014), Manoel Bomfim concebe o fenômeno psicológico como indissociável do processo de socialização e mediatizado pela linguagem, entendendo o psiquismo como um fenômeno determinado por fatores

históricos e sociais, necessitando ser apreendidos em sua globalidade por meio de todas as formas pelas quais se manifestam no processo histórico-social. Já Ulysses Pernambucano entendia a *loucura* como fenômeno existencial, e foi pioneiro na luta pela humanização no tratamento dos *doentes mentais*, na criação de instituições educacionais para *deficientes mentais*, e foi contrário às teses psicológicas e psiquiátricas de cunho racista. Por fim, Helena Antipoff também foi pioneira na criação de instituições educacionais para *deficientes mentais*, para os menores abandonados e crianças das zonas rurais. Em suas pesquisas, concluiu que a inteligência é determinada, também, pelas condições socioeconômicas e culturais.

Ainda para Antunes (2014), esses três autores exemplificam a postura teórica contrária aos seus contemporâneos no Brasil, pois compreendem o fenômeno psicológico como um fenômeno social. Outros nomes poderiam ser citados, entretanto, para a autora, esses três se destacam e representam o início da busca pelas práticas vinculadas à população que não tinha acesso à assistência psicológica.

A mesma autora também coloca que a constituição da Psicologia, no Brasil, ocorreu pela relação com fatores locais, mas, paralelamente em relação direta ao desenvolvimento da Psicologia na Europa e Estados Unidos. Para ela, do ponto de vista histórico-social, pode-se afirmar que o século XIX constituiu-se no momento mundial em que se concretizaram as transformações que vinham sendo gestadas desde a segunda metade da Idade Média, e que se consolidaram entre os séculos XVI e XVII na Europa. O elemento primordial dessas transformações foi, segundo Antunes (2014), a longa transição de uma formação social e econômica mundial de base rural para uma sociedade urbana-industrial. Nesse contexto, mudanças profundas ocorreram, também, no plano da produção de conhecimento, dentre as quais houve um acelerado processo de desenvolvimento científico e tecnológico. Também o foi sua especialização, isto é, a constituição de áreas específicas de conhecimento que foram se tomando autônomas e independentes da Filosofia.

Antunes (2014) ressalta que, com o Capitalismo já consolidado, a burguesia, enquanto classe social no poder, precisou de conhecimentos que lhe servissem como fundamento teórico de legitimação e justificação do poder, e instrumental para sua manutenção. Neste caso, a especialização e a autonomia contribuíram para a fragmentação do conhecimento, sobretudo daquele relativo ao homem, o que permitiu que sua totalidade pudesse ser dissolvida em partes, cada qual de responsabilidade de uma área específica, muitas das quais se desconheciam

mutuamente, embora o objeto global de estudo fosse único. Assim, a divisão social do trabalho no Capitalismo e a divisão das ciências do homem são duas faces da mesma questão – a necessidade de desenvolvimento capitalista. Disso decorre que a Psicologia, enquanto área do conhecimento que procura abranger um conjunto específico de aspectos do homem, situa-se no seio dessa discussão, o que permite afirmar que os fatores acima expostos constituíram-se, também, em determinantes no estabelecimento da Psicologia como ciência autônoma.

Entretanto, salienta Antunes (2014), não se pode considerar que tal ocorrência tenha sido mecânica e exclusivamente determinada por esse fator (Capitalismo). O processo de constituição da Psicologia foi multideterminado e, dentre seus vários determinantes, é preciso considerar, também, a preocupação com os fenômenos psicológicos, cujas raízes mais antigas situam-se na Antiguidade Grega, quando são manifestadas preocupações sistemáticas com aquilo que hoje é considerado como objeto de estudo da ciência psicológica. Tais preocupações permearam os séculos, modificando-se e desenvolvendo-se, culminando com uma evolução tal que permitiu a conquista da autonomia científica da Psicologia.

De acordo com Antunes (2014), especificamente no Brasil, o período entre a última década do século XIX e a terceira década do século XX foi o momento histórico em que a Psicologia ganhou autonomia em relação às áreas de conhecimento, tornando-se uma ciência e uma profissão independente e integrada a importantes campos da vida social brasileira. Para a autora, a partir da década de 1930, inicia o processo de efetivação da Psicologia como profissão, já com campos de atuação mais ou menos delimitados: clínica, educacional e organizacional. Foram lançadas, nesta época, as cátedras de Psicologia nas universidades que, mais tarde, dariam origem aos Cursos de Graduação em Psicologia, instituídos após a Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, que regulamenta a profissão e o currículo mínimo do Curso.

No entanto, a regulamentação da profissão no Brasil encontrou, segundo Antunes (2004), oposição, principalmente da classe médica, quanto ao exercício da Psicologia, mais especificamente quanto à realização de psicoterapia. A classe médica buscava a submissão da psicoterapia à sua supervisão. No ano seguinte à aprovação da regulamentação iniciaram-se os processos de registro dos psicólogos profissionais, tendo, inicialmente, 1.511 pedidos provenientes de profissionais que haviam realizado os cursos de Filosofia e Pedagogia. Em 1969 ainda havia cerca de 500 pedidos, sendo prorrogado o prazo de solicitação de registros.

Conforme Antunes (2004), ainda na década de 1960, neste caso em 1968, foi aprovada a Lei 5.540, que regulamenta a Reforma Universitária, que permitia a abertura de universidades privadas, visando a sanar a demanda excessiva dos exames vestibulares para as universidades públicas (e diminuir a força dos movimentos estudantis e docentes).

Uma das políticas centrais do período de ditadura militar foi a de ampliar rapidamente o ingresso nas universidades, e, na falta de vagas públicas, incentivaram o setor privado a assumir o déficit de vagas do ensino universitário. Vivemos, na década de 70, 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 IES. O empresário da educação, que buscava mais o investimento que um programa científico, não brincava em serviço, e percebeu que, entre os cursos mais procurados, estaria a Psicologia (FURTADO, 2012, p. 78).

Porém, com a expansão de Cursos Superiores, incluindo a Psicologia, houve uma diminuição da qualidade da formação dos psicólogos por permitir a abertura de cursos de Psicologia com instalações precárias e contratação de profissionais não tão qualificados ao ensino de Psicologia. Além disso, os custos para a instalação de um Curso de Psicologia eram relativamente baixos. Mesmo assim, algumas instituições compensavam os custos da seguinte forma: currículo mínimo oferecido apenas para ser aprovado; baixos salários aos docentes; número elevado de alunos por turma; e mensalidades altas. No entanto, o perfil do aluno das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares provinha das classes trabalhadoras.

Antunes (2004) acrescenta a isso o fato de que a carreira de docência em Psicologia não acompanhou o crescimento dos Cursos Superiores, contribuindo ainda mais com a queda na qualidade do ensino e, por consequência, queda na formação profissional. Por outro lado, Furtado (2012, p. 78) ressalta que

É preciso salientar que as universidades públicas, as universidades católicas e as comunitárias foram as guardiãs da qualidade do ensino e da pesquisa, e o primeiro momento de abertura indiscriminada foi aos poucos sendo controlado. Em geral, os jovens professores contratados pelas escolas privadas eram oriundos de cursos de boa qualidade, e lutavam para levar e garantir essa qualidade nas IES que os contratavam.

No campo da atuação profissional, Antunes (2004) destaca a saturação do mercado de trabalho pelo elevado número de cursos de Psicologia, também pela difusão do campo clínico de atuação ultrapassando a fronteira dos consultórios psicológicos. Esse campo ganhou especial ênfase pela relação direta com a atuação

nos hospitais psiquiátricos e estreita relação com a psiquiatria, embora as duas áreas tenham se diferenciado claramente. A área clínica passou a ser a mais tradicional na Psicologia, influenciando diretamente as demais áreas. Por exemplo, na Psicologia da Educação houve um processo crescente de críticas pela atuação voltada para prática clínica na escola, por meio da aplicação de testes e rotulação das crianças e jovens a eles submetidos.

O trabalho do psicólogo na escola foi sendo direcionado e se restringindo aos problemas intrapessoais, deixando de atender a demanda intraescolar, como a formação de professores. Antunes (2004) salienta, também, que ocorreu algo semelhante com a Psicologia do Trabalho, na qual havia um grande contingente de profissionais. Além disso, esta área foi alvo de críticas por sua atuação voltada à empresa e à produtividade, tendo os testes psicológicos como ferramenta principal e a serviço da instituição, deixando de lado os interesses do trabalhador. Assim, a Psicologia, nos primeiros anos de sua regulamentação, foi alvo de uma série de críticas, externas e internas. Antunes (2004) afirma que estas serviram de impulso para a superação (ou a sua tentativa) dos problemas.

Para as primeiras gerações de psicólogos formados pelos cursos específicos de Psicologia, as opções por campo de atuação limitavam-se praticamente àquelas que se consolidaram nos anos que precederam a regulamentação da profissão; entretanto, já nos anos 70, começavam a aparecer modalidades de intervenção que, à custa de muito esforço apontavam possibilidades efetivas de intervenção psicológica (ANTUNES, 2004, p. 147).

Seguindo as mudanças sociais, surgiram novas áreas de atuação profissional, absorvendo um maior contingente de psicólogos, ao mesmo tempo em que solucionava outras demandas sociais pela Psicologia. Tais críticas também impulsionaram o ensino de Psicologia.

Para Antunes (2004), a qualidade do ensino teve melhora em sua qualidade, mas de forma heterogênea, uma vez que apenas instituições que garantiam as condições de trabalho requeridas mantiveram a articulação entre ensino e pesquisa.

Mas, com isso, a realização de congressos passou a ser uma prática regular, incluindo encontros gerais ou por temas específicos, divulgando e promovendo a discussão da ciência e da profissão, bem como fortalecendo as discussões teórico-práticas.

Todavia, segundo Antunes (2004), a reação da Psicologia aos seus problemas foi gradativa, porém, algumas situações marcaram este processo. Na passagem dos anos 70 para os anos 80, com o renascimento dos movimentos sociais, surgiram algumas iniciativas que buscavam reconhecer a ampliação da categoria dos psicólogos e melhorar a sua participação nos órgãos representativos (melhorando também abrangência destes órgãos perante os profissionais). Foram modificadas as ações dos Conselhos Regionais e Federal, assim como do Sindicato dos Psicólogos e da Federação Nacional dos Psicólogos.

Buscava-se não somente melhorar o mercado de trabalho, mas atender as demandas sociais nas quais a Psicologia deixava a desejar e que poderia contribuir.

Os psicólogos formados esgarçavam o mercado de trabalho e construíam um *know-how* em muitas áreas novas, garantindo a expansão da profissão, e transformavam a Psicologia em uma real oportunidade profissional. Os jovens ávidos por conhecer os mistérios da alma, impulsionados pela reconstrução de valores de um mundo que descobria a subjetividade, embarcavam nessa aventura com gosto (FURTADO, 2012, p. 79).

Este movimento abriu espaço para a criação de novas metodologias, para a busca por novas teorias e categorias de conceitos. Como consequência, houve demanda por novas práticas psicológicas. Para Antunes (2004), a reação da Psicologia foi mais visível na ampliação dos seus campos de intervenção. Novos espaços foram abertos nas áreas hospitalar, jurídica, comunitária e no âmbito rural. Já de acordo com Furtado (2012, p. 78),

O aumento do número de vagas no sistema geral de ensino, a organização do atendimento à saúde pública, o aparecimento das organizações não governamentais (ONGs), e, mais tardiamente, a organização da assistência social no Brasil abriram campo de trabalho para os psicólogos. O setor público passou a ser um grande empregador nos três níveis: municipal, estadual e federal.

Por outro lado, para Furtado (2012), atualmente ainda há o predomínio da área clínica na atuação em Psicologia, embora exista diversidade maior nas possibilidades de trabalho para o psicólogo.

Somente em 2004 teremos uma pesquisa, realizada pelo CFP (IBOP), com amostragem nacional. Essa pesquisa procurou replicar estudos anteriores realizados pelo próprio CFP, mas sem rigor maior na amostragem. Nela, 55% declaram realizar atendimento clínico individual ou em grupo, 17% trabalham na área organizacional/institucional, 11%, em educação, 11%, em políticas públicas de saúde, segurança e educação, 5%, na docência e na pesquisa em Psicologia, e 1%, na área jurídica. Quando consultados sobre o local em que exerce o trabalho, 41% declara exercê-la no consultório particular. Considerem que esses psicólogos representam 84% daqueles que exercem

a profissão exclusivamente ou junto a outra atividade (26%) (FURTADO, 2012, p. 80).

O autor ainda cita uma pesquisa realizada por Godim, Luna, Souza, Sobral e Lima (2010), na qual os autores ressaltam que é evidente “a tensão entre a identidade do psicólogo apoiada em um modelo clínico de atendimento individual, presente na formação e no imaginário social, e as novas demandas de uma identidade do psicólogo mais sensível à sua responsabilidade social em assegurar o bem-estar de coletividades (GODIM *et al.* 2010, p. 244, *apud* FURTADO, 2012, p. 80).

No entanto, segundo Antunes (2004), as críticas recebidas interna e externamente à Psicologia serviram como ponto de partida para o melhor desenvolvimento da profissão – os órgãos de classe foram revistos e novos foram criados, houve um aumento na produção científica de qualidade pela ampliação dos programas de Pós-graduação, realização de eventos científicos, tais como encontros e congressos, maior produção científica e lançamento de periódicos. Conforme Furtado (2012, p. 82),

Nestes anos todos, foram criadas inúmeras associações científicas, profissionais e sindicais que organizaram a produção do conhecimento científico, que revelaram as novidades e as possibilidades profissionais, que defenderam o espaço de trabalho do psicólogo.

Atualmente, conforme a autora (2004), percebe-se, na prática do psicólogo, uma busca pela multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, nas quais os profissionais necessitam de uma formação sólida em Psicologia, além de conhecimentos nas áreas com as quais fazem interface. A prática atual exige que o profissional também seja capaz de fazer uma boa articulação entre a prática e a necessidade social, uma vez que o fenômeno psicológico caracteriza-se por ser complexo e plural. Assim, uma boa intervenção fundamenta-se em uma base teórica confiável e uma visão crítica da realidade social.

A Psicologia contemporânea, no Brasil, é caracterizada essencialmente por esta realidade. Desta forma, o perfil desta Psicologia é de uma profissão que ainda tenta superar as dificuldades que surgiram desde a sua regulamentação. Por outro lado, a revisão teórica e a discussão das práticas devem ser constantes para a construção de uma Psicologia sólida no país, passando necessariamente pela questão do ensino de Psicologia. Conforme Furtado (2012, p. 73),

A formação sistemática de quadros nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Recife (entre os principais centros de formação) e o desenvolvimento de pesquisas e de divulgação das correntes e das teorias desenvolvidas nos principais centros produtores de conhecimento na primeira metade do século XX foram decisivos para a construção e a divulgação do saber e da prática psicológica.

Além disso, o ensino de Psicologia nas Escolas Normais continuou a ser importante fonte de construção deste saber, configurando-se, posteriormente, nas bases para a elaboração dos cursos superiores na área da educação e para a elaboração dos primeiros cursos de Psicologia.

Segundo Antunes (2004, p. 125), “a partir dos anos 30, inicia-se o ensino formal de Psicologia em cursos superiores, com destaque para as seções de Pedagogia e Filosofia das FFCL<sup>2</sup> de São Paulo”. Como consequência, foram criadas as cátedras de Psicologia nas Universidades, dando origem às disciplinas de Psicologia nos cursos de graduação, conforme mencionado anteriormente.

Em 1954, a PUC de Porto Alegre deu início ao curso de Psicologia, e em 1958 foi criado o primeiro curso de Psicologia na Universidade Católica de Minas Gerais. Também em 1958 foi criado, na USP, o primeiro curso de especialização em Psicologia Clínica, e em 1962, a Congregação da FFCL, também da USP, “estabeleceu o currículo pleno do curso de Psicologia” (ANTUNES, 2004, p. 126). Cabe destacar o papel das instituições paulistas como ponto central no cenário do desenvolvimento do ensino superior em Psicologia no país, tais como a Sedes Sapientiae, a PUC/SP e a Faculdade de Filosofia São Bento que, no período de 1953 a 1959, foram responsáveis pela organização de cursos de especialização em Psicologia Clínica, Educacional e do Trabalho (respectivamente), o que resultou na organização do curso de Psicologia da PUC/SP em 1962 (ANTUNES, 2004).

Com a aprovação da Lei 4.119, em 27 de agosto de 1962, que regulamenta a profissão de psicólogo, passou a existir uma referência para a implantação de novos cursos de graduação, pois, conforme anteriormente afirmado, esta Lei também regulamentava o currículo mínimo para o curso, entrando em vigor a partir de 1963.

No entanto, de acordo com Rozestraten (1976, p. 78)

Ao consultarmos, com esse intuito<sup>3</sup>, a Lei nº 4 119 de 27-8-1962 que "dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de

---

<sup>2</sup> FFCL: Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

<sup>3</sup> De consultar a estrutura do currículo do Curso de Psicologia e as normas que o orientam.

psicólogo", observa-se que o legislador, sabiamente, vetou no capítulo 1 todos os artigos que tratavam mais detalhadamente das disciplinas do currículo do curso de psicologia. A tarefa de determinar as disciplinas foi confiada ao colendo Conselho Federal de Educação. Este conselho, apoiando o Parecer n.º 403/62, do relator Dr. Valnir Chagas, que sublinha "o caráter científico dos estudos a serem realizados", emitiu uma resolução, anexo ao referido parecer, que fixa o currículo mínimo e a duração do curso de psicologia.

Inicialmente, os cursos de psicologia se constituíam pela formação de Bacharel, Licenciado e Psicólogo, contando com um currículo mínimo de sete matérias para o bacharelado: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral (MELLO, 1989). Com relação à licenciatura, com habilitação para o magistério em curso de nível médio, deveriam ser cursadas "as disciplinas marcadas pelo Parecer nº 292/62, com exclusão da psicologia educacional, ficando portanto: didática geral e prática de ensino e administração escolar, atualmente estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º grau" (ROZESTRATEN, 1976, p. 79). Os cursos de bacharelado e licenciatura deveriam ter a duração de quatro anos, fixada mais tarde em 3240 horas-aula, significando uma média de 810 horas-aula por ano.

Porém, segundo Mello (1989), para a obtenção do título de Psicólogo, havia a exigência de se cursar obrigatoriamente o Bacharelado e as matérias de Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e mais três matérias dentre o seguinte rol: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. Além disso, havia a exigência do treinamento prático por meio de estágio supervisionado com carga-horária mínima de 500h, totalizando cinco anos para a formação de Psicólogo.

Conforme Mello (1989), a resolução que criou o currículo mínimo, ainda em vigor na época da análise feita pela autora, não previa sequer os conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas, ou mesmo a carga horária ou ementa das mesmas, dando espaço para uma flexibilização na formação do Psicólogo e gerando, desde o início, lacunas que abriram espaço para a discussão sobre a formação profissional.

No entanto, com o golpe militar de 1964, o desenvolvimento da Psicologia tornou-se mais lento, já que o Ministério da Educação, nesta época, decidiu modificar os currículos. "Essas mudanças, aparentemente sutis, baseavam-se, principalmente,

na valorização de disciplinas próprias das Ciências Biológicas, em detrimento daquelas vinculadas às Ciências Humanas, especialmente, a “Filosofia” e a “Sociologia” (ROCHA JÚNIOR, 1999, p. 03). Rocha Júnior também afirma que a disciplina de “Psicologia Comunitária” foi incluída no currículo mínimo e, embora esta disciplina sempre tenha tido sua importância reconhecida, naquele contexto, “seus objetivos foram manipulados pelo governo, que pretendia com isso o desenvolvimento de técnicas que possibilitassem a manipulação de massas, penetrando-se em diversos grupos da sociedade, com o intuito de convencê-los à prática do Estado” (ROCHA JÚNIOR, 1999. p. 03).

Em uma entrevista publicada em forma de artigo, Mello (1989) dá o seguinte depoimento:

Quando a profissão foi regulamentada, o Conselho Federal de Educação criou e fixou um currículo mínimo. Os mesmos profissionais, que lutaram para criar a lei da profissão em 1962 e a regulamentação em 63, também influenciaram na elaboração do currículo mínimo. Este corresponde ao que se imaginava que fosse essencial para formação do profissional e para dar raízes sólidas a ele. O mesmo currículo mínimo se mantém até hoje.

Em 1978, houve uma tentativa muito séria de se mudar o currículo mínimo. Nessa época, ocorreu muita movimentação e discutíamos o que seria um bom currículo. A proposta de mudança de currículo não era mínima, mas máxima porque procurava abranger todas as áreas aplicadas da Psicologia. Pela primeira vez, criou-se um núcleo de psicólogos do País inteiro com estudantes e profissionais que se posicionaram contra essa proposta de mudança. Como houve essa pressão de oposição, não houve modificação. Chegou-se à conclusão de que o currículo mínimo era péssimo, mas o que pretendia modificá-lo era pior ainda.

Em 1982, fizemos um estudo sobre currículos no CRP-06<sup>4</sup>. Esse estudo mostrou que há uma variação dos enfoques teórico-técnicos muito grande nos cursos de Psicologia. Alguns dão ênfase grande como ciência biológica, outros como ciência experimental etc. Então, o currículo mínimo abre várias possíveis montagens de programas. Não considero que, desde 1982 até hoje, houve grandes transformações nesse aspecto e não acho que isso seja necessariamente negativo (MELLO, 1989. p. 17).

Com isso, é possível perceber que, poucos anos após a aprovação da Lei 4.119 e do parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação, começaram a surgir discussões sobre o currículo mínimo e a necessidade de sua reformulação. Um exemplo disso é o próprio artigo de Rozestraten que data de 1976, isto é, 13 anos depois da aprovação do parecer 403/6. Em seu artigo, o autor aponta questões sobre a formação do psicólogo que refletem as preocupações da época a respeito do

---

<sup>4</sup> Conselho Regional de Psicologia – Região 06, correspondente ao estado de São Paulo.

primeiro currículo mínimo apresentado, lançando argumentos em favor de uma reformulação, como no trecho a seguir.

A proliferação dos cursos de psicologia nas diversas faculdades de filosofia do País levou a uma diversificação muito ampla de disciplinas, dependente dos professores disponíveis ou da orientação que os dirigentes querem imprimir na formação dos seus alunos. Os mesmos nomes de disciplinas cobrem conteúdos inteiramente diversos, o que dificulta as transferências. [...] Com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, pode ocorrer um fenômeno curioso de transferência: as disciplinas dos cursos de pós-graduação começam a figurar no curso de graduação. [...] Desta forma, começa uma mistura de disciplinas especializadas úteis num curso de formação do pesquisador ou do professor universitário, mas que significam sobrecarga nos cursos de graduação. Uma vez que muitos cursos de psicologia foram fundados por não-psicólogos ou com a sua colaboração, não é de se admirar que os médicos, biólogos, geneticistas, engenheiros, advogados, sacerdotes, pedagogos, filósofos e sociólogos tenham modelado o conteúdo dos cursos conforme sua opinião particular a respeito da tarefa profissional do psicólogo (ROZESTRATEN, 1976, p. 79).

Ainda no mesmo artigo, o autor discute a questão do perfil do profissional a ser formado, alegando que o foco deveria ser o *psicólogo profissional*, ou seja, com um perfil de profissional liberal, apoiado em técnicas e teorias científicas, preparado para as necessidades do mercado de trabalho. Nas palavras do autor,

O curso de graduação não visa, portanto, a formação de pesquisadores em psicologia, nem de futuros professores universitários, nem de especialistas, estas formações constituem os objetivos do curso de pós-graduação. Apenas secundariamente, o curso de graduação em psicologia visa a formação de professores de psicologia para o ensino de 2.º grau, não que ela seja de somenos importância, pois somos de opinião que a psicologia como ciência já tem algo a oferecer aos adolescentes ao lado da matemática, da física e da química. A psicologia poderia contribuir para melhor compreensão da própria problemática do adolescente, melhores relações humanas nas comunidades de trabalho, melhor compreensão da criança, uma vez que a quase totalidade dos adolescentes um dia constituirá os pais da futura geração. Infelizmente, a psicologia é tratada ao nível do ensino de 2.º grau como se fosse disciplina que quase nada tem a oferecer. Apesar disso, não vemos a necessidade de manter licenciatura com quatro anos visando a formação de professores de psicologia para o 2.º grau. A prática já provou que a quantidade de alunos que interrompem o curso logo depois da licenciatura é mínima e que a grande maioria dos alunos quer se formar psicólogo e considera a possibilidade de poder dar aula no 2.º grau apenas um caminho para garantir meio de subsistência se o próprio exercício da profissão de psicólogo falhar. Não vemos a necessidade de montar uma estrutura atendendo a pouquíssimos casos. O essencial é a formação do psicólogo profissional; quem quiser dar aula no 2.º grau siga as "disciplinas pedagógicas" que poderão ser enquadradas dentro do currículo como disciplinas optativas (ROZESTRATEN, 1976, p. 83).

Nota-se, na discussão apresentada pelo autor, a defesa de um perfil que se adequava às demandas sociais liberais, demarcando um pensamento comum, que

se refletia na formação profissional: a ênfase na atuação profissional na área clínica. Mesmo diante das demais áreas, a formação que o currículo mínimo oferecia direcionava a formação profissional para o modelo biomédico (SILVA, 2008). Assim, o *psicólogo profissional*, mesmo quando atuava em áreas como a educação ou o trabalho, tinha sua prática demarcada pelo viés clínico, com a aplicação de testes e o diagnóstico de psicopatologias, e até mesmo a intervenção psicoterápica nas escolas ou nas empresas.

Com isso, a partir da década de 1970, a atuação da psicologia brasileira passou a sofrer inúmeras críticas, como as apresentadas anteriormente por Antunes (2004; 2014), forçando uma transformação da profissão como um todo, expressada pelo incremento do ensino (graduação e pós-graduação), abertura de novos campos de trabalho e áreas de atuação, criação e melhoria de órgãos de classe (regime de conselhos, sindicatos), implantação de associações em prol do ensino de Psicologia (Associação Brasileira do Ensino de Psicologia – ABEP e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP), organização de congressos e eventos científicos, bem como publicações na área. Este processo foi fruto de inúmeras discussões entre os profissionais da área, instituições de ensino e até mesmo profissionais de áreas afins, não ocorrendo sem a presença de embates nos campos acadêmicos e no mercado de trabalho.

Assim, a reforma do currículo mínimo de Psicologia ocorre por meio de discussões que não se restringem à formação profissional, mas se ampliam até a questão da abertura de novos espaços de trabalho e novas formas de se fazer Psicologia. Neste sentido, não é ao acaso que a reformulação do currículo mínimo tenha ocorrido apenas em meados da década de 1990, após a implantação da nova LDB no Brasil.

Para Rocha Júnior (1999), desde a fixação do primeiro currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação, em 1963, até 1994, os psicólogos sempre demonstraram seu incômodo com a própria formação. O mesmo autor aponta dois momentos fortes de transformação no processo de modificação do currículo até o final da década de 1990, sendo o primeiro entre 1970 e 1980, com a tentativa de se reestruturar o currículo, o que resultou apenas no acréscimo de disciplinas. O segundo momento compreende o período correspondente entre 1991 e 1999, quando as discussões se mostraram mais “fundamentadas e capazes de unir os profissionais em

torno também da formação profissional, embora seja prematura a discussão de resultados ainda inconclusos” (ROCHA JÚNIOR, 1999, p. 05).

Para o autor, durante a década de 1970, a reestruturação do currículo foi marcada pela inclusão e retirada de disciplinas do currículo, bem como a “tentativa forte, mas frustrada, de se mudar o currículo do MEC, havendo, nesse episódio, uma grande oposição, feita por profissionais e estudantes dos cursos de Psicologia do Brasil inteiro” (ROCHA JÚNIOR, 1999, p. 05). Durante a década de 80, a formação profissional caracterizou-se por poucas mudanças regionais, sem expressividade nacional.

Porém, a partir entre 1990 e 1999, os órgãos representativos dos psicólogos - Conselho Federal e Conselhos Regionais – mostraram um calendário de atividades bastante dinâmico, especialmente após 1992, com o *I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos*, destinado a ouvir os responsáveis pelos cursos de Psicologia das diversas agências formadoras e, a partir de então, elaborar propostas de mudanças (ROCHA JÚNIOR, 1999, p. 05).

Esse encontro nacional passou a ser conhecido como *Encontro de Serra Negra*, e foi o marco na elaboração da reestruturação do currículo mínimo que, mais tarde, com a LDB de 1996, transformou-se na discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Psicologia.

Para Silva (2008, p. 146), “toda essa trajetória e esforço culminaram na extinção da validade do currículo mínimo, revogado pela nova LDB, na instauração das Diretrizes Curriculares Gerais e na criação de três propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.” Tais versões referem-se aos seguintes documentos: Parecer CNE/CES n.º 1.314, de 7 de novembro de 2001: referente às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia; Parecer CNE/CES n.º 72, de 20 de fevereiro de 2002: referente à retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia; Parecer CNE/CES n.º 62, de 19 de fevereiro de 2004, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. E ainda, a Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia.

Após 2004, foram elaborados outros documentos oficiais sobre as DCN dos Cursos de Psicologia, frutos de debates da categoria de profissionais, órgãos de classe, estudantes e Instituições de Ensino Superior. No Conselho Nacional de

Educação constam após 2004 os seguintes documentos: a) Parecer CNE/CES nº 338/2009, aprovado em 12 de novembro de 2009 Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. b) Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia (BRASIL, 2016).

Analisando os documentos acima citados, percebe-se que a Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004 (BRASIL, 2004), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia, aborda detalhadamente a formação deste profissional, que passa a ter apenas o título de psicólogo. O bacharelado em Psicologia foi eliminado como obrigatoriedade, e a licenciatura é citada na resolução em apenas um artigo:

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país. § 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2004. p. 05).

Assim, o documento não estabelece claramente as diretrizes para a formação de professores de Psicologia, apenas refere que devem estar em consonância com as Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior. No entanto, fornece uma base bastante clara e fundamentada para a formação do que Rozestraten (1976) chamou de *psicólogo profissional*, descrevendo, além das condições estruturantes do curso, como a carga-horária, a ênfase curricular, o núcleo comum, as condições de estágio, a relação ensino-pesquisa-extensão, as habilidades e competências requeridas ao perfil de psicólogo que se quer formar.

Diante disso, em 2007 foi designada uma comissão composta pelos Conselheiros Antonio Carlos Caruso Ronca (Presidente) e Marília Ancona-Lopez (Relatora) para apresentar estudo sobre a questão da formação do professor de Psicologia. Em 2009 foi elaborado o Parecer CNE/CES nº 338/2009, aprovado no

mesmo ano pela Câmara de Educação Superior, que trata da licenciatura em Psicologia incluindo os objetivos do seu projeto pedagógico.

O Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos:

- complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;
- possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;
- formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação (BRASIL, 2009, p.3).

Assim, entre os objetivos da licenciatura, busca-se complementar a formação do Psicólogo para que o mesmo possa articular-se com a formação pedagógica que, na resolução, se amplia para além da escola, abrangendo a construção de políticas públicas de educação, na educação continuada e nos contextos de educação informal, de forma comprometida com as transformações sociais, com os valores de solidariedade e cidadania, de forma crítica, criativa e inclusiva. Neste ponto, cabe ressaltar que tais objetivos, embora delimitados no contexto do documento para a Educação Básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal, também servem às demandas de outros contextos, como é o caso da própria educação superior. Isto é, embora a Licenciatura em Psicologia não prepare o professor para atuar no nível superior da educação, sua proposta permite, ao aluno, um contato mais direto com a realidade educacional brasileira, por meio de reflexões críticas e contextualizadas na área da educação como um todo, que não são contempladas na formação do psicólogo.

Embora haja disciplinas voltadas à Psicologia Educacional na formação do psicólogo, estas são direcionadas à formação teórica-técnica-metodológica do *psicólogo profissional*, não contemplando as questões pedagógicas. Tais disciplinas não dimensionam a prática pedagógica, o contexto escolar e os demais contextos educacionais, centrando suas discussões na atuação do Psicólogo Educacional, que exclui a docência do escopo da sua prática. Também não são abordadas as questões

relacionadas às políticas educacionais brasileiras, deixando o psicólogo, que futuramente poderá atuar na área da educação, à margem desse conhecimento.

Neste sentido, a Licenciatura possibilita uma experiência que pode iniciar uma identificação com a docência e outras práticas educacionais, levando a escolhas profissionais feitas por esta área de formas mais críticas e contextualizadas.

A formação do professor de Psicologia é entendida como o preparo para uma prática pedagógica, social, histórica e política, de relevante função social. Ela implica a construção de valores e saberes necessários ao pleno exercício ético da profissão de professor, considerando as políticas educativas, os sistemas de educação e as instituições educacionais e tendo como perspectiva refletir sobre as relações sociopolíticas e pedagógicas visando à melhoria das condições de vida e de trabalho nos ambientes educacionais. O projeto para a formação do professor de Psicologia precisa desenvolver-se de forma contextualizada com os problemas da realidade social e educacional do País, levando o aluno a compreendê-las, refletir sobre elas, questioná-las e buscar respostas inovadoras. Nessa direção, o aprofundamento das discussões sobre a política educacional brasileira visa qualificar o psicólogo, técnica e politicamente, para melhor compreender a complexidade do sistema educativo, visando ao aperfeiçoamento da atuação profissional na área da Educação, na perspectiva da inclusão social. É necessário contemplar a dimensão institucional da educação escolar, o que significa trabalhar a partir de propostas de coletivização das práticas, envolvendo os diversos setores e protagonistas da escola, em articulação com as demais instâncias sociais (BRASIL, 2011, p. 2).

Destaca-se a importância de especificar as condições de formação dos professores de Psicologia, além de trazer elementos que norteiem o que se entende por uma base sólida para a formação profissional. Desta forma, o projeto prevê os seguintes eixos estruturantes:

- **Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais** – prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva;
- **Psicologia e Instituições Educacionais** – prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios;
- **Filosofia, Psicologia e Educação** – proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;
- **Disciplinaridade e interdisciplinaridade** – possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada (BRASIL, 2011, p. 3).

Quanto à carga-horária, devem ser somadas 800 (oitocentas) horas vinculadas à prática específica para a Formação do Professor, distribuídas em 500 (quinhentas) horas de conteúdos específicos da área da Educação e, 300 (trezentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado. Quanto à oferta, “as atividades referentes à Formação do Professor, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao Curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização” (BRASIL, 2011, p. 4). No entanto, os alunos que “cumprirem satisfatoriamente todas as exigências do projeto complementar terão apostilada, em seus diplomas de Psicólogo, a Licenciatura” (BRASIL, 2011, p. 4).

Por conseguinte, diante da aprovação do Parecer CNE/CES nº 338/2009, em 15 de março de 2011, foi instituída a Resolução CNE/CES nº 5 (BRASIL, 2011). Este é o documento mais atual e em vigor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil, mantendo o texto da Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004 para a formação do Psicólogo, mas, incluindo o texto do Parecer CNE/CES nº 338/2009, em 15 de março de 2011, para a formação do professor de Psicologia.

Contudo, se, por um lado as diretrizes para o ensino de Psicologia passaram por revisões e atualizações recentes, o mesmo não ocorreu com a descrição das atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. O último documento nessa direção data de 1992, coincidindo com o momento da discussão sobre o currículo mínimo de dos cursos de Psicologia. Em tal documento, as atribuições profissionais do psicólogo brasileiro dividem-se em nove áreas: Clínico, do Trabalho, do Trânsito, Educacional, Jurídico, do Esporte, Social, Professor de Psicologia (Ensino Médio) e Professor de Psicologia do Ensino Superior (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). Cada área descreve detalhadamente as atribuições profissionais do psicólogo, isto é, o que compete ao psicólogo em sua atuação nas diversas áreas.

Assim, embora não haja uma política nacional sobre a formação do professor de Ensino Superior e não exista, internamente, nenhum documento que oriente o psicólogo com relação à sua formação para atuar como docente deste nível de ensino, o documento sobre as atribuições profissionais do psicólogo brasileiro descreve o que compete ao profissional que atua nessa área. Neste sentido, o CFP faz a seguinte descrição para o docente de Ensino Superior em Psicologia:

1- Leciona Psicologia em cursos superiores selecionando, nos vários campos da Psicologia, os conteúdos teórico-práticos pertinentes aos objetivos do curso em que se insere a disciplina, transmitindo-os através de técnicas didáticas adequadas de forma a possibilitar aos alunos a compreensão e utilização de conhecimentos psicológicos. 2- Ministra aulas de Psicologia, tanto para o curso de psicólogos, como para a formação de outros profissionais de nível superior que demandam conhecimentos técnicos-científicos [sic] de Psicologia. 3- No caso de lecionar disciplinas do Currículo dos cursos de Psicologia, transmite o corpo de conhecimento da Psicologia e seu processo de construção ao longo da história: informa acerca do desenvolvimento de instrumentos e técnicas psicológicas e suas aplicações nas diversas áreas de atuação do psicólogo; informa acerca dos conhecimentos e práticas que caracterizam a atuação do psicólogo; informa acerca dos conhecimentos e práticas que caracterizam a atuação do psicólogo nas diversas áreas de aplicação das ciências humanas, como por exemplo no trabalho, na saúde, na educação, na justiça e nas comunidades, e supervisiona os estágios curriculares. 4- Deve também propiciar condições necessárias ao desenvolvimento de atitude científica, análise crítica e postura ético-profissional do aluno. 5- Deve ter habilitação mínima de bacharel em Psicologia ou grau de Psicólogo. 6- Supervisiona estágios, curriculares (atuação prática) dos alunos, no âmbito interno e externo da instituição de ensino universitário (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

A partir da descrição acima, a formação docente do professor de psicologia aparece estabelecendo, como habilitação mínima, o bacharelado ou o grau de Psicólogo. Isso se torna interessante, quando observamos que ambos são direcionados para a formação do *psicólogo profissional*, e não abordam a questão da docência em Psicologia em nenhuma de suas disciplinas. Assim, a definição da formação docente do professor psicólogo fica ao encargo da legislação, que estabelece a titulação mínima para esta atuação, a exemplo do que acontece em todas as outras profissões de nível superior.

Outro fator interessante sobre essa questão refere-se ao Código de Ética Profissional do Psicólogo, que está em vigor desde 2005, o qual cita apenas em um artigo, e de forma indireta, a docência de Ensino Superior de Psicologia: “Art. 17 – Caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014, p. 08).

O artigo citado refere-se apenas ao compromisso do professor em propagar a observância do Código de Ética Profissional, como uma forma de se fazer conhecer os princípios que norteiam a atuação profissional. No entanto, nas suas Disposições Gerais consta: “Art. 1º – São deveres fundamentais dos psicólogos: a) Conhecer, divulgar, cumprir e fazer cumprir este Código; b) Assumir responsabilidades

profissionais somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014. p. 14).

Diante do exposto neste capítulo e no capítulo anterior, em que a discussão feita aponta para o fato de que, na docência de Ensino Superior, a pós-graduação não garante a formação docente no que se refere ao preparo teórico e técnico no campo da pedagogia, e que o professor de Ensino Superior, no Brasil, *aprende fazendo*, é evidente a contradição entre as questões éticas profissionais e a forma como a docência de Ensino Superior em psicologia tem sido feita. Assim, cabe, neste momento, apresentar a discussão das informações coletadas neste estudo sobre a questão da identidade profissional do professor de psicologia do Ensino Superior.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR PSICÓLOGO

O presente capítulo foi construído a partir da análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa no período de 24 de maio a 09 de junho de 2016. Participaram 13 psicólogos professores do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, correspondendo a 81,2% dos 16 docentes com formação em Psicologia desse curso. Com a concordância prévia da Coordenação do Curso, todos os docentes psicólogos foram convidados a participar da pesquisa a partir de um contato via e-mail, explicando os objetivos do estudo. Todos responderam prontamente aceitando o convite. Desta forma, seguiu-se o agendamento das entrevistas em horários estabelecidos pelos próprios sujeitos de pesquisa, tendo como local de realização as dependências na universidade no Campus Sul – Unidade Tubarão.

Entretanto, mesmo com o total de 16 professores tendo aceitado o convite, apenas 13 puderam participar da pesquisa devido a dificuldades de conciliar os horários disponíveis.

Quanto ao local, todas as entrevistas foram realizadas em salas que garantiram o sigilo e a não interrupção, estando divididas entre o espaço do Serviço de Psicologia e o Bloco D (Pedagógico).

No início de cada entrevista, os sujeitos foram esclarecidos novamente sobre os objetivos da pesquisa, consultados sobre a gravação de áudio como registro das informações, e comunicados de que poderiam interromper o processo a qualquer momento, caso desistissem de participar. Todos os sujeitos concluíram as entrevistas, cuja duração média foi de 38 minutos, nos quais utilizei o roteiro semiestruturado de questões para atender aos objetivos estabelecidos no estudo (conforme Apêndice A).

Cabe salientar que, no processo de entrevistar os participantes, eu acrescentei duas questões ao roteiro original, sendo elas: *Que sugestões você daria para um psicólogo que estivesse ingressando na docência de Ensino Superior? Quando alguém lhe pergunta qual é a sua profissão, o que você responde?* Isso ocorreu devido ao fato de eu ter utilizado tais perguntas para esclarecer algumas informações dadas pelo Sujeito 01, tendo respostas que se mostraram muito interessantes, ao destacar questões referentes aos objetivos deste estudo. Assim, utilizei as mesmas questões em todas as entrevistas seguintes.

Após o término desta etapa, realizei a transcrição das falas dos entrevistados, o que ocorreu no período de 10 a 18 de junho de 2016.

Diante das falas transcritas, iniciei o processo de análise fazendo uma nova leitura do material coletado, buscando observar a relação com os objetivos da pesquisa. As respostas de cada um dos entrevistados foram agrupadas em suas respectivas questões da entrevista, de modo que eu pudesse visualizar todas as respostas de cada questão em um único documento. Após nova leitura, dei início à construção das categorias de análise, resultando em três diferentes, organizadas pelo agrupamento dos objetivos específicos, das questões da entrevista e das respostas fornecidas pelos sujeitos participantes. Observei que as categorias resultantes complementam-se tanto entre si que se tornou difícil estabelecer uma ordem de apresentação das mesmas. Busquei vários arranjos e o que segue não é o único possível, mas o que fez mais sentido para mim, no processo de análise. Dessa maneira, temos a seguinte apresentação das categorias descritas e analisadas a seguir: Trajetória Profissional e Formação Continuada; A escolha pela docência como profissão; e A percepção da identidade profissional.

Outra questão importante é sobre a caracterização dos sujeitos pesquisados. Para evitar qualquer tipo de identificação, optei por não apresentar nenhum quadro de descrição dos sujeitos que trouxesse informações como idade, sexo, entre outras possíveis. Por isso, apresento diretamente a discussão sobre as escolhas profissionais e, posteriormente trago, no Quadro 01, informações mais específicas, ainda que de modo a manter o sigilo sobre a identidade de cada um dos participantes.

Ainda com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo dessa pesquisa, cabe apresentar alguns dados acerca do Curso de Psicologia. Quanto à sua criação encontramos, no Projeto Pedagógico do Curso que,

No dia 16 de novembro do ano de 1989, em reunião deliberativa, o Conselho Universitário da Unisul aprovou a criação do curso de psicologia através da resolução nº 002/89. A referida resolução estabeleceu o oferecimento de 100 vagas anuais regidas pelo sistema de vestibular da ACAFE. O início do curso foi previsto para o mês de março de 1990. [...] Após a resolução do Conselho Universitário que aprova a criação do curso de psicologia e já com a chamada para o vestibular da 1ª turma, a Unisul designou uma comissão composta pelos psicólogos da instituição para montarem o currículo e a estrutura do curso. [...] A comissão encarregada de estruturar o curso teve como preocupação central definir o perfil profissional desejável para a região. Optou-se então, pela formação generalista, com a definição de uma política

clara de não privilégio de qualquer abordagem teórica, ou de alguma área específica de atuação profissional (UNISUL, 2007, p. 08).

Assim, observa-se que o curso pesquisado foi elaborado por profissionais psicólogos, seguindo as especificações legais em nível institucional e obedecendo a legislação nacional. O contexto da criação do curso é o início década de 1990, momento no qual a formação de psicologia já vinha sendo questionada e revista em todo o país. Além disso, a própria instituição passava por modificações devido à sua expansão.

No ano de 1992, a Unisul dá início ao processo de planejamento estratégico. Em decorrência de tal planejamento, no ano de 1993, inicia-se a discussão e elaboração do projeto pedagógico global da Universidade, bem como de cada um de seus cursos. A discussão preliminar sobre o projeto pedagógico do curso de psicologia dá origem ao relatório parcial expedido em agosto de 1994. No mesmo foram definidas as metas do curso, perfil profissiográfico e perfil dos docentes do curso de psicologia. Em 1995, foi aprovado o projeto pedagógico do curso, com início da implantação previsto para o ano seguinte. No ano de 1996, foi implantado o curso no Campus da Grande Florianópolis, adotando o projeto pedagógico aprovado no ano anterior. No Campus de Tubarão, a implantação do projeto pedagógico ocorreu no segundo semestre de 1996. Já no segundo semestre de 1997 o curso passou a funcionar também no Campus de Araranguá (UNISUL, 2007, p. 10).

Desde a sua criação até o momento atual, o curso de Psicologia passou por quatro diferentes Projetos Pedagógicos, cada um deles refletindo as características e demandas da época de sua elaboração. A última revisão, resultado de mudanças institucionais globais, foi realizada em 2013. Inicialmente,

O curso de Psicologia da Unisul optou pela oferta das modalidades de bacharelado e da formação do psicólogo como habilitações obrigatórias, e licenciatura como opcional. Tal deliberação foi com a intenção de desenvolver a atitude de pesquisador no aluno deste curso, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão - missão da Unisul (UNISUL, 2007, p. 10).

Já no último Projeto, o objetivo geral do curso se define por “ formar psicólogos capacitados para intervir nas diferentes áreas e campos da psicologia, com visão abrangente, sustentada pelo pluralismo de saberes psicológicos e suas respectivas bases epistemológicas” (UNISUL, 2013, p. 03). Entretanto, na modificação que resultou no Projeto Pedagógico de 2007, as habilitações de licenciatura e bacharel em Psicologia deixaram de ser ofertadas. A extinção da Licenciatura justificou-se pela baixa procura dos alunos por esta habilitação, uma vez que esta era opcional. Quanto ao bacharelado, seguindo uma tendência nacional, os estudantes dificilmente encerravam sua formação com esta habilitação, cursando imediatamente

a formação de psicólogo. Assim, a formação de Psicólogo passou a ser a única modalidade oferecida pelo curso a partir de 2007, mantendo-se até o momento presente com o Projeto Pedagógico de 2013. Sendo assim, conforme apresentado a seguir, a maioria dos pesquisados vivenciou, como docente (também como discente), as transformações ocorridas no Curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, sendo este um aspecto interessante na formação de sua identidade profissional.

#### 4.1 CATEGORIA 01 - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A presente categoria pretende discutir, a partir das trajetórias profissionais dos participantes, a construção de uma identidade profissional. Isto é, observar se e *como* os mesmos foram, ao longo do tempo, construindo sua identidade de professor e de psicólogo, também a maneira como o fizeram, tendo por base as atividades profissionais desenvolvidas. Desta forma, a categoria contempla os objetivos específicos 03 e 04 da pesquisa, que se referem, respectivamente, a investigar e descrever a que processos de formação continuada recorrem como forma de complementar sua formação inicial e a que tempo a fazem; e descrever a trajetória da prática e da formação profissional continuada dos professores de Ensino Superior Psicologia. Para tanto, são considerados, aqui, as questões 01, 02, 03 e 13 do instrumento<sup>5</sup>, abordando, também, a escolha por cursar ou não a Licenciatura em Psicologia, para o caso dos participantes que tiveram esta opção em seus currículos de graduação.

Embora as questões 01 e 02 também tenham uma relação direta com a Categoria 02, que aborda a questão da escolha pela docência, achei oportuno adiantar os elementos desta discussão na presente categoria para que se possa compreender a trajetória profissional dos pesquisados, iniciando pela escolha profissional de um curso superior, bem como algumas escolhas anteriores a esta.

---

<sup>5</sup> Questão 01: O que levou você a escolher a Psicologia como profissão? Questão 02: Que tipo de atividades você desenvolveu enquanto cursava a graduação? Questão 03: Após a conclusão da graduação, quais cursos de formação você buscou fazer para aprimorar sua carreira? (Detalhar a que tempo na carreira buscaram qualificação) Questão 13: Como docente de Psicologia, quais cursos de qualificação de professor você realizou ao longo da sua trajetória profissional? Quais ainda pretende cursar?

Assim, no que se refere aos motivos que levaram à escolha pela psicologia como profissão, os participantes apresentaram respostas que variam entre a necessidade de aprimoramento profissional em área afim com a Psicologia; por critério de exclusão das disciplinas da área de exatas; por ter vivido alguma experiência pessoal direta com profissionais da área de psicologia; por interesse e identificação com o objeto de estudo e possibilidades de atuação; por influência direta ou indireta de pessoas próximas (família, amigos, namorado); por ser uma carreira nova no mercado. Apenas um dos entrevistados relatou que escolheu esta profissão pela facilidade em aliar a prática profissional com a docência em ensino superior, que já era algo que lhe interessava no Ensino Médio: ter uma profissão que permitisse mais de uma área de atuação, sendo uma delas a docência de Ensino Superior. Os demais participantes demonstram ter escolhido por interesses pessoais comuns aos jovens na escolha profissional, sem necessariamente considerar as especificidades, ou mesmo o conhecimento da profissão. Isso fica claro na fala do Sujeito 02:

[...] na verdade eu não tinha noção nenhuma do que era a Psicologia. Quase não tinha noção. Eu fui por que alguns amigos meus me disseram que eu tinha jeito de psicóloga, ouvia, escutava, aquela historinha toda... e tinha uma coisa que, na verdade, eu queria fazer era Administração de Empresas. [...] Se eu fizesse Administração eu ia ficar em na minha cidade. E eu queria ir atrás do meu namorado. E aí, como todo mundo dizia que eu tinha cara de psicóloga, eu pensei: eu vou escolher psicologia, então. Não tinha matemática, não tinha física, que eram os sacrifícios. Então eu falei: eu vou para essa área, humanas, que eu acho que eu me identifico um pouco. Mas não tinha noção do que era (Sujeito 02).

Por outro lado, alguns participantes relataram que tiveram contato com a psicologia no curso de magistério, feito à época do Ensino Médio, mostrando que já nas primeiras escolhas profissionais, até mesmo anteriores à graduação, o interesse pela docência se fazia presente, ainda que habilitasse para outro nível de ensino, neste caso, o Ensino Fundamental, como no caso do Sujeito 07:

Eu passava na rua e olhava uma pessoa e pensava: quem será essa pessoa? Que história ela tem? Será que ela é feliz? E aí por começar a pensar em mim mesma, sobre as minhas escolhas e aí eu fui... no magistério, ainda no segundo grau teve uma palestra de parapsicologia e aí eu fui, eu achei interessante e era pura hipnose. Mas aí eu disse "tem outras coisas além disso", e comecei a me interessar um pouco mais (Sujeito 07).

Além disso, dois participantes também relataram que a Psicologia não foi o primeiro curso superior escolhido. Ambos afirmaram ter cursado outra graduação em período anterior, como é o caso do Sujeito 01, que iniciou o curso de Letras, mas não

concluiu; e o Sujeito 05, que concluiu o curso de Letras – Licenciatura Curta, chegando a atuar como professor no Ensino Fundamental. “[...] a psicologia já é minha segunda graduação. Lá nos idos de 1988 eu fiz Letras – Licenciatura Curta, que depois tinha a possibilidade de fazer plena. [...] mas sempre foi uma pretensão minha de poder aliar a psicologia à educação” (Sujeito 05). Portanto, a escolha profissional não acontece em um momento isolado na vida dos sujeitos. Embora haja momentos em que se evidenciam escolhas mais diretas, como no caso da escolha de uma graduação, a fala dos sujeitos mostra que são vários os momentos de escolha que levam à construção de uma identidade profissional como, neste caso, em experiências vividas na adolescência, ainda no Ensino Médio, como com cinco dos participantes que cursaram Magistério. Ou mesmo como os dois sujeitos que iniciaram o curso de Letras como primeira escolha profissional, no final da adolescência. Ainda não se pode afirmar que aqui começa a identidade profissional de professor, mas a escolha do magistério como curso técnico e a escolha de um primeiro curso superior na área da educação são elementos importantes a serem considerados na trajetória desses sujeitos. Em termos numéricos, sete dos treze participantes tiveram uma experiência com a docência em período anterior à escolha profissional pela Psicologia. Cabe também destacar a fala do Sujeito 09, que relata ter sido professor de inglês durante o período em que cursava a graduação. Para este sujeito, a escolha pelo curso de Psicologia já foi uma escolha que incluía a atuação docente de Ensino Superior. “Mas eu nunca pensei em docência em outro ambiente. Por exemplo, eu sempre soube que a história do inglês era... eu já avisei quando eu entrei, quando eu me formar eu vou sair. Era por um tempo determinado”. Embora a atuação como professor de inglês tenha sido circunstancial, este sujeito relata, mais tarde, que esta experiência ajudou-lhe a preparar-se para a docência de Psicologia. Assim, algo que se pode observar no conjunto dos participantes é que, dos treze, oito tiveram experiências com a área da educação antes ou durante a graduação. Este dado chama a atenção no sentido de se repetir em tantos participantes, o que indica uma característica comum no perfil dos docentes pesquisados.

Outro fato interessante sobre a questão das primeiras escolhas profissionais, mas já situado durante a graduação, refere-se à opção por cursar as disciplinas que habilitavam para a Licenciatura em Psicologia. Ao observar o ano de formação e as instituições formadoras, apenas quatro dos treze participantes tiveram um currículo no curso que não ofertava a Licenciatura. Os nove participantes restantes

cursaram Psicologia em instituições que, na época de sua graduação, tinham um currículo que ofertava a Licenciatura como formação optativa. Desses nove sujeitos, oito optaram por cursá-la e sete a concluíram. O sujeito que interrompeu a Licenciatura o fez quando descobriu que a habilitação era para o Ensino Médio, algo para o qual ele não apresentava interesse.

Eu não fiz. Na verdade, eu tranquei, né? [...] Por que, na verdade, quando da minha formação, nós tínhamos, eu não sei se tu chegou [sic] a ter também, disciplinas optativas. Tinha Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e Prática de Ensino. Eu fiz Didática, fiz Estrutura, normal. Quando eu fui para a Prática de Ensino, que era uma disciplina de dez créditos, aí eu descobri que era justamente para dar aula no Ensino Médio. E eu disse “Não. Eu não quero ser professora. Eu não vou fazer essa disciplina. Eu não quero ser professora! Eu não vou estudar cinco anos da minha vida, passar o que eu estou passando, por que eu morava em outra cidade, com dois filhos pequenos, vinha para cá, duas vezes por dia (era a aula de manhã e à noite), para ser professora. De ensino médio? Nem pensar! Não quero” (Sujeito 11).

Novamente, um dado interessante sobre os participantes da pesquisa, no que se refere tanto ao conhecimento da profissão e da grade curricular à qual estavam vinculados. Neste exemplo, apenas na terceira disciplina optativa é que o Sujeito 11 percebeu a habilitação que a Licenciatura ofertava, mostrando a falta de conhecimento do próprio curso. Este dado é importante no sentido de mostrar que nem sempre as escolhas que compõe a trajetória profissional são feitas de forma refletida e consciente pelos sujeitos, potencializando o risco de insatisfação com o caminho profissional percorrido, ocasionando desistências e retomadas na carreira.

Assim, a trajetória profissional não é algo linear e racional, mas uma construção que envolve aspectos subjetivos, emocionais, sociais e do próprio funcionamento psicológico do sujeito. Neste sentido, Whitaker (1997) e Soares (2001) afirmam a existência de diversos fatores que interferem nas escolhas profissionais dos sujeitos, que nem sempre são percebidos de forma consciente, sendo estes mais diretamente atribuídos a questões externas ao sujeito que escolhe, como fatores políticos, econômicos, sociais, familiares, educacionais, ou mais diretamente atribuídos aos aspectos internos do sujeito, como os fatores psicológicos, tais como interesses, motivações, habilidades, competências, nível de consciência e amadurecimento, informações disponíveis.

Outra questão presente na fala do sujeito 11 é o *status* social negativo que a profissão de professor, neste caso de Ensino Médio, dispõe atualmente. Para Pimenta (2009, p. 48),

Se o título de professor (Prof.) aposto ao de Doutor (Dr.) nas placas dos consultórios e escritórios de médicos, advogados, dentistas, arquitetos, engrandecem o profissional, quando considerado em si mesmo – professor – parece referir-se apenas aos professores e professoras secundários e primários. Essa questão aponta para problemática profissional do professor. O que é ser professor?

Isso posto, é possível analisar elementos interessantes, quando se observa o caminho profissional percorrido pelos sujeitos. Desta forma, para que seja mais facilmente visualizado, construí os quadros nas páginas seguintes (01 e 02), sintetizando a trajetória de formação continuada relatada pelos participantes nas entrevistas.

O Quadro 01 caracteriza os sujeitos e descreve a trajetória profissional, considerando a habilitação e o ano de conclusão da graduação, o ano de início da docência e o período da formação profissional em Psicologia, que se refere ao aprofundamento em uma abordagem teórica de intervenção psicológica.

Já o Quadro 02 compreende a área e o ano de conclusão dos cursos de pós-graduação realizados pelos participantes. Foram citados os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado e, para facilitar a visualização da cronologia, cada sujeito foi identificado com seu respectivo número e com o ano de conclusão da graduação entre parênteses. Ambos os quadros foram construídos com base nas respostas dos sujeitos na situação de entrevista, bem como a partir de uma consulta em seu Curriculum registrado na Plataforma Lattes. Cabe ressaltar que, para a preservação do sigilo e não identificação dos participantes, as especificidades de suas formações foram omitidas, dando espaço para as generalizações que permitem a visualização de um caminho profissional como psicólogo e professor, que não fere as questões éticas da pesquisa, mas trazem os elementos necessários à discussão.

Figura 1 – Quadro sobre a graduação, início da docência e formação profissional (Continua na página seguinte)

Sujeito	Graduação em Psicologia			Início da Docência		Formação Profissional (Abordagem Teórica em Psicologia)
	Habilitação	Ano	Instituição	Ano	Instituição	Ano
01	Psicólogo	2006	UNISUL	2010	UNISUL	2009-2012
02	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1997	UNISUL	1999	UNISUL	1996-1999

03	Psicólogo	2009	UNISUL	2011	UNISUL	2010-2012
04	Psicólogo	2010	UNISUL	2014	UNISUL	2009-2011
05	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1999	UNISUL	2000	UNISUL	2000-2001
06	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1992	UFSC	1992	UNISUL	2001-2003
07	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1996	UNISUL	2000	UNISUL	2001-2004
08	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1983	UFSC	1997	UNISUL	2006-2008
09	Psicólogo	2007	UNISUL	2009	UNISUL	2005-2007
10	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1993	UNISUL	1994	UNISUL	1994-1998
11	Bacharel, Psicólogo	1995	UNISUL	1997	UNISUL	2000-2002
12	Bacharel, Psicólogo	1995	UFSC	2001	UNISUL	1997
13	Bacharel, Licenciatura, Psicólogo	1995	UNISUL	1997	UNISUL	1997-1999

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

O Quadro 01 mostra que a maioria dos sujeitos cursou Psicologia na própria instituição, e apenas três deles o fizeram em outra universidade. Em relação ao tempo de formação, a maioria (nove sujeitos) graduou-se antes do ano 2000, e destes, todos possuem o título de Bacharel em Psicologia, assim como o de Psicólogo. No entanto, sete deles têm, além dessas duas habilitações, a Licenciatura em Psicologia. Os sujeitos formados após o ano 2000 têm apenas a habilitação de Psicólogo, e são todos formados na própria instituição em que atuam. Isto se deve à mudança de currículo ocorrida no curso de Psicologia da instituição, no qual as habilitações de Bacharel e Licenciatura deixaram de ser oferecidas. Tais mudanças ocorreram em um contexto em que estavam em evidência as discussões dos órgãos de classe, em conjunto com o MEC, para a revisão do currículo mínimo por volta da metade da década de 1990, apontadas por Rocha Júnior (1999), conforme mencionadas no Capítulo 2 deste trabalho.

Além disso, quanto ao tempo de formação, os participantes têm entre 06 e 33 anos de formados em Psicologia. Já quanto ao tempo de atuação na docência, este intervalo varia entre 02 e 24 anos de atividades. Assim, temos psicólogos e professores iniciantes, bem como bastante experientes, caracterizando um grupo heterogêneo.

Ainda há que considerar alguns dados que podem ser destacados. Quanto à relação entre o ano de graduação e o início da docência, o grupo de participantes apresenta um período que varia entre 04 meses a 14 anos, predominando o período de dois anos entre a formatura na graduação e o início da docência, como se pode

perceber nos participantes 02, 03, 09, 11 e 13. Vale destacar os participantes 05, 06 e 10, que iniciaram a docência em um período de um ano ou menos. Em seguida, destaca-se o período de quatro anos entre a formatura e a docência com os participantes 01, 04 e 07. Restam apenas os participantes 08 e 12, que iniciaram suas atividades docentes respectivamente quatorze e seis anos após a graduação. Assim, a média de intervalo entre a graduação e a docência se estabelece em 3,4 anos, em que onze dos treze participantes iniciou a docência antes de completar cinco anos como profissionais. De todos os sujeitos, apenas um buscou qualificar-se como docente antes de iniciar suas atividades na universidade. Todos os demais iniciaram a docência e apenas posteriormente buscaram qualificação de alguma forma para tal. Este dado reflete uma realidade comum no Brasil, conforme anteriormente discutido por Cunha (2007; 2010), Pimenta (2009), Soares (2009), Pimenta; Anastasiou (2010), entre tantos outros autores, de que falta profissionalização para a docência de Ensino Superior, especialmente quanto aos aspectos pedagógicos, pois a qualificação no campo da pesquisa é, atualmente, um dos requisitos de contratação. No caso dos pesquisados, muitos se tornaram professores antes da exigência legal da última LDB (1996). Por isso a formação como pesquisadores também ocorreu, para a maioria, posteriormente ao ingresso na docência. Alguns pesquisados foram contratados após a exigência de mestres e doutores nos quadros docentes das universidades. Acredito que isso se deve ao fato de que a exigência delimita que 30% do quadro deve ter formação *Stricto Sensu*. Assim, há margem para outros 70% ingressarem sem essa condição. Diante dessa realidade é que Tardif (2009) questiona se a universidade percebe 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 outro lado, quanto à busca por uma formação profissional em uma das abordagens específicas da psicologia, a maioria iniciou já durante a graduação (sujeitos 02, 04, 09, 10 e 12), ou em um período de até três anos após a formatura (sujeitos 01, 03, 05 e 13). Os demais iniciaram em um período de cinco anos após (sujeitos 07 e 11), onze anos após (sujeito 06), e 23 anos após a conclusão da graduação (sujeito 08). Neste sentido, a média entre o início das atividades docentes e o início da formação profissional em uma abordagem psicológica coincide (algo em torno dos três anos após a formatura). No entanto, os sujeitos 01, 02, 03, 04, 09, 10, e 12 iniciaram a formação profissional ou durante a graduação ou depois, mas em

período anterior ao início das atividades docentes. Já os sujeitos 05 e 13 iniciaram, paralelamente, a formação profissional e a docência, enquanto os sujeitos 06, 07, 08 e 11 iniciaram primeiro a docência, e apenas posteriormente a formação profissional em uma abordagem psicológica. Considero esses dados importantes, pois eles refletem que a maior parte do grupo pesquisado buscou qualificar-se primeiramente em uma teoria (ou abordagem) psicológica, reforçando a identidade profissional de psicólogo, enquanto os demais optaram por iniciar a docência em paralelo à formação, ou iniciaram pela docência para depois se qualificarem em uma teoria psicológica. Neste sentido, Pimenta (2009, p. 51, grifos do autor) considera que,

Para além do imaginário social existente, a construção da identidade inicial de profissionais oriundos do ensino superior fica institucionalizada – durante os anos da graduação – pelas oportunidades acadêmicas de ensino da profissão, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades de estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas.

Interessante frisar que a formação de psicólogo em nível de graduação deve ser generalista. Por isso, é importante buscar o aprofundamento em uma das teorias ou abordagens psicológicas para embasar a prática profissional. A graduação traz noções gerais que habilitam para a atuação, mas a formação profissional em uma abordagem é fundamental, embora não seja obrigatória, para tornar a prática mais qualificada. Desse modo, a identificação com uma abordagem já acontece para boa parte dos sujeitos, durante a graduação, fazendo com que os mesmos busquem essa qualificação em paralelo. Também considero importante destacar que, no geral, tais formações profissionais priorizam a atuação na área clínica (psicoterapia), o que reforça a identidade profissional do psicólogo clínico, isto é, do psicólogo profissional, que tal como afirma Rozestraten (1976), é o objetivo essencial na formação do psicólogo.

Além disso, considerando as questões do instrumento de coleta de dados, que permitiram a elaboração dos quadros 01 e 02, foi indagado aos participantes quais formações profissionais os mesmos realizaram após a graduação, e quais cursos relacionados à docência eles buscaram realizar. O que me chamou a atenção neste aspecto é que os sujeitos citaram espontaneamente apenas os cursos de formação profissional em psicologia e as pós-graduações em nível de especialização, mestrado

e doutorado, corroborando as afirmações de Cunha (2010), sobre a falta de reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos e a valorização da pesquisa na formação docente e em detrimento dos mesmos.

Destaco que nenhum dos pesquisados citou espontaneamente os cursos de formação continuada que a própria universidade oferece. De fato, a maioria nem registra esses cursos no seu currículo da Plataforma Lattes, dificultando uma análise mais linear da realização dos cursos voltados à formação docente. Tais cursos surgem nas repostas apenas a partir de perguntas específicas sobre eles, e mesmo assim, os sujeitos não destacaram nenhum em especial. Nesse sentido, os sujeitos parecem atribuir pouca significância dos mesmos na sua formação docente, atribuindo-a aos cursos de maior duração e com titulação de maior peso, como pode ser visto nas falas a seguir.

Só o mestrado. Foi o que mais me preparou para a área de docente. Foi onde eu estive mais no universo da parte da docência. Foi onde eu tive discussões com alguns professores que são docentes mesmo, que se formaram na área da pedagogia. Troquei conhecimento com eles, ganhei muito conhecimento ali com eles. Então eu acho que o mestrado é que me proporcionou isso (Sujeito 01).

[...] como eu migrei para um mestrado nesta área de organizações, paralelamente eu fiz uma especialização na minha abordagem teórica, e o projeto de finalização do curso da especialização, ele virou o projeto do meu doutorado. Foi quando eu enviei para a PUC de SP, e chegou nas mãos de um professor, e ele me convidou por que ele queria me conhecer. [...] e aí a experiência do doutorado, eu acho que ela foi muito marcante por que ela sela esse meu vínculo com essa base epistemológica da psicologia, que também me dá subsídios para ser uma docente, por que eu acho que quem me sustenta e me dá subsídios para ser uma docente é a minha base epistemológica. É a minha abordagem teórica. Eu não tenho outras referências (Sujeito 06).

Essa pouca significância atribuída aos cursos de formação continuada oferecida aos docentes na própria instituição sugere que os participantes, ou não entendam a significância das mesmas, ou estas não estão atingindo o seu propósito, que é de qualificar, se não, ao menos sensibilizar, os professores para uma atuação educacional de base mais sólida. Há, ainda, outros pontos a considerar, como a própria falta de identidade profissional como professor, isto é, eles não se percebem como docentes; ou, ainda, a área de escolha dos cursos de pós-graduação realizados pelos participantes. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 115),

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos

são destacados. A adesão, por que ser professor implica em aderir a princípios, valores adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, por que a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre a sua ação.

Desse modo, mais do que se perceber como professor, é necessário ter iniciativas nessa direção, na construção da carreira por meio de experiências profissionais e busca de qualificação. Assim, para melhor visualização da trajetória de cursos de pós-graduação, segue o Quadro 02, que apresenta os sujeitos identificados por seus números, seguidos do ano em que os mesmos concluíram a graduação entre parênteses; e os cursos de pós-graduação que realizaram, caracterizados por ano de conclusão e área do conhecimento em que se enquadram. Vale esclarecer que o ano de início dos cursos de pós-graduação não foi informado por todos os participantes na Plataforma Lattes, mas apenas o ano de conclusão, como pode ser visto a seguir.

Figura 2 – Quadro sobre a Pós-Graduação

Sujeito/ Docência	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Área	Ano	Área	Ano	Área	Ano
01 (2010)	Saúde	2013	Educação	2015	-	-
02 (1999)	Educação	2000	Artes	2007	Psicologia	Cursando
03 (2011)	Educação	2014	Educação	Cursando	-	-
04 (2014)	Saúde	2014	-	-	-	-
05 (2000)	Psicologia	Cursando	Educação	2006	-	-
06 (1992)	Filosofia	1995	Administração	2002	Psicologia	2010
07 (2000)	Psicologia	2004 2014	Psicologia	2000	Linguagem	2014
08 (1983)	Administração	1990	Administração	2001	-	-
09 (2009)	Psicologia	2010	Saúde	2011	-	-
10 (1994)	-	-	Educação	2011	-	-
11 (1997)	Saúde	2000	Educação	2012	-	-
12 (2000)	-	-	Educação	2002	-	-
13 (1997)	Saúde	1996	Educação	2002	Psicologia	Trancou

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

Com relação ao Quadro 02, no que se refere às áreas de pós-graduação dos pesquisados, há uma predominância dos cursos de especialização nas áreas afins da psicologia, como Saúde, Administração e Filosofia. Além disso, dois sujeitos não cursaram especialização e três cursaram na própria área da psicologia. Especializações na área da educação foram relatadas por apenas dois sujeitos. Isto

sugere que as primeiras opções de qualificação na carreira não são pela área da educação, embora analisando os períodos de conclusão da graduação em relação ao início da docência no Quadro 01, boa parte dos sujeitos já havia iniciado a carreira docente ou a estava iniciando ao tempo da conclusão da especialização.

Já com relação ao mestrado, esse dado se inverte: mais da metade dos sujeitos cursou o mestrado na área da educação, apenas um na própria Psicologia, cinco em áreas afins (Artes, Saúde e Administração), e um sujeito ainda não cursou o mestrado. Assim, esse dado sugere que a necessidade de se aprofundar na área da educação não surge de imediato, como critério suficiente para a escolha de um curso de especialização, mas se torna mais forte como critério para a escolha de um curso de mestrado. Segundo Cunha (2010, p. 33),

Também vale registrar um movimento mais consistente de formação. Trata-se dos professores das áreas específicas que procuram os Programas de Pós-Graduação em Educação para aprofundar e produzir conhecimentos na área. Entretanto, ainda que essa seja uma experiência densa, nem sempre a proposta curricular desses cursos se preocupa com a docência, pois, por sua natureza e propósito, assumem a pesquisa como objetivo principal.

Desse modo, talvez a procura pelo mestrado na área da educação se deva à busca de aprofundamento, à questão da titulação e, até mesmo, à função dos cursos de pós-graduação. A especialização, que tem caráter *Latu Sensu*, geralmente tem como foco a instrumentalização para a prática profissional nas diversas áreas, e é mais comumente valorizada e até exigida em outros campos, além da docência. No entanto, o mestrado refere-se ao *Stricto Sensu*, pouco valorizado e exigido fora do âmbito da atuação docente, mas como requisito fundamental neste âmbito, especialmente após a sua exigência como critério de formação para docentes do Ensino Superior com a LDB 9394/96.

Assim, o mestrado surge como uma opção mais tardia do que a formação profissional em uma abordagem teórica e do que a especialização, situado em um momento da carreira em que a atuação docente já havia se consolidado como opção profissional para a maioria dos pesquisados. Além disso, para Cunha (2010, p. 28), “dos docentes universitários, costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática”, o que parece justificar a busca pela qualificação na formação inicial em primeiro lugar. No entanto, na continuidade do argumento, Cunha (2010, p. 28) afirma que,

contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder as exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

O que parece confirmar a afirmação acima é que, para os pesquisados, quanto à escolha pela área do doutorado, a questão se inverte novamente: apenas quatro sujeitos optaram por cursá-lo, e um deles está cursando, outro optou por não concluir e um deles optou por um curso de outra área afim da Psicologia. Nenhum dos que optaram pelo doutorado escolheu a área da Educação. Diante disso, cabe uma reflexão acerca dos critérios de escolha pelo mestrado na área da Educação. A instituição pesquisada tem, em sua estrutura, um programa de pós-graduação na área educacional que conta com o Mestrado em Educação. Considerando as ofertas de cursos *Stricto Sensu* em nível de mestrado na região, este curso caracteriza-se por uma opção atrativa, não apenas pela área e pela qualidade do programa, mas pelas condições de acesso. Assim, fica o questionamento sobre a priorização do interesse dos pesquisados pelo mestrado em educação. Caso a instituição oferecesse um programa de pós-graduação em Psicologia, a opção dos docentes pesquisados se manteria na área educacional? Contudo, pode-se observar que 50% dos que cursaram doutorado realizaram ao menos uma pós-graduação (*Lato* ou *Stricto sensu*) na área da educação. Quanto aos demais, nove sujeitos não cursaram doutorado. Assim, o requisito mínimo exigido pela LDB em seu Art. 52, de que a universidade se caracteriza, entre outros quesitos, por possuir no mínimo 33% de seu quadro de docentes formados em *Stricto Sensu* para ser professor universitário, está garantido o critério mínimo pelo mestrado. Mas a continuidade dos estudos para avançar na titulação da carreira docente não se estabelece para a maioria dos sujeitos, reforçando a ideia de que há uma fragilidade na identidade de professor, pois, retomando Pimenta e Anastasiou (2010), a construção do processo identitário docente decorre de três fatores: adesão, ação e autoconsciência.

Ainda nesta categoria, foi questionado aos sujeitos sobre seus planos de continuidade de estudos, isto é, que tipo de cursos gostariam de realizar. As respostas dos mesmos foram organizadas no Quadro 03 (Cursos que pretendem realizar).

Figura 3 – Quadro sobre cursos que pretendem realizar

Cursos	Sujeitos
Formação profissional na área da Psicologia	03, 04 e 05
Mestrado	04
Doutorado	01, 03, 05, 09
Pós-doutorado	07
Em dúvida sobre cursar o Doutorado	10 e 12
Não mencionou nenhum específico	02, 06, 08, 11 e 13

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

Na construção do Quadro 03, os cursos mencionados pelos sujeitos participantes foram agrupados em categorias mais gerais para evitar a sua identificação. Além disso, foram incluídas as respostas sobre o interesse em cursos de todas as áreas, e não apenas à formação docente, pois as respostas trazidas pelos sujeitos continham tanto a formação docente quanto a formação específica de psicólogo. Ademais, alguns sujeitos relataram estar em dúvida quanto ao doutorado, e outros não mencionaram nenhum curso de interesse no momento. Observando esses últimos, com exceção do sujeito 11, tratam-se de sujeitos que já se percebem no final de sua carreira, próximos à aposentadoria ou já aposentados, e dos sujeitos que concluíram ou estão cursando o doutorado, como relata o Sujeito 08: “Eu já estou chegando num período que, assim... de carreira docente, eu acho que eu já estou chegando no final da minha carreira. Por que eu pretendo, no máximo, eu não vislumbro mais que cinco anos”.

Por outro lado, dos nove sujeitos que ainda não cursaram o doutorado, apenas quatro afirmam que pretendem cursar, mas em áreas específicas da Psicologia ou áreas diferentes da Educação. Dois sujeitos afirmaram-se em dúvida sobre cursar ou não o doutorado, uma vez que se percebem, também, em dúvida sobre a continuidade da carreira docente<sup>6</sup>. Já três sujeitos mencionaram o interesse em cursos de formação em psicologia, um relatou o interesse no mestrado e um no pós-doutorado. Embora nenhum dos sujeitos tenha relatado interesse em cursos

---

<sup>6</sup> Esta questão será discutida com maior destaque na Categoria 03: Percepção da identidade profissional.

específicos da formação docente, a maioria demonstra interesse em continuar se qualificando. Além disso, o interesse em ingressar em programas de mestrado e doutorado deixa implícito o interesse em investir em qualificação na carreira docente, mesmo que os cursos escolhidos não sejam diretamente nesta área, pois atendem as necessidades de titulação e aumentam as possibilidades de progressão na docência de Ensino Superior, pois, de acordo com Soares (2009, p. 89), “A partir das últimas décadas, em muitos países, os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, em especial o curso de doutorado, vem assumindo a função de assegurar a titulação considerada como necessária ao professor universitário”. Assim, quanto à trajetória profissional dos participantes, há um movimento de ir e vir na busca de qualificação, tanto como psicólogo especificamente, quanto de qualificação docente, embora esta seja entendida como alcançada por meio dos cursos de pós-graduação, tendo pouca significância a realização de cursos de curta duração para a formação docente oferecidos dentro e fora da universidade em que atuam. Isto indica a pouca valorização dos conhecimentos pedagógicos, como historicamente se percebe na docência de Ensino Superior no Brasil. Para Cunha (2010, p. 29, grifos do autor),

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.

Isso posto cabe, então, discutir a questão da escolha dos participantes pela docência, dado seu movimento de ir e vir entre a qualificação entre área da psicologia e a área da educação caracterizado nesta categoria. Desta maneira, a categoria a seguir busca atender a esta demanda.

#### 4.2 CATEGORIA 02 - A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A segunda categoria busca discutir, a partir da escolha profissional dos sujeitos pela docência e seus desdobramentos, os elementos que possam demonstrar a construção de uma identidade de professor. Portanto, a categoria contempla os objetivos específicos 05 e 06 da pesquisa, que se referem respectivamente a observar os critérios utilizados nas escolhas profissionais desses professores; e levantar os

fatores que contribuem para a permanência do psicólogo na atividade da docência de Ensino Superior.

Neste sentido são consideradas, aqui, as questões 04, 05, 06, 15 e 17<sup>7</sup> do instrumento. Conforme anteriormente citado, caberia também uma relação com as questões 01 e 02, por se referirem às escolhas profissionais. Mas estas já foram discutidas na Categoria 01. Por isso, em alguns momentos, remeto novamente à análise das mesmas.

Durante o processo de levantamento das informações, quando indagados sobre as atividades que já exerceram e as que atualmente exercem, os sujeitos responderam de forma associada, fazendo com que as questões 04 e 05 (que abordam o assunto) tivessem que ser analisadas em conjunto. Assim, a seguir está o Quadro 04: Áreas de atuação profissional, construído com base nas respostas dos participantes a estas duas questões.

Figura 4 – Quadro de Áreas de atuação profissional (Continua na página seguinte)

Sujeito	Áreas da Psicologia em que atuou	Áreas da Psicologia em que atua no momento
01	Clínica, Saúde, Educacional, Organizacional.	Educacional e docência, preparando-se para a clínica.
02	Educacional (Educação Especial e Orientação Profissional), Docência de Ensino Médio, Clínica, Organizacional.	Clínica e Docência.
03	Clínica e Docência.	Clínica e Docência.
04	Organizacional, Clínica e Docência.	Clínica e Docência.
05	Docência.	Docência, preparando-se para a clínica.
06	Organizacional, Clínica e Docência.	Clínica e Docência.
07	Clínica e Docência.	Docência, preparando-se para retornar à clínica.
08	Organizacional, Clínica e Docência.	Clínica e Docência.
09	Saúde Pública, Clínica e Docência.	Saúde Pública, Clínica e Docência.
10	Social, Clínica e Docência.	Social, Clínica e Docência.

<sup>7</sup> Questão 04: Dentre as diversas áreas de atuação do psicólogo, que atividades você já exerceu na sua carreira? Como as escolheu? Questão 05: No momento atual, em quais áreas da Psicologia você atua? Que atividades exerce nelas? (Com quais você mais se identifica?) Questão 06: Como você chegou à docência? O que, quais razões o motivaram à docência? Questão 15: Para você, quais são os aspectos positivos e negativos da docência em Psicologia? Questão 17: Que sugestões você daria para um psicólogo que estivesse ingressando na docência de Ensino Superior?

11	Saúde Pública, Clínica e Docência.	Clínica e Docência.
12	Social, Clínica e Docência.	Social, Clínica e Docência.
13	Social, Clínica e Docência.	Clínica e Docência.

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

Novamente, torna-se importante reforçar que, para efeitos de preservação da identidade dos sujeitos, as especificidades das áreas em que os mesmos atuam ou atuaram foram modificadas, dando lugar às generalizações por área de atuação na Psicologia, permitindo, assim, uma visualização sem comprometer as questões éticas da pesquisa. Desse modo, ao observar as áreas de atuação profissional, além do fato de todos terem optado pela docência, a área clínica mostra uma clara predominância nas opções dos sujeitos. Todos eles, em algum momento, atuaram como psicólogos clínicos ou estão se preparando para atuar nessa área.

Considero esse dado importante por reforçar a ideia de uma formação em Psicologia voltada para a prática clínica desde a graduação, uma vez que os próprios currículos dos cursos de graduação acabam direcionando a formação, que deve ser generalista. Entretanto, conforme Antunes (2004), esse direcionamento é fruto da própria constituição da psicologia como profissão no Brasil, uma vez que a área clínica consagrou-se a mais tradicional área de atuação por conta do trabalho junto à psiquiatria. Por consequência, também é muito presente no imaginário da população em geral a ideia do psicólogo clínico, tanto que muitas pessoas desconhecem as outras áreas de atuação. Prova disso são as diversas campanhas do Conselho Federal de Psicologia em nível nacional. Cabe destacar, também, a recente campanha do Conselho Regional de Psicologia – CRP12, correspondente à Santa Catarina que, em 2014, criou uma campanha para divulgar todas as possibilidades de inserção profissional do psicólogo (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2014b). Tais possibilidades, de acordo com Antunes (2004; 2014), foram sendo construídas após a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, assim como a sua consequência: a proliferação de cursos de Psicologia no país, criando um contingente de profissionais que buscaram novos campos de atuação.

Entretanto, mesmo com o fortalecimento de outras áreas, ainda há um direcionamento dos currículos dos cursos para a área clínica. Assim, o grupo de participantes reflete, em suas escolhas, o que o currículo da graduação nem tão

sutilmente sugere: a predominância da área clínica na atuação profissional do psicólogo.

Vale lembrar que, no Quadro 01, consta a informação sobre o período em que os sujeitos realizaram suas formações profissionais nas abordagens teóricas, algo em torno de durante a graduação e um período de até três anos após a formatura, na maioria dos casos. Tais formações profissionais buscam instrumentalizar teórica e tecnicamente os psicólogos para atuar dentro de uma abordagem específica, na qual o foco é a intervenção clínica, confirmando o que os sujeitos apontam no Quadro 04. Em outras palavras, a identidade de psicólogo clínico foi sendo reforçada ao longo do tempo, tanto nas atividades desenvolvidas quanto nos cursos de qualificação, pois, conforme Ciampa (1995), a identidade se constrói por meio de um substantivo, neste caso, um título: psicólogo, mas se confirma nos verbos, isto é, nas ações em direção a confirmar o substantivo.

Outro fator interessante é que os sujeitos, em sua maioria, relataram diversas áreas em que atuaram ao longo do tempo. Mas, observando suas atividades atuais, fica clara a redução das áreas em que atuam, mostrando uma opção mais centrada nas áreas clínica e de docência (sujeitos 02, 03, 04, 06, 08, 11 e 13, que mantêm as duas áreas em paralelo, e os sujeitos 01, 05 e 07, que atuam na docência, mas estão se qualificando e se preparando para atuar na área clínica). No entanto, quatro dos participantes atuam, no momento, em três diferentes áreas da Psicologia (sujeitos 01, 09, 10 e 12), das quais há uma relação direta entre as mesmas e as disciplinas que lecionam. Esse afunilamento mostra o estabelecimento de um foco na carreira, em que os participantes foram selecionando as áreas de maior interesse e buscando manter-se nelas. Neste sentido, a docência foi uma das áreas em que optaram, por se manter em paralelo a uma ou duas áreas de atuação.

Quanto aos critérios para as escolhas das áreas apontadas, tanto das exercidas em período anterior da carreira, quanto das exercidas atualmente, os sujeitos relatam a questão da identificação com as mesmas, criada desde a graduação. Entretanto, no que se refere à docência, há alguns pontos a considerar, a partir das respostas sobre a forma como a iniciaram e o que os motivou a esta atividade.

Neste sentido, quando indagados sobre a forma como chegaram à docência, chama a atenção o fato de muitos professores terem sido convidados pela universidade a ingressar como docente em disciplinas de base em outros cursos, ou

mesmo em disciplinas específicas da Psicologia. Isto é, a passagem para a docência acontece de forma abrupta, ou mesmo inesperada e, assim, corroboram o que Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam: dormiram profissionais e pesquisadores e acordaram professores. Dos treze participantes, dez ingressaram por convite da universidade (sujeitos 01, 03, 04, 05, 06, 08, 10, 11, 12, 13), e três deles já faziam parte do quadro de funcionários da instituição (sujeitos 01, 03 e 13), mas exerciam atividades administrativas.

Porém, estes sujeitos, em paralelo às atividades como funcionário administrativo, cursaram Psicologia na instituição, e se destacaram como alunos e como funcionários em suas atividades específicas. Além disso, durante a graduação e mesmo após, foram construindo um bom curriculum como psicólogos em áreas de interesse do curso. Diante disso, quando surgiu uma necessidade institucional, os mesmos foram convidados a mudar de função, migrando para a área docente. Com isso, novamente se confirma o que as autoras acima colocam: profissionais de diversas áreas ingressam na docência de Ensino Superior em decorrência natural de suas atividades e por diversos interesses e razões, trazendo uma boa bagagem profissional e uma escassa reflexão sobre o que significa ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Sendo assim, com exceção do sujeito 01, tratou-se de um movimento inicial externo materializado por um convite à atuação profissional, isto é, a iniciativa de ingressar na carreira docente surge por um movimento da instituição de ensino para atender suas necessidades. Porém, para Soares (2009, p. 88, grifos do autor),

A docência é a única “profissão” cujo exercício não pressupõe uma formação inicial na universidade que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados ao planejamento das atividades de ensino, à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades, aos processos de aprendizagem e de avaliação.

Neste caso, as próprias instituições têm assumido a função da formação docente por meio da educação continuada. Entretanto, conforme a mesma autora (2009), bem como Cunha (2010), a formação dos professores universitários tem sido feita em paralelo à sua atuação, isto é, não se configura em critério de seleção para ingresso nas instituições. Assim, estas tendem a oferecer uma formação docente por meio de cursos geralmente breves, e que não são suficientes, pela complexidade da tarefa de formar um professor de Ensino Superior.

Além disso, no caso dessa pesquisa, aos participantes coube analisar seu interesse em aceitar ou não o convite à docência. Entendo que isso é diferente de um movimento em que, antes da iniciativa de uma instituição específica, haja uma busca pela docência que parte do próprio sujeito, para a qual ele se prepara, qualifica-se para o ingresso. O sujeito 01, apesar de fazer parte do quadro administrativo da universidade e de ter sido convidado à docência, já vinha acompanhando as atividades de outros professores com o intuito de se preparar para substituí-los. No entanto, a maioria dos sujeitos recebeu o convite para ingressar como docente enquanto realizava atividades em outras funções ou fora da universidade, conforme o exemplo abaixo.

Na verdade eu vim aqui fazer uma inscrição para uma pós-graduação, me informar sobre pós-graduação, por que eu tinha voltado de Florianópolis e uma professora viu o meu curriculum e disse: “Tá”, mas espera aí. Tu não tens vontade de dar aula?” Por que ela viu que o meu curriculum era um bom Curriculum, com uma boa formação. Inclusive na área de educação (Sujeito 06).

Outro dado importante é o fato de que nem todos os professores convidados foram diretamente contratados para atuar no curso de Psicologia da instituição. Dos dez convidados, quatro iniciaram suas atividades nos cursos de Licenciatura e dois iniciaram em outros cursos com as disciplinas gerais de Psicologia. Isto é, seis participantes ingressaram como docentes em cursos diferentes do curso de Psicologia, como no caso dos sujeitos abaixo.

[...] em 2001 surgiu a possibilidade, eu entrei na Unisul pelas licenciaturas, trabalhando com Psicologia da Educação na unidade de Araranguá. Na época foi um convênio que a Unisul fez com o governo para capacitar os professores das escolas públicas. Então surgiu o dito calendário especial, em que eles tinham aulas na sexta-feira à noite, sábado o dia todo e um concentrado nas férias. Então essa foi a minha porta de entrada na Unisul em 2001, trabalhando com as licenciaturas (Sujeito 05).

Eu gostava dessa área da educação, e a pessoa que me convidou para trabalhar na universidade foi muito estratégica, assim, ela me colocou em cursos teoricamente mais fáceis de se trabalhar, com disciplinas Psicologia Geral, disciplinas voltadas para a área de educação (Sujeito 06).

Desse modo, os que ingressaram por convite nos cursos de Licenciatura (sujeitos 05, 06, 10 e 13) vieram suprir uma necessidade institucional de expansão do quadro docente para atender à demanda de professores, criada pelo estabelecimento de um convênio da universidade com o governo estadual, para qualificar os docentes que atuavam no Ensino Fundamental e Médio sem o curso de graduação. Os

professores que foram convidados por outros cursos (sujeitos 08 e 12) vieram atender as necessidades dos mesmos por professores com experiência em suas áreas de atuação, por se tratar de áreas afins. Interessante a contradição presente neste dado. Os psicólogos que foram convidados a se tornarem docentes para qualificar outros professores para a sua atuação não tinham, eles mesmos, uma formação docente anterior à contratação. Ou seja, isso confirma que a falta profissionalização dos professores, no que se refere aos saberes pedagógicos, não afeta apenas os profissionais das áreas diversas à educação, ou os docentes de Ensino Superior, mas os professores dos demais níveis que buscam qualificação na graduação e acabam sendo submetidos às aulas de professores de outras áreas, com pouca ou nenhuma preparação anterior para exercer essa função. No entanto, essa é uma reflexão tão complexa que foge ao escopo desta pesquisa.

Assim, quanto aos quatro participantes que ingressaram por convite, como docentes, diretamente no curso de Psicologia (sujeitos 01, 03, 04 e 11), isto ocorreu por uma necessidade específica da instituição, por docentes com especialidade ou experiência em suas áreas de qualificação ou atuação, como pode ser visto nas falas a seguir.

O Coordenador do Curso veio me chamar para lecionar a disciplina de X, por que a professora que ministrava tinha saído e tiveram alguns arranjos para substituí-la, e eles não funcionaram. E a gente estava com uma turma aberta e não tinha professor. Daí ele me convidou. Na hora, assim, o coração bateu forte, assim, uma vontade e eu pensei, “será que eu vou? Será que eu não vou?” Eu estava muito afinada com a teoria, estudando muito aquilo, até porque é algo que já vem comigo desde a quarta fase, eu já estava muito certa de que era aquele saber que eu queria (Sujeito 03).

Eu acho que foi um ano e meio depois, dois anos, aí me chamaram para eu dar aula. Para substituir uma professora, que entrou em licença gestação. [...] que era coordenadora, me chamou para eu substituir, que era só aquele “semestrezinho” e tal. Naquele semestre mesmo, me chamaram para dar aula do mesmo assunto na Pedagogia, que eles estavam também sem professor. Aí era na Psicologia e na Pedagogia. E eu crente que era só aquele semestre e isso vai para dezenove anos (Sujeito 11).

Por outro lado, conforme já discutido na Categoria 01, todos os entrevistados, ingressantes na docência por convite ou por processo seletivo afirmaram ter uma identificação com a atuação docente, seja ela anterior (sujeitos 01, 02, 03, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 13) ou posterior ao início das suas atividades (sujeitos 04, 11 e 12) no Ensino Superior, a exemplo dos sujeitos abaixo.

Para mim, dar aula sempre foi uma coisa muito natural. Era minha brincadeira de infância. Daí eu me formei no Ensino Médio e me formei no curso de inglês, porque eu já fazia desde novinha.[...] Eu sempre soube que eu queria dar aula, eu já imaginava quais disciplinas que eu podia dar aula, eu me via aqui. Era uma programação. Acabou dando certo de outro jeito, mas eu me imaginava dando aula em algum momento da vida (Sujeito 09).

Tanto eu não estava preparada para dar aula, que na graduação eu já tinha isso definido (eu não quero ser professora), que quando ela me chamou eu não acreditei. Sabe quando tu não pensa [*sic*] o que tu está fazendo? [...] E fiquei e comecei... dei a primeira aula, na semana seguinte me chamaram lá para a Pedagogia e beleza. Era um único semestre e tal... Aí quando terminou o semestre, a Coordenadora me chamou e me avisou que no semestre que vem eu continuaria. (...) Eu não sei... se tu me perguntar [*sic*] o que te impediu (*de sair da docência*), eu acho que eu fui indo, sabe? E daí vai pegando gosto pela coisa, e chegou o final do semestre eu já esperava, eu queria (Sujeito 11).

Sobre isso, vale lembrar novamente da análise da Categoria 01 - Trajetória profissional e formação continuada, a qual aponta que quase todos os sujeitos demonstraram interesse pela docência, embora em outro nível de ensino, pois optaram por cursar a Licenciatura em Psicologia durante a graduação (sujeitos 02, 05, 06, 07, 08, 10 e 13), cursaram ou iniciaram o Magistério antes mesmo de optar pela Psicologia como profissão (sujeitos 03, 07, 10 e 13), optaram por um curso superior na área da Educação antes de cursar Psicologia (sujeitos 01 e 05), ou tiveram uma experiência de docência em outro nível de ensino durante a graduação (sujeito 09). Assim, mesmo que o ingresso na docência de Ensino Superior tenha sido por meio de convite, os participantes já demonstravam certo interesse pela educação em nível de docência. As exceções são os sujeitos 04, 11 e 12, que relataram não ter interesse na docência antes de iniciar suas atividades, conforme as falas abaixo.

E eu aprendi que eu gosto de dar aula também, que eu não sabia que eu gostava, mas que hoje eu vejo que eu realmente gosto, é legal ensinar um pouquinho. [...] Eu nunca imaginei que eu iria gostar de dar aula. Nunca foi o meu propósito. Eu fiz uma especialização *latu senso*, que daria esse direito, mas não com a ideia de que eu iria dar aula (Sujeito 04).

[...] daí falavam que eu falava bem, e perguntavam por que eu não dava aula. Tinha uns colegas que tinham feito mestrado, e eu nem pensava em fazer mestrado, nem nada. Eu achava muito rígido, muito sedimentado, ser mestre. Eu quero é fazer em processo, ver o resultado. Sempre foi essa a discussão. Aí, na época da época da graduação, da formatura, então eu não fiz a licenciatura. No mestrado que eu fiz algumas disciplinas. Também não tinha essa intenção de dar aula. Não era meu projeto ser professor. Mas já tinha vindo para cá em 2000, tinha dado um semestre ou dois no serviço social (Sujeito 12).

Entretanto, quanto às razões que motivaram o ingresso na docência, as respostas dos participantes foram variadas, girando em torno de motivos que se relacionam aos benefícios trazidos pela docência (o aspecto financeiro e o constante aprendizado proporcionado pela atuação como docente), interesse pessoal (pelo assunto das disciplinas ou pela própria atuação docente), experiências pessoais (a partir do mestrado), e influências de pessoas importantes em suas relações pessoais (família e amigos). No entanto, quando questionados sobre os motivos que os mantiveram na docência, as respostas apontam para as seguintes questões: pelo prazer (de ver o desenvolvimento do aluno em formação, de trabalhar com grupos, de falar sobre o assunto das disciplinas, do contato com as pessoas); pela identificação com a vida acadêmica; pelo compromisso social de formar novos profissionais psicólogos; pela possibilidade de constante atualização profissional; pelo *status* social que a docência de Ensino Superior proporciona; pela possibilidade de desenvolver diversas atividades além da sala de aula, como a extensão, pela conexão que a universidade faz com os diversos setores e profissionais.

Apesar de vários pontos terem sido levantados, nove dos treze entrevistados mencionaram o prazer de ver o desenvolvimento do aluno, e quatro trouxeram a questão da identificação com a vida acadêmica. Assim, entendo que a motivação maior para a continuidade tenha sido estes dois aspectos que mais se repetiram entre os sujeitos. As demais respostas foram mencionadas apenas uma vez e em paralelo com as duas que mais se repetiram, sendo, portanto, secundárias no grupo como um todo. Porém, apesar da formação não ter sido direcionada para a docência e carente de saberes pedagógicos, os professores percebem um desenvolvimento nos seus alunos em termos de aprendizagem. Isso indica que a atuação docente tem trazido resultados positivos, muito embora pudesse ser potencializada com a profissionalização dos professores, que vai além da motivação pessoal, necessitado, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), do suporte das instituições e de políticas públicas. Além disso, para Cunha (2010, p. 23, grifos do autor),

Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado 'aprender fazendo'. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

Por outro lado, mesmo quando falavam sobre os fatores que os motivam a continuar docentes, alguns entrevistados trouxeram pontos que lhes desagradam na atuação. Tais deles foram considerados na análise da questão 15 da entrevista, que aborda os pontos positivos e negativos de ser docente. Neste quesito, como pontos negativos, os sujeitos levantaram aspectos relacionados aos alunos, à universidade e ao próprio grupo de professores.

Com relação aos alunos foram trazidos, como pontos negativos, a defasagem educacional e de conhecimentos com que progressivamente eles têm ingressado; sua falta de interesse nos estudos; a falta de respeito com os professores; suas expectativas distorcidas quanto ao papel dos professores psicólogos, nas quais misturam as duas funções; e o cansaço dos alunos trabalhadores durante as aulas, que interfere no seu aprendizado e na dinâmica da aula. A exemplo disso, seguem falas dos sujeitos.

Agora, os pontos negativos que eu acho é essa mudança que eles falam tanto de um novo público. Hoje é a fala de um novo público, em que o aluno trabalha o dia todo, então o aluno chega em sala de aula cansado e nós temos que amenizar, que a gente não pode puxar muito, que a gente tem que ser mais acessível. E um pouco do que está entrando que mal sabe ler, que mal sabe escrever (Sujeito 01).

E o negativo talvez não é [*sic*] nem na sua atuação, mas nas expectativas, talvez, que os alunos criam em você. Por que eles não estão te vendo como professora, ali. Eles estão te vendo como psicóloga, ali. Então as expectativas, às vezes, que os alunos fazem... “Ah, mas você tem que entender, você é psicóloga”, “nossa, uma psicóloga falando assim em sala de aula...” Entendeu? Isso é um lado negativo. De os alunos acharem que você tem que ser muito mais psicólogo do que professor. Então, às vezes, os alunos ficam chateados quando entra o papel do professor (Sujeito 02).

Parece assim que você finge que ensina e o aluno finge que aprende. Então isso, para mim, não me agrada na profissão. Isso para mim, meu Deus do céu... eu fico me perguntando sempre, “o que que eu estou fazendo aqui [*sic*]?” O que que eu estou fazendo aqui [*sic*]?” Ou quando você vê, assim, que você ensinou, ensinou, ensinou, e aí você vê o aluno fazendo totalmente o contrário... Daí nesses momentos eu me frustro muito (Sujeito 11).

Embora os participantes tenham trazido pontos negativos relacionados a outros aspectos, predominaram nas respostas as questões relacionadas aos alunos, conforme as falas acima demonstram. Para Pimenta (2009, p. 39),

Esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem e, na maioria das vezes, muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula.

As questões levantadas sobre as dificuldades relacionadas aos alunos remetem à noção de que os pesquisados idealizam um modelo de aluno que combine com o ensino, no modelo de transmissão de conhecimento ao qual os pesquisados foram submetidos em sua formação. Isto é, buscam reproduzir os modelos aprendidos no decorrer de sua trajetória, esperando que os mesmos sirvam igualmente para o perfil atual dos alunos de Ensino Superior. Isso é contraditório, uma vez que, nas entrevistas, a afirmação de que a formação de psicólogo permite enxergar com mais facilidade as singularidades dos alunos foi comum entre os pesquisados. Assim, fica subentendido que a formação em Psicologia permite um olhar diferenciado sobre os alunos, mas não é suficiente para embasar uma prática fundamentada nos saberes pedagógicos, confirmando o que Soares (2009) quer dizer, quando afirma que bons profissionais em suas áreas não são, necessariamente, bons professores. Em outras palavras, nem sempre quem sabe fazer, sabe ensinar. Talvez a alta qualificação como psicólogos seja até mesmo o que contribui para que o aluno confunda as funções de professor com as de psicólogo, como relatou o sujeito 02, anteriormente. Indo mais além, é possível até mesmo inferir que os próprios professores façam essa confusão de papéis, sem perceber, por terem a identidade de psicólogo mais fortalecida e profissionalizada do que a de docente, pois, de acordo com Pimenta (2009, p. 49),

[...] as transformações nas práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Nos outros aspectos citados em relação à universidade, os sujeitos pontuaram a falta de apoio diante de uma postura mais rígida e exigente do professor com relação aos alunos, o regime de contrato horista e o volume de trabalho fora da sala de aula sem remuneração.

Negativos, eu acho que é o fato de eu ser horista, e aí eu sinto sacrificante a carga horária em função da produção. Eu sinto que falta tempo. Eu vejo que o ideal seria ter tempo remunerado para estudar. Eu sinto falta disso, porque eu gostaria de publicar, por exemplo, e que é uma parte que eu estou falhando muito. E só que é muito difícil, porque, para publicar, tu tem [sic] que parar para estudar, e o tempo que eu tenho fora daqui eu tenho que trabalhar, também. Eu preciso ganhar dinheiro, então esse é o aspecto negativo para mim. Não é a questão financeira em si. Não é que eu acho que é [sic] mal remunerado, eu acho que a carga horária, ela é essa troca (Sujeito 09).

É muita prova para corrigir, é muita aula para preparar... me sinto cansada, muitas vezes, por conta desse volume de trabalho fora da sala de aula. E, às vezes, outro dia, ainda, conversando com uma professora, ela me disse

assim: “não, eu não trabalho sábado e domingo”. Daí eu fiquei pensando, o que que ela faz, né [sic]? Por que eu trabalho. [...] Aí é essas coisas [sic] fora de sala de aula que, às vezes eu converso com um, converso com outros profissionais, até de outras instituições que dizem assim: “ah, onde eu trabalho nós temos horas pagas para preparação de aula e correção de prova”. E eu digo “não, aqui a gente é remunerado e pago para a sala de aula e o resto... rebola, né?” Por que daí tira o tempo de outras atividades... eu fico aqui três dias e eu estou na minha cidade para atender dois dias no consultório. E aí que dia que eu faço a correção e tudo? Vou fazer no final de semana (Sujeito 03).

Mas, em contrapartida, você também não tem uma universidade que te apoia muito nisso. Por que é assim, você puxa um pouco mais, tem uma ouvidoria que bota todo o seu trabalho, que bota todo o seu profissionalismo por água abaixo. Então, você fica sempre temendo por isso. E isso, para mim, às vezes eu fico me questionando. Para que me qualificar tanto, então? (Sujeito 01).

Aqui cabe ressaltar um aspecto que vai além da motivação pessoal para a docência e a sua qualificação. As condições de trabalho oferecidas pelas universidades brasileiras, especialmente a partir da década de 1990, têm obedecido mais diretamente a lógica de mercado, pois, segundo Zanchet e Cunha (2007), neste período houve, no país, a expansão do Ensino Superior pela iniciativa privada, levando as universidades a procurar formas de gestão muito próximas da lógica de mercado das empresas para manter a competitividade, refletindo, assim, nas relações de trabalho. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, atualmente, a carga de trabalho nas instituições de Ensino Superior pode ser de vínculo integral, parcial e horista, mas, citando uma pesquisa do INEP (1998), as autoras destacam que, nas universidades fora do âmbito público (federais e estaduais), predomina o regime de contrato horista, em que “o papel do docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 125). Uma vez que a remuneração por este trabalho 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. Desta forma, as funções de docente e psicólogo concorrem na formação da identidade, também por uma questão material, a subsistência do profissional.

Já no aspecto relacionado ao próprio grupo de professores, os participantes destacaram a falta de coesão do grupo quanto ao nível de cobrança dos alunos, e falta de tempo para trocar experiências com os colegas.

E você vê professor que faz isso. Daí você fica pensando, vale a pena você ser o lobo mau da história? Se tem professor que não pede o artigo, aí você

tem que pedir por quê? Tem uma hora que você relaxa também. Você cansa (Sujeito 01).

E outra coisa que me inquieta é a correria, por que a gente acaba fazendo muitas coisas ao mesmo tempo na universidade e com muitos focos diferentes. E, às vezes, não dá tempo de contato com os nossos pares. Eu tenho muito pouco contato com o pessoal da psicologia, por que eu faço tantas outras coisas em tantos outros lugares na universidade que a psicologia é só mais um desses lugares (Sujeito 05).

As falas dos entrevistados remetem à questão da formação continuada. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a troca de experiências com os pares é uma das formas mais eficientes de promover a formação docente. Além disso, a falta de coesão do grupo sinaliza um desconhecimento do Projeto Político Pedagógico e do perfil do egresso, uma vez que são relatados critérios e práticas desconexas.

Por outro lado, como pontos positivos, os sujeitos também levantaram aspectos relacionados aos próprios professores, aos alunos e à universidade. No entanto, diferentemente do que ocorreu com os pontos negativos, predominaram as respostas sobre pontos positivos em relação ao próprio professor, tais como: a possibilidade de atualização profissional; o *status* social que a docência de Ensino Superior proporciona; o desenvolvimento profissional; a flexibilidade que a docência de Ensino Superior proporciona como forma de atuação e o suporte do grupo de colegas professores. Isso fica claro nas falas a seguir.

É esse universo de estar com o aluno, de trocar muito conhecimento, de crescer com ele, por que você está o tempo todo também ganhando conhecimento, trocando. Eles também te abastecem muito, eles também te instigam para estudar, para te atualizar. Então, isso são os pontos positivos. Eles te desafiam. A cada ano que você entra numa sala de aula, tem dois ou três alunos que são aqueles que estão te desafiando, que você tem que dar conta da necessidade deles (Sujeito 01).

Eu percebo que o olhar das pessoas, por a gente falar que é uma professora da universidade, muda. Parece que as pessoas têm um pouco mais de respeito, então eu percebo que a visão das pessoas tem mudado. No meu ver, eu acho que o fato de a gente estar o tempo todo em contato com o aluno, revisando as coisas, também faz com que o nosso olhar mude e fique sempre atualizado. A gente tanto aprende com eles quanto eles com a gente. Então, eu acho que é uma troca bem simultânea, assim (Sujeito 04).

Enquanto grupo a gente tem se apoiado mais. Da época que eu entrei para agora, me parece que está uma congregação mais coesa. Então, isso também te dá respaldo. Você discute mais com os seus colegas, até com os alunos, tem aquela coisa de não precisar responder na hora, daí checa com os colegas, volta... porque teve uma época em que isso era muito difícil (Sujeito 08).

A questão da atualização e do desenvolvimento profissional foi algo bastante presente nas respostas dos participantes. Isto me sugere uma característica de perfil de profissionais que sentem prazer na busca pelo conhecimento, algo que já aparecia durante a graduação, pois muitos dos entrevistados relataram que tinham um perfil de aluno engajado no curso, que buscava atividades além das exigidas em sala de aula: estágios, monitorias, congressos, participação em centros acadêmicos, entre outras. Nessa mesma linha, os participantes levantaram como ponto positivo em relação à universidade o acesso e a produção de conhecimentos.

No entanto, considerando os cursos que os mesmos realizaram ao longo da trajetória profissional, é perceptível que a busca do conhecimento a que se referem está relacionada especialmente ao campo da Psicologia, o que reforça a identidade de psicólogo mais do que de professor. Como docente, este dado indica, no máximo, uma busca de conhecimento que reforça a ênfase no conteúdo a ser ministrado, preterindo, novamente, os saberes pedagógicos, em especial o processo de ensinagem, conforme descrito por Anastasiou e Alves (2003).

Todavia, em relação aos alunos, o ponto positivo levantado repete as falas sobre a motivação para manter a atividade docente, isto é, o desenvolvimento profissional dos alunos. Como afirmam os sujeitos 09 e 11: “Então eu gosto muito dessa parte aqui e lógico, ver o crescimento do aluno, que é da natureza do trabalho” (Sujeito 09). Nas palavras do sujeito 11: “Mas o contrário também acontece, de ver alunos fazendo muito bem feito e de te dizer assim: “ah, isso eu aprendi contigo”. Aí a gente volta para casa feliz. Mas eu acho que toda profissão tem isso, né?”

Observando os pontos positivos e negativos elencados pelos professores, percebo que as dificuldades são bastante pertinentes, mas não são suficientes para que os participantes desistam da prática docente. Isso se confirma, obviamente, na continuidade de suas atividades na universidade, mas também nos aspectos que os motivam à docência e nos pontos positivos levantados por eles. Estes referem-se especialmente aos benefícios pessoais que a docência oferece, tais como a atualização e o desenvolvimento profissional, o *status* social, a questão financeira e mesmo o prazer em realizar o trabalho.

No entanto, para confirmar as informações levantadas sobre a sua escolha pela docência, bem como aquilo que consideram necessário à atuação docente, durante o processo das entrevistas, incluí uma questão relacionada a este aspecto: “Que sugestões você daria para um psicólogo que estivesse ingressando na docência

de Ensino Superior?”. Imaginei, com esse questionamento, que as respostas reforçariam as escolhas profissionais que os sujeitos fizeram pela docência e a partir dela. As respostas trouxeram as seguintes sugestões em ordem de frequência: confirmar a existência de uma forte identificação com a prática docente; buscar conhecer as características e condições do trabalho como docente; procurar desenvolver habilidades como professor, além das habilidades como psicólogo, especialmente para lidar com os diferentes perfis de aluno do Ensino Superior; desenvolver-se em termos de preparo teórico e técnico por meio de cursos de pós-graduação; aliar a prática docente à atuação como psicólogo em outras áreas fora da universidade; preparar-se emocionalmente para a relação com os alunos e confirmar a existência de uma forte identificação com a Psicologia. Para ilustrar as respostas, escolhi as falas abaixo.

Mas eu não pensei nunca... interessante porque eu já queria dar aula. Mas eu não pensei. Talvez por que o que eu visse em sala das professoras era a minha fantasia que eu te falei, “ah, é boa psicóloga, é boa professora”. Então, hoje, eu daria essa sugestão, de se dedicar a disciplinas da licenciatura (Sujeito 09).

Não basta ter só o conhecimento de Psicologia. Ele precisa, também, ter algumas habilidades de professor para poder passar o conhecimento. Ele precisa, às vezes, descer um pouquinho do pedestal de psicólogo e entrar no universo, no mundo desse aluno para poder compreender o universo dele, para poder dar aula, [...]. É te desafiar o tempo todo, porque não necessariamente um bom psicólogo é um bom professor. Isso eu tenho experiência de conhecer pessoas que eu sei que são feras como psicólogos, mas como professor... (Sujeito 01).

Acho que até a gente entraria numa conversa num sentido assim, se você tem ideia do que você vai fazer quando você se tornar docente, você de fato não vai trabalhar somente as três horas, ou duas horas ou uma hora e meia em sala de aula, do quanto você vai precisar se debruçar um tempo maior fora dessa sala de aula. E aí você precisa ter essa disponibilidade para isso (Sujeito 03).

Eu estimularia. Primeiro, eu estimularia por que eu acho que é uma carreira bonita, assim. E se eu precisasse optar de novo, eu faria de novo a mesma opção. E diria assim, para a pessoa se preparar do ponto de vista técnico da questão do conteúdo, mas mais do que isso, para ela se preparar do ponto de vista emocional para essa relação (Sujeito 08).

Ao observar as respostas dadas à questão, parece-me que há uma repetição do caminho que os próprios sujeitos fizeram, mas com o acréscimo de elementos que a experiência profissional na docência mostrou serem importantes a eles, como o conhecimento das características e condições de trabalho e o desenvolvimento de habilidades específicas do professor. Aspectos que os mesmos deixaram de observar

no seu ingresso como docente, e que até o momento, não necessariamente priorizam, quando optam por se qualificar mais como psicólogos do que como docentes. Isso reflete uma consciência sobre a complexidade da tarefa docente, embora as ações nessa direção ainda não sejam prioridade, o que, talvez, ocorra pela forma de gestão universitária predominante no país, na qual a docência nem sempre garante retorno para os profissionais, o que os faz buscarem outras alternativas.

A discussão feita na presente categoria, conforme descrito anteriormente, buscou contemplar os objetivos específicos 05 e 06 da pesquisa, que se referem respectivamente à observação dos critérios utilizados nas escolhas profissionais desses professores e ao levantamento dos fatores que contribuem para a permanência do psicólogo na atividade da docência de Ensino Superior. Diante disso, posso afirmar que a escolha profissional dos participantes pela docência é um processo que inicia antes mesmo da opção pela Psicologia como profissão.

A docência afirma-se em diferentes momentos na carreira, desde a opção por aceitar um convite para ingressar nessa área, ou a opção pela participação de um processo seletivo para se tornar docente de Ensino Superior, até a opção de permanecer na atividade diante de pontos negativos bastante significativos, como os levantados pelos sujeitos. Também se percebe que a permanência dos profissionais pesquisados na docência passa pela questão dos benefícios individuais percebidos como pontos positivos, além de algo que favorece a profissão como um todo, uma contribuição social percebida na atividade e no desenvolvimento profissional dos alunos. Soma-se a isso uma nítida diminuição das áreas de atuação às quais os pesquisados se dedicam ao longo do tempo, nas quais a docência permanece como opção que se consolida juntamente com a atuação predominantemente na área clínica da Psicologia. Esses elementos sugerem um fortalecimento da identidade profissional de professor, mas não são suficientes para se afirmar que ela se estabelece de forma plena, dadas as opções de qualificação priorizadas pelos participantes. Resta, nesse momento, compreender como os profissionais pesquisados se identificam em suas carreiras. Assim, segue a análise da próxima categoria, que aborda a percepção dos professores quanto à sua identidade profissional.

### 4.3 CATEGORIA 03 - PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A terceira e última categoria busca discutir a percepção dos sujeitos participantes acerca da sua identidade profissional e observar se a docência representa, para eles, uma ocupação circunstancial, conforme os objetivos específicos 01 e 02. Tais objetivos referem-se a: compreender como os professores se percebem em sua identidade profissional; e observar se a docência, para eles, é uma ocupação circunstancial ou uma escolha profissional que gera identidade.

Para tanto, são consideradas, neste item, as questões 07, 08, 09, 10, 12, 14, 16 e 18<sup>8</sup> do roteiro de entrevista. Importante observar que a sequência de discussão das questões não obedece a ordem numérica para possibilitar melhor encadeamento dos assuntos. Além disso, a questão 18, a exemplo da questão 17, também foi posteriormente incluída ao instrumento, visando a confirmar e esclarecer as respostas dadas pelos sujeitos às questões 07 e 14.

Assim, iniciando a discussão pela questão 07 do instrumento, aos participantes foi indagado de que forma eles avaliam o papel da docência entre as atividades que exercem. Isto é, qual o lugar de importância da docência na vida profissional dos mesmos. As respostas dos sujeitos mostraram quatro diferentes papéis da docência entre as suas atividades atuais. Para evitar a identificação dos participantes, elaborei o quadro abaixo, caracterizando as respostas em termos de papel que a docência ocupa e a frequência com que este papel se repete entre os entrevistados.

Figura 5 – Quadro de Avaliação do papel da docência entre as demais atividades dos pesquisados (Continua na página seguinte)

Respostas	Frequência de resposta
Docência destacando-se entre as atividades.	07

<sup>8</sup> Questão 07: Na sua vida profissional atual, como você avalia o papel da docência entre as atividades que você exerce? Questão 08: Quais atividades você já desenvolveu ou desenvolve como professor de Psicologia? Questão 09: Quais as principais questões (dificuldades, facilidades) que você enfrentou na condição de professor? Questão 10: Que/quais mecanismos buscou e ou utilizou para superar as dificuldades? Questão 12: Você, hoje, se considera habilitado para a profissão professor? Questão 14: De que forma as funções de psicólogo e de professor se relacionam na sua carreira? Como você se percebe na função de professor, tendo uma formação em Psicologia? Questão 16: Quais são os seus planos com relação à docência na sua vida profissional? Questão 18: Quando alguém lhe pergunta qual é a sua profissão, o que você responde?

Docência em equilíbrio com as demais atividades.	02
Docência em conflito com as demais atividades.	02
Docência consolidando-se entre as atividades.	02

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

Diante do questionamento sobre o papel da docência entre as suas atividades, a maior parte dos pesquisados utilizou dois critérios de resposta: o tempo que dedicam a cada uma das atividades e a importância que atribuem à docência em sua vida profissional. Porém, dois entrevistados responderam utilizando apenas o critério de importância que atribuem à docência, afirmando que, atualmente, a mesma está em conflito com as demais atividades. Isto é, há uma dúvida quanto à importância desse papel na sua vida profissional. Por outro lado, a maior parte dos sujeitos afirma que a docência se destaca entre as suas atividades profissionais, fazendo com que se vejam mais como professores do que como psicólogos.

Eu te digo, eu sou mais professora. Pelo tempo de trabalho, que eu tenho ao longo do dia, da semana, a minha vida é mais voltada para a área acadêmica, de aula, de supervisão, de coisas do que propriamente para a prática clínica psicoterapêutica (Sujeito 11).

[...] me sinto mais aqui do que na clínica [...] eu estou vendo que eu estou mais aqui. [...] Eu acho que a universidade me trouxe um retorno de satisfação, de ter *feedback* do aluno, de falar para você “o quanto é bom te ouvir, o quanto é bom receber esse conhecimento, não tínhamos até então discutido essa teoria nessa perspectiva”. Eu acho que o fato de ter o retorno do aluno a partir daquilo que você está tentando ensinar a ele, me fez encontrar um lugar de acolhida, de aconchego e de querer ficar mais, sabe? (Sujeito 03).

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 percebem é tendo a docência em destaque, isto é, veem-se mais como professores do que como psicólogos, tanto pela importância atribuída quanto pelo tempo dedicado ao fazer docente. Entretanto, observando a trajetória profissional e de cursos de formação continuada (qualificação, pós-graduação), é visível que os sujeitos priorizaram os cursos na área de psicologia, no sentido de que as formações nessas áreas foram as primeiras escolhas de carreira deles, além das mais frequentes e de terem sido apontadas com maior significância. Ainda assim, os participantes mantêm a docência como uma das suas atividades principais, apesar de não ressaltarem a profissionalização dessa prática.

Na verdade, a docência é afirmada como destaque, mas a maior parte dos sujeitos mantém, em paralelo, atividades na área de Psicologia clínica, conforme se verifica no Quadro 04. Assim, apesar de se verem mais como professores, parece que a identidade profissional dos participantes não se define apenas pela docência. No entanto, para Ciampa (1995), a identidade é uma totalidade que se compõe por uma unidade contraditória, múltipla e mutável, já que o sujeito é, ao mesmo tempo, produto e produtor da identidade, refletindo-se nas identidades das demais pessoas. Ou seja, vamos nos igualando e nos diferenciando por meio dos diversos grupos sociais dos quais fazemos parte ao longo da vida. Isso quer dizer que a identidade de psicólogo pode coexistir com a de professor universitário, assim como a identidade de filho pode coexistir com a de pai. Além disso, a Psicologia, como profissão, permite uma diversidade de áreas e campos de atuação, assim como a ciência psicológica é ampla em seu alcance (o que permite a existência de críticas severas quanto à sua cientificidade, havendo constantes questionamentos sobre seu lugar como ciência independente). A exemplo disso, historicamente, há que se destacar a existência das diversas teorias (abordagens) psicológicas (Psicanálise, Comportamentalismo, Psicologia Humanista, Psicodrama, Gestalt-Terapia, Análise Transacional, entre outros) caracterizando os diversos projetos de psicologia científica que vem surgindo desde a sua fundação. Também há as múltiplas áreas de atuação (Clínica, Organizacional, Saúde, Educacional, Social, Jurídica, do Trânsito, entre outras). Neste sentido, a constituição da Psicologia permite a coexistência de várias nuances na construção da identidade do psicólogo, indicando que a ambiguidade na identidade do professor de psicologia pode ser uma consequência da constituição da ciência psicológica.

Esse dado toma ainda maior importância, considerando os sujeitos que afirmaram ter a docência em equilíbrio com as demais atividades; em outras palavras, ocupa o mesmo papel que tais atividades em termos de tempo dedicado e importância atribuída. Por sua vez, a identidade profissional de docente compõe-se por certas características que precisam ser assumidas. Para Soares (2009, p. 82),

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.

Por outro lado temos, ainda, as respostas dos sujeitos que afirmaram que a docência está em conflito com as suas demais atividades em termos de importância, e os sujeitos que afirmaram que a docência está se consolidando entre as suas atividades. A partir de suas respostas, entendo que, atualmente, os mesmos percebem-se mais como psicólogos do que como professores, apesar de terem uma caminhada na docência. Entendo dessa forma, pois a docência não é uma prioridade em termos de tempo e importância em suas carreiras, mas é algo que eles escolheram manter entre suas atividades profissionais como psicólogos. Dessa forma, na identidade profissional desses sujeitos, a psicologia aparece com predominância.

Buscando explorar mais a discussão sobre o papel da docência na vida profissional dos pesquisados, cabe analisar as atividades que já desenvolveram como docentes de psicologia. Assim, com base nas respostas à questão 08 da entrevista e na consulta ao curriculum dos participantes registrado na Plataforma Lattes, construí o quadro a seguir.

Figura 6 – Quadro de relação das atividades realizadas como docentes de psicologia (Continua na página seguinte)

<b>Sujeito</b>	<b>Atividades realizadas como docente</b>
<b>Sujeito 01</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão. Atividade Administrativo-acadêmica no curso de Psicologia.
<b>Sujeito 02</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão.
<b>Sujeito 03</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão.
<b>Sujeito 04</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC.
<b>Sujeito 05</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Orientação de Projetos de Pesquisa.
<b>Sujeito 06</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Orientação de Projetos de Pesquisa; Atividade Administrativo-acadêmica no curso de Psicologia.
<b>Sujeito 07</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Orientação de Projetos de Pesquisa; Atividade Administrativo-acadêmica no curso de Psicologia.
<b>Sujeito 08</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Orientação de Projetos de Pesquisa; Atividade Administrativo-acadêmicas.
<b>Sujeito 09</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC.

<b>Sujeito 10</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC.
<b>Sujeito 11</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Orientação de Projetos de Pesquisa; Atividade Administrativo-acadêmica no curso de Psicologia.
<b>Sujeito 12</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Orientação de Projetos de Pesquisa.
<b>Sujeito 13</b>	Sala de aula no Curso de Psicologia e outros cursos; Orientação de Estágios; Orientação de TCC; Banca de TCC; Coordenação de Projetos de Extensão; Atividade Administrativo-acadêmica no curso de Psicologia.

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

Novamente, na construção do quadro acima, as especificidades das atividades foram omitidas para evitar a identificação dos sujeitos. No entanto, ainda é visível a diversidade de atividades que os pesquisados têm realizado na carreira como docentes, mostrando que os mesmos não se restringem às disciplinas ministradas em sala de aula. Há relatos de atividades de orientação de estágios, atividades de extensão, atividades administrativo-acadêmicas, orientação e bancas de TCC e, em menor frequência, orientação de projetos de pesquisa.

Neste sentido, os sujeitos mostram ter uma experiência diversificada em termos de atividades docentes. Ou seja, buscaram, ao longo da carreira, experimentar as diferentes funções relacionadas à docência, permitindo agregar essas vivências à sua identidade profissional. Diante das atividades desenvolvidas pelos sujeitos, cabe discutir sobre as situações que vivenciaram nessa trajetória; em outras palavras, em todas essas atividades docentes que já realizaram ao longo do tempo, o que enfrentaram em termos de dificuldades, o que identificaram como fatores facilitadores em sua prática, considerando a sua formação acadêmica.

Sobre isso, os sujeitos trouxeram respostas bastante significativas. Do ponto de vista dos fatores que identificaram como facilitadores na sua prática docente, as respostas foram divididas em quatro categorias de respostas: em relação às características pessoais dos professores; em relação ao conhecimento específico na área de Psicologia; em relação à universidade; e em relação ao conhecimento específico na área de educação.

No que se referem às características pessoais identificadas pelos sujeitos, foram apontadas a habilidade de falar em público; a espontaneidade; a habilidade

para motivar os alunos; a empatia; a habilidade para relações interpessoais; a identificação com a área da educação; e o interesse em aprender.

Eu acho que a fala. O articular o conhecimento com o aluno e fazer essa troca de aula discursiva dialogada. Isso me facilita muito. Eu diria assim, uma aula discursiva dialogada para mim é muito simples de fazer (Sujeito 03).

Eu sou muito espontânea, eu sou muito extrovertida, eu pego um vídeo, uma brincadeira, eu levo... eu estou sempre inovando. Eu tenho essa criatividade que eu acho que é inata. É minha assim... Então é uma coisa que me facilita para a área da docência (Sujeito 01).

Sobre essa categoria de respostas, considero importante ressaltar que todos os entrevistados relataram alguma característica pessoal como aspecto facilitador para a prática docente. Tais características foram citadas como algo não relacionado à preparação profissional, seja ela na área de psicologia ou na área da educação, mas como uma qualidade pessoal que já existia antes de iniciar a docência. Nessa linha de pensamento, as características pessoais são consideradas instrumentos importantes para facilitar a prática docente, independente das qualificações realizadas na formação profissional. Isso dá a entender que existem certas características pessoais apriorísticas que facilitam a atuação na docência, quase como se fosse algo próprio do sujeito, um dom, o que Cunha (2010) entende como algo que desprestigia a docência, uma vez que coloca em segundo plano os conhecimentos pedagógicos, desvalorizando a formação do docente.

Por sua vez, em relação ao conhecimento na área de psicologia, as repostas também foram frequentes, tendo sido citadas por oito dos treze sujeitos. Entre elas, predominaram as respostas relativas ao conhecimento do conteúdo a ser ministrado nas aulas, trazidas por seis sujeitos em suas respostas. Nesse sentido, Rios (2006, p. 93) afirma que “em toda ação docente encontra-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral”. No entanto, a dimensão técnica, que dá suporte à competência, diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos. Contudo, quando considerada de forma isolada, tem sua significância diminuída (RIOS, 2006). Também foram citadas a experiência profissional prévia como profissional psicólogo e a formação de psicólogo como facilitador para o relacionamento com os alunos, a exemplo das falas a seguir.

Conteúdo já se tornou habitual, a não ser que seja uma disciplina nova que aí você vai ter que organizar, mas se ela já é uma disciplina tua [sic], então eu penso que estou muito segura, para às vezes não precisar nem de equipamento para se apoiar e poder correr a aula. Por que está tudo tão

articulado, aquele conhecimento, que eu acho que é isso, é conteúdo (Sujeito 03).

Então, eu acho que isso ajudou, o fato de eu ter uma experiência profissional grande. Quando eu vim para a docência, eu já tinha quinze anos de experiência profissional, então eu acho que isso te dá muito chão. Até para sustentar uma teoria, para mostrar para os alunos, para fazer todos os links que são necessários. Mais do que a própria formação acadêmica. E aí assim, o fato de ter feito Psicologia também ajuda, né? Por que o olhar da gente é treinado, ele é diferenciado, acho que a gente é mais receptiva para receber [sic] as demandas e as queixas dos alunos. A gente tem um treino maior para isso. Por que daí não é aquela coisa técnica, técnica. Eu tinha uma experiência técnica, mas já era uma experiência, sempre no trato com pessoas (Sujeito 08).

Contudo, as respostas categorizadas com relação à universidade foram menos frequentes, sendo apontadas por apenas dois sujeitos. Os mesmos levantaram a questão do bom momento que a universidade atravessava quando ingressou na docência, e o fato de ter iniciado fora do curso de Psicologia, com disciplinas básicas. A questão de iniciar a docência fora do curso de Psicologia, sendo vista como um fator facilitador, leva a pensar em uma valorização implícita da Psicologia em relação aos demais cursos, como se, para lecionar no seu curso de origem houvesse uma necessidade maior de preparação. Neste caso, a preparação seria vista a partir do conhecimento do conteúdo, da competência profissional e da experiência do psicólogo, relegando a importância da preparação pedagógica como algo igualmente importante nos mais diversos cursos. Isso endossaria mais uma vez a ideia de que, quem sabe fazer, sabe ensinar.

Menos frequentes ainda foram as respostas em relação ao conhecimento na área da educação, citada por apenas um dos participantes, ao se referir ao fato de ter cursado o Magistério e a Licenciatura antes de iniciar como docente. Essa frequência de respostas me chama a atenção, visto que somente um dos participantes menciona os cursos relacionados à educação, apesar de que boa parte do grupo os realizou, a exemplo dos quatro sujeitos que cursaram Magistério e dos seis sujeitos que cursaram a Licenciatura, incluindo aqueles que cursaram ambos. Além disso, nesse grupo de pesquisados, nenhum deles citou os cursos de pós-graduação como facilitadores da prática docente, nem mesmo os sete participantes que cursaram o mestrado em Educação. Sobre isso, pode-se inferir que, nos Programas de Pós-Graduação na área da Educação, a ênfase é na questão da metodologia da pesquisa e não na profissionalização docente, a exemplo dos programas das demais áreas.

Não obstante, quando indagados sobre os desafios enfrentados, isto é, os fatores dificultadores na trajetória como docentes, os sujeitos trouxeram respostas que se caracterizam por seis categorias diferentes, apresentadas a seguir, por ordem decrescente de frequência: em relação aos conhecimentos específicos da área da educação (docência); em relação ao aluno; em relação às dificuldades pessoais; em relação à universidade; em relação aos colegas; e em relação à natureza das atividades docentes. Assim, as repostas em relação aos conhecimentos específicos da área da educação (docência) foram as mais frequentes entre os entrevistados. Foram apontados por dez dos treze sujeitos como desafios: a falta de conhecimento para a elaboração de planos de ensino; planos de aula; instrumentos de avaliação e metodologias de ensino.

Por que hoje, o que eu tenho, eu tenho a minha formação dentro da Psicologia. E eu não tenho uma formação dentro da docência e, querendo ou não, me faz falta. Me faz falta na metodologia, me faz falta nas coisas. Eu até ouço um pouquinho os professores no mestrado falando e vejo que, assim, realmente, você acaba fazendo por aquilo por que algum dia alguém te ensinou assim. E você vai lá e reproduz (Sujeito 03).

Interessante lembrar que todos esses temas são trabalhados no Magistério e na Licenciatura, podendo ser adaptados ao Ensino Superior; porém, apenas um dos sujeitos considerou esses cursos como facilitadores. Cabe destacar, aqui, que as dificuldades apontadas referem-se ao como fazer, como organizar o processo educativo, o que decorre de uma definição de homem, de mundo, de educação e de conhecimento. Conforme Mizukami (1986, p. 3) “o conhecimento humano, pois, dependendo dos diferentes referenciais, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que conseqüentemente, condiciona, conceitos diversos de homem, mundo, cultura, educação, sociedade, etc.”. Ou seja, esses aspectos direcionam a organização do processo educativo e são definidos em uma etapa anterior. Assim, essas dificuldades deixam clara a falta de formação pedagógica na identidade profissional docente dos pesquisados.

Ainda sobre os conhecimentos específicos da área da educação/docência, foram elencados como dificuldades: lidar com a questão da defasagem educacional com que os alunos ingressam no Ensino Superior atualmente; lidar com alunos de diversos perfis e necessidades de aprendizagem em uma mesma turma; inovar para além da pedagogia tradicional; e a necessidade de qualificação. Na mesma linha encaixam-se as repostas, também frequentes, relacionadas aos alunos, destacando

o perfil de acadêmicos pouco motivados com os estudos, pouco conscientes e engajados na própria formação profissional. Soares (2009) destaca que, a partir da década de 1990, houve um crescimento quantitativo da educação superior no mundo todo, abrindo a possibilidade de acesso de categorias menos representativas e de diversas origens e condições educacionais. Com isso, houve um crescimento que questiona o modelo elitista de universidade e, por consequência, de atuação do professor universitário, trazendo desafios que exigem uma reflexão coletiva sobre a formação docente.

Ainda como dificultadores, os participantes levantaram questões ligadas às dificuldades pessoais, tais como a timidez; a insegurança, a falta de autopercepção como professor e o fato de ser muito jovem quando ingressou na docência. Aqui se inverte a frequência de repostas em relação aos facilitadores relacionados às questões pessoais. Se anteriormente, os aspectos pessoais foram identificados com bastante frequência como facilitadores, o inverso acontece com os dificultadores. Ou seja, as dificuldades são atribuídas mais à formação profissional e a outros fatores externos, como a universidade, os colegas professores e a própria natureza das atividades docentes. Assim, quanto à universidade, foi citada a falta de um plano de carreira institucional. Quanto aos colegas, a falta de apoio ao ingressar na função docente. Já quanto à natureza das atividades docentes, as respostas variaram entre manter o entusiasmo ao falar do mesmo assunto por muitos anos; o volume de trabalho fora da sala de aula, a responsabilidade de formar novos profissionais de psicologia e ter um conhecimento mais profundo sobre os assuntos trabalhados.

Diante das dificuldades levantadas pelos participantes, foi questionado sobre as estratégias utilizadas para a superação das mesmas. Neste caso, as estratégias citadas foram, em ordem de frequência de respostas, a busca por qualificação na área da Psicologia (apontada por 09 sujeitos), a busca por qualificação na área da Educação (apontada por 07 sujeitos), a utilização de experiências adquiridas com outros docentes (levantada por 06 sujeitos) e o desenvolvimento da maturidade e da experiência na prática docente (citada por 04 sujeitos). Desta forma, a busca por qualificação foi unanimidade entre os participantes. Porém, é interessante que boa parte dos sujeitos tenha relatado dificuldades específicas ao campo da educação, mas como estratégia de superação dessa dificuldade tenha buscado qualificação na área da psicologia, procurando cursos, intensificando os estudos sobre os temas abordados nas disciplinas e aplicando os conhecimentos adquiridos na

formação. Como se pode perceber pela frequência de respostas, a busca por qualificação foi citada dezesseis vezes, e em três situações esta busca refere-se às duas áreas.

Eu sempre tentei juntar, claro com a questão ética, da exposição de situações, mas de juntar a questão metodológica com a questão prática. E paralelo a isso eu também fiz quase oito anos de formação em clínica (Sujeito 12).

Então, eu sinto a necessidade de aprender a metodologia de ensino que possa promover a aprendizagem. E eu penso que essa carreira de formação possa [sic] me trazer essa possibilidade para eu aplicar dentro da docência. [...] Caminha comigo um desejo que eu continue fazendo as formações voltadas para a clínica, e eu venho sempre buscando isso, e também caminha comigo que eu preciso fazer capacitações para estar na docência. Por isso que eu fui buscar o mestrado, porque eu preciso entender um pouquinho como funciona esse universo (Sujeito 03).

Então você vai assim aprendendo... quero dizer que as capacitações aqui da Unisul me ajudaram muito mais do que o mestrado em si que, teoricamente, seria uma formação para a academia, mas eu não tive. A metodologia que eu tive foi metodologia de pesquisa. Não metodologia do Ensino Superior. É diferente, né? [...] Eu busco sempre que possível a qualificação e a capacitação nessas áreas e em áreas que me interessam e que eu acho que vão complementar (Sujeito 08).

Nesse sentido, a busca por qualificação na área da educação aconteceu nas pós-graduações e nas capacitações oferecidas pela própria universidade. Assim, os cursos de qualificação não são apontados como facilitadores, mas como instrumentos para a superação das dificuldades encontradas. Isto é, a formação, especialmente na área da educação acontece *a posteriori*, quando o sujeito já se encontra na atuação docente, encontrando dificuldades em sua prática, confirmando a realidade apontada por Cunha (2007; 2010), Pimenta (2009) Pimenta e Anastasiou (2010) e os demais autores anteriormente citados. Ainda assim, boa parte entende que a melhor estratégia é qualificar-se em termos de conteúdo a ser lecionado, preferindo especializar-se ainda mais como psicólogos ao invés de fazê-lo na docência. Novamente, predomina a formação em Psicologia, no que é mais significativo para os sujeitos em sua formação profissional.

Também chama a atenção o fato dos cursos de capacitação docente oferecidos pela universidade terem sido pouco mencionados como estratégia de superação de dificuldades. Fica no ar novamente a questão: ou as capacitações não estão atingindo o seu propósito, ou os sujeitos não as entendem como significativas. Há, ainda, outro fator, relacionado com a carreira docente não ser a única opção dos

pesquisados. Isto é, ela concorre com a atuação profissional de psicólogo exercida em outros contextos fora da universidade. Assim, para participar de eventos além dos compromissos que a função docente já exige, muitas vezes, os sujeitos precisam reorganizar seus outros compromissos como psicólogos, o que nem sempre é fácil ou possível, além de gerar perda financeira. Uma realidade muito comum no Brasil, segundo Pimenta e Anastasiou (2010). Diante disso, os participantes têm uma escolha a fazer, priorizando uma ou outra área de atuação. Outra estratégia frequentemente citada está relacionada à experiência com outros docentes, seja no auxílio de colegas mais experientes ou a partir de modelos aprendidos, a exemplo dos sujeitos abaixo.

Mas hoje eu busco, eu converso com outros professores, por que sempre tem alguém fazendo alguma coisa diferente de ti que pode dar uma boa ideia, e internet... o que eu tenho feito, tenho trazido para a sala de aula e estou testando a aceitabilidade, mas é uma metodologia parecida com o que eu tinha nas aulas específicas do mestrado (Sujeito 09).

Desde o material para preparar a aula que eu não tinha noção, daí eu pedi ajuda para vários professores para saber por onde eu tinha que começar. Como é que se faz um plano de ensino, desde aí que eu não tinha ideia. Então eu fui pesquisando com todo mundo, pesquisando materiais novos para colocar nas referências, enfim... (Sujeito 04).

Desse modo, a interação com os colegas docentes torna-se uma ferramenta importante, pois permite a troca de experiências, o surgimento de novas ideias, e mesmo a identificação com o grupo, confirmando a discussão feita por Soares (2009, p. 93), na qual a autora afirma que “é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva concernente à didática e de apoio mútuo entre os professores visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, Isaia e Bolzan (2007, p. 165) afirmam que é necessário o envolvimento tanto dos docentes quanto das instituições. No entanto, tem-se constatado “a falta de espaços institucionais para que os professores se engajem em atividades de formação e desenvolvimento profissional, indicando o que denominou de solidão pedagógica” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 165). Na mesma linha de pensamento, para Cunha (2010), as iniciativas individuais são importantes, mas é necessário que as instituições de Educação Superior, e mesmo o poder público, façam a sua parte promovendo condições para a profissionalização docente. Por isso a importância da interação com os colegas docentes, conforme afirmou um dos entrevistados.

Uma coisa que ajuda muito é sentar e conversar com colegas para trocar. Eu acho que, às vezes, sentar para trocar, discutir as frustrações e enxergar que o outro está fazendo diferente e que está dando certa ajuda bastante (Sujeito 08).

Assim, a troca de experiências torna a atuação menos solitária e permite o apoio mútuo entre os professores. Mas outra estratégia citada pelos participantes foi a reflexão a partir da própria experiência e maturidade desenvolvidas na prática. Ou seja, a auto-observação e a possibilidade de aprender fazendo.

Sempre, assim, muito insegura no sentido de “será que agrego? Consigo agregar saber? Consigo contribuir?” Mas eu acho que nem foi o doutorado que me deu isso (segurança). Foi a própria experiência de refletir sobre essa questão do ensino, esse interesse mais pedagógico mesmo. Daí, hoje me sinto uma pessoa que pode contribuir, que se preocupa com a formação. [...] Ah, foi um tempo depois com a experiência profissional mesmo. Acho que metade, uns seis anos, talvez. Há uns sete anos que eu tenho me sentido mais como uma pessoa que contribui mesmo. Antes era uma coisa, “mas será que é o caminho? Eu tenho que estudar mais, tenho que fazer o doutorado” (Sujeito 07).

Eu não tive uma preparação antes para poder ir para esse campo. Acho que é a práxis. Eu estou ali na prática e na teoria exercitando isso tudo ao mesmo tempo. [...] Aprender fazendo... Às vezes me sinto angustiada. Angustiada por que me dá a sensação, às vezes, de que não ficou bom. E, às vezes, me sinto ansiosa do ter que preparar a aula (Sujeito 03).

Porém, essa estratégia parece trazer um alto nível de ansiedade e insegurança aos sujeitos, como se pode verificar nas falas acima, o oposto do afirmado pelos sujeitos que buscam apoio nos colegas.

Por sua vez, os participantes foram questionados sobre o fato de se sentirem (ou não) habilitados como professores atualmente. As respostas retratam a conscientização dos sujeitos sobre a necessidade da formação continuada na carreira docente, como nas falas abaixo.

Acho que também, esse novo aluno, essa nova condição da universidade me desafia a ser uma profissional da área da educação que tem que se repensar. Eu tenho pensado nisso todo dia e eu acho que eu tenho conseguido. A professora que eu entrei e a professora que eu fui durante muitos anos, com muita felicidade eu digo que não é igual a de hoje e não vai ser aquela quando eu me despedir da universidade (Sujeito 06).

Eu acho que eu sou uma boa psicóloga. Professora? Eu acho que eu sou por que eu tenho uma facilidade, não tenho problema. Eu acho que isso é uma característica bem positiva do professor, na sua relação com o aluno. Eu acho que isso já é uma grande coisa. Mas preparada, preparada, eu não acho. Acho que sempre tem que estar se preparando, até por que vêm coisas novas, disciplinas novas. Eu sei do assunto das disciplinas novas, mas eu queria saber mais. Não acho que eu seja uma sumidade (Sujeito 10).

Do tipo, já sou professora, não precisa mais nada? Se tu me perguntar [sic] assim: tu te sente [sic] segura em dizer assim, eu sou professora universitária? Eu vou te dizer não. E eu acho que eu nunca vou conseguir ter essa segurança. Por que está sempre acontecendo coisas, sempre é uma mudança... por exemplo, quando eu comecei era diário preenchido a mão. Depois entrou [sic] as tecnologias, as coisas online, cada vez vai aparecendo mais coisas e a própria instituição vai modificando (Sujeito 11).

Não... sempre em crescimento. Eu acho que eu nunca vou me sentir completamente inteira como professora. Sempre vai ser um aprendizado. Até porque, quando a gente se colocar como “já estou pronta”, a gente deixa de aprender coisas novas, também. E a metodologia é uma coisa que sempre vai mudar. Não dá para dar a mesma aula todo semestre. Tem que ir se aprimorando em coisas que vão atrair mais a atenção desse aluno, por que isso vai pedir (Sujeito 04).

Por outro lado, alguns participantes afirmaram que, no momento, sentem-se suficientemente preparados para as atividades que exercem, apontado como razões para isso o *feedback* recebido dos alunos, o conhecimento do Projeto Político Pedagógico, a experiência ao longo dos anos. No entanto, retomando a análise do Quadro 03, é evidente o interesse da maior parte dos professores em continuar buscando cursos para se qualificar, apesar de nem todos serem na área da Educação. Assim, não se pode negar o interesse em qualificação, porém, o direcionamento não responde às demandas da docência. Essa dificuldade em *acertar o foco* da docência sugere, mais uma vez, a predominância da identidade de psicólogo nos pesquisados.

Entretanto, quando questionados sobre os planos com relação à docência em sua vida profissional, a questão da formação continuada não aparece de forma explícita. Os pesquisados apenas relatam o interesse em continuar ou não como docentes e as pretensões de avanço na carreira. As respostas levaram a duas categorias centrais: a continuidade da carreira docente e a dúvida sobre a continuidade da carreira.

Nesse sentido, apenas dois sujeitos afirmaram estar em dúvida, por isso, as respostas foram analisadas de forma a evitar a identificação dos mesmos. As dúvidas referem-se ao tipo de resultados observados na formação de novos profissionais, no sentido de se questionar sobre as limitações do Ensino Superior, na preparação profissional e o seu papel como professor diante dessa questão. Além disso, os sujeitos questionam-se sobre o retorno que a docência tem oferecido na sua trajetória pessoal, em relação ao investimento pessoal que demanda. Assim, fica implícita a consciência da complexidade da docência apontada por Cunha (2010) e o compromisso pessoal que ela requer.

Contudo, os outros onze sujeitos que afirmaram ter interesse em continuar como docentes pontuaram que gostariam de continuar na docência mantendo a situação atual até o final da carreira (relatado por 05 sujeitos); conciliando as atividades na universidade com a atuação na área clínica (afirmado por 05 sujeitos); buscando focar a atuação docente na sua área de especialidade em Psicologia (elencado por 04 sujeitos); e continuar como docente, mas avançando para posições melhores na carreira (apontado por 02 sujeitos). Diante dessas afirmações, a docência aparece como uma parte importante dos planos na vida profissional dos pesquisados, além de já ocupar um espaço de destaque na atualidade.

Entretanto, ainda permanece a preocupação em dividir este espaço com a atuação na área clínica para mais de um terço dos pesquisados (05 de 13 sujeitos), com o argumento de que a prática profissional fornece subsídios fundamentais para a qualidade da docência.

Então eu acho que a vida acadêmica, ser professora, exige muito mais. Para eu ser professora eu preciso da clínica. Agora, para eu clinicar eu não preciso ser professora. [...] No meu entendimento, professor de graduação, dependendo da área que ele vai ensinar, ele tem que ter a prática. Por que a gente está treinando, está formando, está preparando. Como é que vai ensinar algo que não sabe? (Sujeito 11).

A docência por si só, ela sozinha, me falta. Eu preciso dessa interlocução com a prática. Eu sempre fiz paralelo [*sic*] essas duas coisas. Eu não sei como eu ficaria, também por que a gente não tem uma tradição de pesquisa, e também, como eu não oriento estágio, então fica meio... fica sala de aula. Eu acho que a Psicologia é uma disciplina de intervenção (Sujeito 10).

Com base nesse argumento utilizado pelos pesquisados nas primeiras entrevistas, incluí uma questão ao instrumento de levantamento de informações com o intuito de esclarecer as respostas das questões 07 e 14, como anteriormente citado, pois as considerei evasivas. Assim, fiz a seguinte pergunta aos treze sujeitos: *Quando alguém lhe pergunta qual é a sua profissão, o que você responde?*. Posso afirmar que a reação dos sujeitos diante da questão foi muito parecida entre eles, pois a maioria expressou uma mescla de surpresa, dúvida e um pouco de hesitação. No entanto, as respostas mostraram o que está exposto no Quadro 07.

Figura 7 – Quadro sobre o que os participantes respondem quando questionados sobre a sua profissão (Continua na página seguinte)

Respostas	Sujeitos
Professor psicólogo (priorizando a docência)	02, 07, 08, e 11

Psicólogo professor (priorizando a psicologia)	04, 09 e 12
Psicólogo	03, 10 e 13
Alterna as respostas entre psicólogo e professor, por não ter uma resposta definida para si mesmo sobre isso.	01 e 05
Alterna as respostas entre psicólogo e professor dependendo do que a situação demanda.	06

Fonte: Pesquisa de campo da autora (2016).

A distribuição das repostas, no Quadro 07, mostra claramente que não há unicidade entre os sujeitos. Ao contrário, há certa equivalência na frequência de repostas entre aqueles que respondem priorizando a docência, que respondem priorizando a psicologia e os que se definem apenas como psicólogos. No entanto, independente da prioridade atribuída, a docência é citada pela maioria dos participantes.

Eu sou professora. Eu até digo, “eu sou psicóloga, mas eu dou aula, eu sou professora”. Sim, por que se tu me perguntar [sic] hoje, “você é mais professora ou você é mais psicóloga?” Eu te digo, eu sou mais professora (Sujeito 11).

Eu digo: eu sou psicóloga e dou aula na universidade. Eu tenho muito orgulho de dizer que eu sou professora (Sujeito 09).

Hoje, que engraçado, né? Quando as pessoas me perguntam o que você faz, eu primeiro digo que sou professora. [...] Eu digo que sou professora e psicóloga. [...] Nessa ordem porque hoje eu me considero professora mesmo (Sujeito 08).

Respondo que eu sou psicóloga. [...] Mesmo eu me vendo hoje mais no espaço da educação. A imagem que eu tenho de profissional é psicóloga (Sujeito 03).

Aqueles que se afirmam apenas como psicólogos argumentaram que a docência é uma das funções que compõe a sua identidade profissional, mas que, se deixarem de exercê-la, continuarão sendo psicólogos, uma vez que essa é a sua formação inicial. Isso mostra coerência com o documento do Conselho Federal de Psicologia de 1992, que descreve as atribuições profissionais do psicólogo brasileiro incluindo o psicólogo na docência de Ensino Superior (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). Nas palavras dos pesquisados:

Eu digo que eu sou psicóloga. Nunca falo que eu sou professora. Esses dias eu estava preenchendo uma coisa e eu sempre fico na dúvida, mas é psicóloga. É que eu sou professora por que eu sou psicóloga. Às vezes eu coloco psicólogo/professor, mas eu entendo que eu sou psicóloga para ser professora e não o oposto. Eu não me escolhi professora, eu me escolhi

psicóloga. A minha escolha foi por psicologia, a docência foi uma consequência dessa minha atuação. E não o inverso. Eu sou professora, mas a minha profissão é psicóloga. A docência vem no conjunto, mas nunca vem primeiro. É uma consequência mesmo (Sujeito 10).

Eu digo que sou psicóloga. A não ser quando tem alguma coisa que, por exemplo, tem que colocar onde você trabalha. Aí eu digo que é na universidade e aí é que vem a professora. Mas a minha profissão é ser psicóloga. A professora é um adendo a minha profissão de psicóloga. Eu trabalho dentro da sala de aula com algo que supervisiono, algo que eu estou no consultório, fui via clínica. Então, para mim, a minha profissão é ser psicóloga. O adendo é a sala de aula. É uma faceta, sabe? (Sujeito 13).

Ainda há os sujeitos que alternam as respostas entre professor e psicólogo, ou por não ter claro para si mesmos essa questão, ou por opção, de acordo com o que a situação requer.

Tu sabe [sic] que essa é uma grande confusão? Tem horas que eu digo professora, tem momentos que eu digo psicóloga. Mas realmente, hoje foi um dia por que hoje eu fui comprar umas roupas para a minha filha, e daí questionaram a minha profissão. Daí eu falei professora. Mas na verdade eu não sou professora... quero dizer, eu não me formei em Pedagogia, mas eu sou professora! Sou psicóloga. Minha graduação é em Psicologia e tenho um mestrado em Educação... mas, eu me formei psicóloga e acordei professora (Sujeito 01).

Depende da situação... quando me convém, eu respondo que sou professora, quando me convém, eu respondo que sou psicóloga. Depende a circunstância, acho que tem questões até institucionais que, às vezes, a gente responde de um jeito ou de outro. Nem sei te dizer, acho que eu até respondo mais como professora, mas são situações diferentes. Em festa não dá para dizer que é psicólogo (risos). Eu sempre digo para os alunos, "não quer estragar a tua festa, não diz que é psicólogo, ou que faz psicologia..." (risos) (Sujeito 06).

Diante de todas as respostas a essa questão, é perceptível que a docência aparece nas falas, mas sempre dividindo o espaço com a Psicologia. Mesmo para aqueles sujeitos que se afirmam professores psicólogos, a psicologia vem como um sobrenome, uma qualidade, uma especificação da docência. Ou seja, não é uma docência qualquer. É em Psicologia e no Ensino Superior.

Quanto aos sujeitos que priorizam a Psicologia em suas respostas, afirmando que são psicólogos professores, o movimento é o mesmo. Não são psicólogos quaisquer. São psicólogos professores, a docência também surge como um sobrenome, um *plus* à formação de psicologia: psicólogo professor de Ensino Superior.

No entanto, a docência também aparece nas respostas dos sujeitos que se afirmam unicamente como psicólogos. Mas surge como uma faceta, uma nuance, algo

entre as outras especificações de ser psicólogo, que é sua identidade profissional principal. Por sua vez, os sujeitos que alternam as respostas entre ser professor e ser psicólogo mostram estar em um momento diferente na construção da sua identidade profissional, no qual ainda não conseguiram ter clareza sobre essa questão. A resposta à pergunta *Qual é a sua profissão?* ainda requer mais reflexão.

Por consequência das afirmações dos sujeitos, tanto no que diz respeito a essa questão em específico, entendo que a identidade profissional não aparece para eles como algo homogêneo, mas híbrido, entre a psicologia e a docência. Seu caminho profissional, suas escolhas, sua trajetória, a forma como se constroem como profissionais, é caracterizado por um ir e vir entre a docência e a psicologia, para as quais buscam qualificação, procuram ter experiências diversas, dedicam o seu tempo, mas não se definem por uma ou pela outra, uma vez que entendem que, entre elas, existe uma complementariedade. Conforme anteriormente afirmado, para o Conselho Federal de Psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992), a docência é uma área de atuação possível para o psicólogo. Entretanto, em termos de identidade profissional, para os participantes dessa pesquisa, é algo maior que isso. A docência personaliza um tipo de psicologia que compõe a identidade profissional dos sujeitos: é uma psicologia em constante atualização, que busca produzir novos conhecimentos e, ao formar novos profissionais da área, também se forma e se transforma, caracterizando o processo de formação da identidade descrito por Ciampa (1995).

Para o autor, a identidade acontece pelo ser, deixar de ser e voltar a ser, ou ser outro. É uma representação posta ao sujeito, que a assume tornando a tal representação. Por consequência, cria-se expectativa, os demais passam a esperar que ele aja de acordo com a representação posta, que é um fragmento da sua totalidade. Porém, por conta disso, perde-se o aspecto que mais define a identidade: a transformação, a temporalidade e a historicidade. Assim, a identidade do professor de psicologia do Ensino Superior coexiste com a de psicólogo e é uma identidade em construção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como toda pesquisa científica, esta se iniciou com uma pergunta a ser respondida. A questão que propus teve, como origem, uma curiosidade pessoal a partir da minha própria trajetória profissional. Para minha satisfação, nos primeiros momentos de levantamento de informações, percebi que muitos outros autores discutiam essa questão em um contexto muito mais amplo do que a minha vivência, mas que a minha experiência vivenciada dentro de uma área muito específica, a Psicologia, não tinha estudos correlatos. Assim, segui adiante com o propósito de buscar respostas possíveis à questão formulada: Como ocorre a construção a identidade profissional dos professores de Ensino Superior em Psicologia?

Para respondê-las, segui elaborando os objetivos específicos, que assim se constituíram: 1) Compreender como os professores se percebem em sua identidade profissional; 2) Observar se a docência para eles é uma ocupação circunstancial ou uma escolha profissional que gera identidade; 3) investigar e descrever a que processos de formação continuada recorrem como forma de complementar sua formação inicial e a que tempo que a fazem; 4) descrever a trajetória da prática e da formação profissional continuada dos professores de Ensino Superior Psicologia; 5) Observar os critérios utilizados nas escolhas profissionais desses professores; 6) levantar os fatores que contribuem para a permanência do psicólogo na atividade da docência de Ensino Superior.

Em termos de metodologia da pesquisa, optei por um delineamento que confere ao trabalho a característica de um estudo de caso, de natureza qualitativa e de nível exploratório, utilizando a abordagem fenomenológica como método científico.

Como sujeitos de pesquisa escolhi os docentes de uma realidade a qual tenho acesso livre: o curso de Psicologia da universidade em que eu me graduei e do qual atualmente sou docente. Participaram da pesquisa 13 dos 16 professores psicólogos do curso, excetuando apenas os três que não tiveram compatibilidade de horário para o levantamento das informações, um professor que estava de licença, e eu mesma. Desta forma, 81,2% dos professores foram entrevistados, seguindo um roteiro semiestruturado de questões elaboradas a partir dos objetivos, e tendo suas respostas registradas por meio de gravação de voz. Seguindo a abordagem fenomenológica, das respostas dos sujeitos emergiram as categorias de análise

utilizadas para atingir os objetivos de pesquisa e responder à pergunta que a pesquisa propôs.

Com base na análise das informações, posso afirmar que todos os objetivos foram atingidos, pois chegamos às considerações a seguir.

Com relação à investigação e descrição dos processos de formação continuada a que os participantes recorrem como forma de complementar sua formação inicial, e a que tempo a fazem (objetivo 03), foi possível constatar que há um intervalo médio de 3,4 anos entre o final da graduação de Psicologia e o início da docência. Portanto, a maioria dos pesquisados inicia a prática docente antes de completar 5 anos de carreira em Psicologia.

Entretanto, a maioria relatou experiências com a docência e com a área da educação em geral antes mesmo de cursarem a graduação, por meio do curso de magistério. Além disso, durante a graduação de Psicologia, os sujeitos relataram terem sido alunos engajados nas atividades do curso, sendo monitores de disciplinas, participantes de grupos de estudos, centro acadêmico, entre outros. A maioria cursou a Licenciatura em Psicologia oferecida de forma optativa nos currículos de seus cursos.

Após a formatura, as qualificações a que primeiro recorrem na carreira são prioritariamente na área da Psicologia, com exceção do mestrado, que a maioria buscou realizar na área da Educação. Sobre a trajetória da prática e da formação profissional continuada dos professores (objetivo 04), os participantes apontaram as pós-graduações *Stricto Sensu* como as mais significativas para a docência, atribuindo pouca significância à formação continuada por meio das capacitações docentes oferecidas pela própria universidade. Os sujeitos também demonstraram ter planos de continuidade na docência e interesse em se qualificar. No entanto, a qualificação mais citada foi o doutorado voltado à Psicologia e as formações específicas do profissional psicólogo, mostrando uma ênfase no conteúdo como critério de escolha da qualificação.

Por sua vez, quanto aos critérios utilizados nas escolhas profissionais desses professores (objetivo 05), a maioria dos sujeitos ingressou na docência por meio de convite da universidade, a partir dos bons resultados nas suas experiências profissionais como psicólogo. Ingressaram na docência, na maior parte dos casos, para lecionar nos diversos cursos de licenciatura, e apenas posteriormente ingressaram no curso de psicologia. Suas maiores motivações para iniciar nessa área

foram relacionadas às questões financeiras, ao aprimoramento constante e ao interesse pela vida acadêmica.

Atualmente, mantem-se na docência (objetivo 06) primordialmente pelo prazer em ver o desenvolvimento dos alunos e pela identificação com a vida acadêmica. Como psicólogos, referem variadas experiências profissionais ao longo da trajetória, e atualmente têm restringido a atuação para duas ou três áreas, das quais a docência e a clínica se destacam. Os pesquisados refletem o perfil do psicólogo brasileiro, que demonstra uma preferência pela área da psicologia clínica, mas mantém outras atividades em paralelo; neste caso, optaram pela docência de Ensino Superior. A formação docente ocorre em paralelo com a prática, em um aprender fazendo, na qual a maioria também encontra pontos negativos, prioritariamente relacionados aos alunos e à universidade.

Sobre a docência ser, para eles, uma ocupação circunstancial ou uma escolha profissional que gera identidade, as respostas apontam que os sujeitos demonstraram ter interesse de continuar atuando nessa área e se qualificando para ela. Por outro lado, a ênfase da qualificação continua sendo o mestrado, o doutorado e as formações psicológicas. Quanto às atividades como docentes, tiveram diversas experiências nessa área, tais como orientação de estágios, TCC, atividades de extensão e administrativo-acadêmicas, nas quais encontraram fatores facilitadores e desafios ao longo do tempo.

Como facilitadores, referiram-se às suas características pessoais, conhecimentos específicos em psicologia, à universidade e apenas um deles citou os saberes docentes. Aqui, há um predomínio das características pessoais e do conhecimento específico da psicologia, como se a docência não precisasse de profissionalização.

Como desafios, trouxeram com maior frequência as dificuldades em relação ao conhecimento específico da área da educação, isto é, da docência no processo educativo. Também foi frequente levantarem, como desafio, o perfil de alunos que a universidade recebe atualmente. Diante disso, buscam se alicerçar nos cursos *Stricto Sensu* e nas formações profissionais do psicólogo, apesar destes não terem o foco da profissionalização docente e de a instituição oferecer semestralmente capacitações no formato de formação continuada, procurando disponibilizar, aos seus professores, os saberes pedagógicos. Também mencionaram o apoio dos demais docentes como crucial para a superação de dificuldades.

Já quanto à percepção dos professores em sua identidade profissional (objetivo 01), há uma grande contradição: os pesquisados percebem-se, em sua maioria, como prioritariamente professores, embora mantenham atividades específicas da psicologia fora do âmbito da universidade. Isto ocorre pelo tempo e pela importância com que se dedicam e atribuem à docência. Entretanto, quando perguntados de forma mais direta, como no cotidiano, sobre qual é a sua profissão, as repostas equilibram-se, no grupo, entre os que se percebem professores-psicólogos, psicólogos-professores e unicamente psicólogos. Mas, há um predomínio dos que priorizam a psicologia, ao observarmos que há sujeitos que se intitulam primeiro psicólogos e depois professores, e sujeitos que se definem apenas como psicólogos. Ainda assim, priorizando ou não, a docência é citada por quase todos os pesquisados.

Diante do exposto, a pergunta que direciona essa pesquisa encontra como resposta uma identidade que começa a se construir desde as escolhas profissionais anteriores à graduação, no próprio Ensino Médio, com o interesse dos pesquisados pela docência. A vida acadêmica tem um papel importante no sentido de proporcionar experiências que estimulem o interesse nessa área de atuação e em qualificar-se na profissão de psicólogo via formação continuada. A docência surge, para a maioria, como uma das primeiras atividades profissionais, e a formação docente ocorre em paralelo com a prática, enquanto a formação em psicologia é priorizada.

Nesse grupo de sujeitos, a identidade profissional caracteriza-se como algo híbrido, entre a psicologia e a docência, caracterizado por um ir e vir entre as duas áreas, para as quais buscam qualificação, procuram ter experiências diversas, dedicam seu tempo, mas não se definem por uma ou pela outra, uma vez que entendem que, entre elas, existe uma complementariedade. Assim, pode-se afirmar que a identidade profissional do professor de psicologia desenvolve-se parcialmente, uma vez que os sujeitos se percebem professores, mas buscam se qualificar preferindo dar ênfase na psicologia ou na formação docente no âmbito da pesquisa, via *Stricto Sensu*. Apesar de a pesquisa configurar um aspecto importante na formação docente, ela não é suficiente para suprir as demandas dessa atuação profissional. Os saberes pedagógicos são percebidos como deficitários na formação, mas isso não se constitui motivação suficiente para buscar meios diferentes dos tradicionais (ênfase no conteúdo, formação voltada à pesquisa e experiências de outros docentes) para a superação dessa dificuldade. O prazer em ver o

desenvolvimento dos estudantes é um fator motivador constante, e as condições de trabalho, tanto na psicologia quanto na docência, interferem para que a identidade profissional permaneça ambígua.

Importante destacar que nenhuma identidade, seja ela profissional ou não, se constitui no vazio. Há um componente social e histórico importante para que os pesquisados tenham se direcionado dessa forma na construção de suas identidades. Estas se manifestam na forma como eles se percebem e em suas ações profissionais. Como a própria sociedade está em constante transformação, não poderia ser diferente com as identidades dos pesquisados. Essa ambiguidade relaciona-se com o contexto das intuições de Ensino Superior, e também com as políticas públicas de educação (nesse caso, a falta de delas).

Considerando esse caráter social e historicamente determinante de identidades, considero muito difícil haver uma ruptura da situação atual sem uma extensa e profunda reflexão sobre a prática docente universitária e sobre a psicologia que estamos construindo. Assim, reitero a importância de pesquisas sobre a formação do docente de Ensino Superior.

Por fim, apesar de trazer uma resposta possível para a questão que a pesquisa propôs, essa resposta não tem a pretensão de esgotar o tema. Ao contrário, ela denuncia as limitações deste estudo abrindo espaço para novas investigações. Diante disso, percebo a necessidade de aprofundar a questão da construção da identidade profissional dos professores de Psicologia, estendendo o estudo para outras instituições e ampliando a investigação para contemplar os documentos produzidos pelos professores no processo educativo, tais como planos de ensino, de aula, atividades e avaliações. Dessa forma, é possível incorporar, à discussão da identidade profissional, a visão de homem, de mundo, de conhecimento predominante na atuação dos sujeitos, sendo estas questões fundamentais. Certamente outros olhares encontrarão limitações diferentes, que podem dar início a outras investigações no campo da formação de professores da Educação Superior, sendo essas também fundamentais para o avanço do conhecimento e melhoria das condições atuais da área.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ANASTASIOU.; L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6.ed. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANTUNES, M.A.M. **A Psicologia no Brasil do século XX: desenvolvimento científico e profissional**. In: MASSIMI, M. GUEDES, M.C. **História da Psicologia no Brasil**. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre a sua constituição. [e-book]. 5.ed. São Paulo: EDUC, 2014
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- 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: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>>. Acesso em: 17 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei 4.119/1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Educação. e-MEC. **Consulta sobre Cursos de Psicologia no Brasil**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **CNE/CES nº 338/2009** de 12 de novembro de 2009. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991> . Acesso em 17 de maio de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 8**, DE 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7690-rces004-08-pdf&category\\_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7690-rces004-08-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) . Acesso em 13 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES 5/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 – Seção 1 – p. 19. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7692&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7692&Itemid)> Acesso em: 28 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no conselho federal de psicologia**. 2004. Disponível em: <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa\\_IBOPE.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa_IBOPE.pdf)>. Acesso em: 17/05/2015.

CHAUÍ, M. Contingência e necessidade. In: NOVAES, Adauto (Org). **A crise da razão**. Brasília, DF: FUNARTE, 1996.

CIAMPA. A.C. Identidade. In: LANE, S.T. CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In TAMAYO: A. BORGES-ANDRADE, J. CODO, W. **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo, SP: Cooperativa de Autores Associados, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. 1992. Disponível em: <[http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de ética profissional do psicólogo**. 2014. Disponível em: <[site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Publicações**. 2014b. Disponível em: <[http://www.crpesc.org.br/publicacoes/psic\\_todos\\_lugares.pdf](http://www.crpesc.org.br/publicacoes/psic_todos_lugares.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Psicologia em todos os lugares com qualidade e ética**. Disponível em: <[http://www.crpesc.org.br/publicacoes/psic\\_todos\\_lugares.pdf](http://www.crpesc.org.br/publicacoes/psic_todos_lugares.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CUNHA, M.I. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associado, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DAL ROSSO, S. Prefácio. In: MERCURE, D. SPURK, J. **O trabalho no pensamento ocidental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENRICONE, D. A Universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. et al. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FIGUEIREDO, L. C. M. SANTI, P. L. R. **Psicologia**: uma nova introdução. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2004.

FERREIRA, A. A. L. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M. FERREIRA, A.A.L. PORTUGAL, F. T. **História da Psicologia**: rumos e percursos. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. **Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal De Psicologia**. Disponível em: < [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa\\_IBOPE.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/05/Pesquisa_IBOPE.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2016.

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

JACQUES, M. G. Identidade e trabalho. In: CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002.

KASSICK, C. N. Formação de professores para a educação superior: necessidades e perspectivas. In: BASSI, M. E. AGUIAR, L. C. **Políticas Públicas e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

LASSANCE, M.C.P. et al. **Intervenção e Compromisso Social**. V.2. São Paulo: Vetor, 2005. p.323 a 336.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação Vocacional Ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LHULLIER, L. A.; ROSLINDO, J. J.; MOREIRA, A. L. C. **Uma profissão de muitas e diferentes mulheres**. Conselho Federal de Psicologia, 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 4, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 dez. 2013.

LUNA, I. Para além das aparências: construção da identidade no mundo do trabalho. In: LASSANCE, M. C. P. et al. **Intervenção e compromisso social: Orientação Profissional teoria e técnica**. vol.2, São Paulo: Vetor, 2005.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. **História da psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.

MELLO, S. L. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 16-18, 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100004>.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, R. A. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**. v. 2, n. 03, p. Abr-2010, p. 72-88. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/6>>. Acesso em: 1 set. 2014.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I. SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. **Docência**

**universitária:** profissionalização e práticas discursivas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática** 1999, 1(2) : 3-8

ROZESTRATEN, R.J.A. A reestruturação do currículo do curso de graduação em psicologia: uma aplicação da tecnologia instrucional. **Arq. bras. Psic. apl.**, Rio de Janeiro: 28 (2): 78-104, abr./jun. 1976. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rkPrz-Pwj38J:bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/download/17638/16384+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 maio 2016.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. A. R. Diretrizes Curriculares e a formação em Psicologia: debates constantes, consensos possíveis. In: **Psicologia em Foco:** uma abordagem no plural. 1 ed. Cascavel - PR : Coluna do Saber, 2008, p. 133-157.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I. SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. **Docência universitária:** profissionalização e práticas discursivas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional:** do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, D. H. P.; COSTA, A. B. **Aposentação:** aposentadoria para ação. São Paulo: Vetor, 2011.

SPURK, J. A noção de trabalho em Marx. In: MERCURE, D. SPURK, J. **O trabalho no pensamento ocidental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, M. I. SOARES, S. R. RIBEIRO, M. L. **Docência universitária:** profissionalização e práticas discursivas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2013.

VILELA, A. M. J. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, num. esp., p. 28-43, 2012.

WHITAKER, Dulce. **Escolha da carreira e globalização**. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

WOOD, E. FOSTER, J. **Em defesa da História: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ZANCHET, B. M. B. A.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. In: **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP; Papirus, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Graduação/Habilitação:

Instituição:

Início das atividades na docência:

Ano de conclusão:

Instituição:

1. O que levou você a escolher a Psicologia como profissão?
2. Que tipo de atividades você desenvolveu enquanto cursava a graduação?
3. Após a conclusão da graduação, quais cursos de formação você buscou fazer para aprimorar sua carreira? (detalhar a que tempo na carreira buscaram qualificação)
4. Dentre as diversas áreas de atuação do psicólogo, que atividades você já exerceu na sua carreira? Como as escolheu?
5. No momento atual, em quais áreas da Psicologia você atua? Que atividades exerce nelas? (Com quais você mais se identifica?)
6. Como você chegou à docência? O que, quais razões o motivaram à docência?
7. Na sua vida profissional atual, como você avalia o papel da docência entre as atividades que você exerce?
8. Quais atividades você já desenvolveu ou desenvolve como professor de Psicologia?
9. Quais as principais questões (dificuldades, facilidades) que você enfrentou na condição de professor?
10. Que/quais mecanismos buscou e ou utilizou para superar as dificuldades?
11. Por quais razões você continua professor?
12. Você, hoje, se considera habilitado para a profissão professor?
13. Como docente de Psicologia, quais cursos de qualificação de professor você realizou ao longo da sua trajetória profissional? Quais ainda pretende cursar?
14. De que forma as funções de psicólogo e de professor se relacionam na sua carreira? Como você se percebe na função de professor, tendo uma formação em Psicologia?
15. Para você, quais são os aspectos positivos e negativos da docência em Psicologia?
16. Quais são os seus planos com relação à docência na sua vida profissional?
17. Que sugestões você daria para um psicólogo que estivesse ingressando na docência de Ensino Superior?
18. Quando alguém lhe pergunta qual é a sua profissão, o que você responde?