



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES
PSICÓLOGOS DE CURSOS TÉCNICO-
PROFISSIONALIZANTES**

Virgínia Soares de Campos

21/12/2020



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
CÂMPUS PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

VIRGÍNIA SOARES DE CAMPOS

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES PSICÓLOGOS DE CURSOS TÉCNICO-
PROFISSIONALIZANTES**

PELOTAS

2020

VIRGÍNIA SOARES DE CAMPOS

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES PSICÓLOGOS DE CURSOS TÉCNICO-
PROFISSIONALIZANTES**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção o título de Mestre, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.
Área de concentração: Educação
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro

PELOTAS

2020

Ficha Catalográfica

C198t Campos, Virgínia Soares de.
Trajetórias de desenvolvimento profissional de professores psicólogos
de cursos técnico-profissionalizantes / Virgínia Soares de Campos. – 2020.
78 f. : il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cristhianny Bento Barreiro
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2020.

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Formação de professores. 4. Professor
Psicólogo. 5. Educação profissional e tecnológica. I. Barreiro, Cristhianny
Bento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-
grandense - IFSul. III. Título.

CDD 370.71

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Rosana Machado Azambuja CRB 10/1576
Biblioteca IFSul - Campus Pelotas

VIRGÍNIA SOARES DE CAMPOS

**TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES PSICÓLOGOS DE CURSOS TÉCNICO-
PROFISSIONALIZANTES**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção o título de Mestre, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.
Área de concentração: Educação
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro

Aprovada pela banca examinadora em __/__/__

Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro - IFSUL - Presidenta da Banca

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Soares Salengue - UCPEL

Prof^a. Dr^a. Adriana Duarte Leon – IFSUL

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – IFSUL

AGRADECIMENTOS

Como já diria Raul Seixas, “sonho que se sonha junto é realidade”. Portanto, gostaria de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado durante este processo. Agradeço em especial:

À Cristhianny, minha orientadora, sem a qual não teria nem mesmo iniciado o meu caminhar nesta pesquisa, agradeço por toda a confiança, por ter acreditado em mim e por toda a sua sensibilidade, respeitando todos os meus momentos. A ela todo o meu respeito e admiração.

À instituição que acolheu a mim e a minha pesquisa, sobretudo à PROPESP, que disponibilizou uma bolsa de fomento à pesquisa.

À minha banca examinadora, Adriana, Cleoni e Maria Clara, por todas as sugestões e colaborações, que foram fundamentais para esta pesquisa.

Às colegas do grupo GENE, pelas ricas discussões em nossas reuniões, especialmente à Maria Helena e à Daiane, que me auxiliaram sempre que solicitei.

À minha avó, que me ensina desde o “engatinhar” no alfabeto até hoje.

Aos meus pais, Daniele e Haroldo, que sempre me incentivaram a estudar, mesmo inconscientemente.

Ao meu irmão, Franco, por todos as experiências e momentos compartilhados até aqui.

Ao meu namorado, Fred, que esteve ao meu lado me apoiando e motivando, mesmo nos dias mais difíceis, não me permitindo desistir.

Aos amigos que estiveram comigo nesta caminhada, mesmo quando não foi possível fisicamente, pelo apoio e pelos momentos de descontração, tão necessários para manter a saúde mental.

Aos professores, e suas instituições, que participaram desta pesquisa e a viabilizaram, mesmo em tempos tão conturbados, agradeço a disponibilidade e atenção que tiveram.

RESUMO

CAMPOS, Virgínia Soares de. **Trajetórias de desenvolvimento profissional de professores psicólogos de cursos técnico-profissionalizantes**. 2020. 78f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2020.

A escolha profissional é sempre um momento de temor e ansiedades, é um momento que depende de múltiplos fatores e compreendem um conjunto de saberes, isto não é diferente quando se trata da docência. Tendo isto em vista e pensando que a docência por professores psicólogos é híbrida, transitando entre a psicologia e a docência, surge a questão norteadora deste estudo: “como se dá o desenvolvimento profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes?”. Para respondê-la, buscou-se, como objetivo principal, compreender o desenvolvimento profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes. Para atingi-lo foi utilizado um estudo de abordagem qualitativa, com enfoque teórico-metodológico na pesquisa narrativa, que permite compreender a experiência vivida pelo outro por meio da sua história de vida, privilegiando sua fala. A análise dos dados obtidos nas entrevistas se deu por meio da Análise de Conteúdo Qualitativa, por ser uma técnica que tem uma dimensão descritiva e outra interpretativa, pretendendo não só descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que for dito. Os sujeitos foram professores psicólogos que atuam em cursos técnico-profissionalizantes. Para melhor compreender o tema, foi construído o Estado do Conhecimento através de duas teses e seis dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2013 a 2018, encontradas a partir do descritor “formação docente em Psicologia”. Além disso, embasa a pesquisa um referencial teórico, em que são apresentados autores com contribuições acerca do tema estudado, discutindo conceitos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Entre os achados desta pesquisa está como se dá a formação docente de professores psicólogos e seu desenvolvimento profissional, por meio de três categorias de análise que apresentam as trajetórias de formação e atuação dos professores, os fatores que influenciam sua prática e os saberes mobilizados por ela.

Palavras-chave: Formação de Psicólogos. Constituição docente. Professor Psicólogo. Desenvolvimento Profissional. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

CAMPOS, Virginia Soares de. **Trajectories of professional development of teachers psychologists of technical-vocational courses.** 2020. 78f. Dissertation (Professional Master in Education and Technology) - Graduate Program in Education, Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense, Pelotas, 2020.

The professional choice is always a moment of fear and anxieties, it is a moment that depends on multiple factors and unifies a set of knowledge. It is no different when it comes to teaching. In view of this and thinking that teaching by psychologist teachers is hybrid, moving between psychology and teaching, the leading question of this study arises: "how does the professional development of the teacher psychologist of technical-professional courses take place?" To answer this, the main objective was to understand the professional development of the psychologist professor of technical-professional courses. To achieve this, a qualitative study was used, with a theoretical-methodological focus on narrative research, which allows us to understand the experience lived by the other through their life history, privileging their speech. The analysis of the data obtained in the interviews occurred through qualitative content analysis, because it is a technique that has a descriptive and another interpretative dimension, intending not only to describe the situations, but also to interpret the meaning of what is said. The subjects were psychologist teachers working in technical-professional courses. To better understand the theme, the State of Knowledge was constructed through two theses and six dissertations of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in the period from 2013 to 2018, found from the descriptor "teaching education in Psychology". In addition, the research is based on a theoretical framework, in which authors with contributions on the theme studied are presented, discussing fundamental concepts for the development of this study. Among the findings of this research is how the teacher training of psychologist teachers and their professional development takes place, through three categories of analysis that present the trajectories of training and performance of teachers, the factors that influence their practice and the knowledge mobilized by it. Among the findings of this research is how the teacher training of psychologist teachers and their professional development takes place, through three categories of analysis that present the trajectories of teacher training and performance, the factors that influence their practice and the knowledge mobilized by it.

Keywords: Training of Psychologists. Teaching constitution. Psychologist Teacher. Professional development. Professional and Technological Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfis profissionais dos entrevistados	45
QUADRO 2 – Exemplo de Quadro de Análise - Problemáticas	48
QUADRO 3 – Categorias e subcategorias de análise	55

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CCPES – Curso de Capacitação em Processos Educacionais na Saúde
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CES – Câmara de Educação Superior
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EVA – Borracha de Etil, Vinil e Acetato
IES – Instituição de Ensino Superior
IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UFPI – Universidade Federal do Piauí
SIC – Transcrito conforme original
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TRAJETÓRIA DE VIDA – A minha caminhada até aqui	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO – O que já foi dito sobre professores psicólogos?	20
2.1 Influência da formação anterior em psicologia na atividade docente	21
2.2 Perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade docente e processo ensino-aprendizagem	23
2.3 Identidade profissional/docente.....	25
2.4 Prática/trabalho docente.....	26
2.5 Considerações sobre trabalhos analisados.....	27
3 CONSTITUIÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – Um referencial teórico	29
4 METODOLOGIA	38
4.1 Proposta Metodológica.....	38
4.2 Contexto da Pesquisa	43
4.3 Por caminhos um pouco tortos.....	44
4.4 Sujeitos.....	45
4.5 Tratamento das Informações.....	46
5 OS PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .	50
5.1 OS PROFESSORES E SUAS TRAJETÓRIAS	50
5.1.1 Os caminhos formativos percorridos pelos professores – Trajetória do Entrevistado 1	51
5.1.2 Os caminhos formativos percorridos pelos professores – Trajetória do Entrevistado 2	52
5.1.3 Os caminhos formativos percorridos pelos professores – Trajetória do Entrevistado 3	53
5.2 ANÁLISES E DIÁLOGOS.....	54
5.2.1 Do projeto à docência – da teoria à vida real.....	56
5.2.2 Docência – papéis, perfis e relações	59
5.2.3 Formação, atualização e adaptação	62
5.3 ANÁLISES E OS ACHADOS DA PESQUISA	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	74
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA	76

INTRODUÇÃO

A escolha profissional é sempre um momento de temor e ansiedades. Quando escolhemos nossa futura profissão, ainda adolescentes, consideramos diversos fatores, como a influência familiar, conhecimentos adquiridos na educação básica, futuro e renda almejados, entre outros. Assim como esta escolha, a atuação em qualquer campo depende de múltiplos fatores e compreendem um conjunto de saberes, isto não é diferente quando se trata da docência. No caso de professores psicólogos, “a identidade profissional não é algo homogêneo, mas híbrido, entre a psicologia e a docência” (SOUZA, 2016).

Acredita-se que para a formação docente de bacharéis, independente da área de atuação, é imprescindível uma formação pedagógica, para que sejam desenvolvidos o pensamento crítico e autônomo. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105), “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. Assim, os anos de estudos na Universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais de diferentes áreas. Contudo, quando passam a atuar como professores, fazem-no, por vezes, sem um processo formativo especificamente orientado para a docência, portanto isto evidencia, em minha visão, a necessidade de pesquisas sobre os professores psicólogos.

A carreira docente é almejada por diversos profissionais, de várias áreas do conhecimento, não somente licenciados, mas também bacharéis, que a fim de se profissionalizar docentes, devem buscar formação na área da educação. Afinal, como escreveu Freire (1991, p.58): “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”.

No Brasil, a regulamentação da psicologia como profissão ocorreu apenas na década de 1960. A partir deste momento, o ensino de Psicologia foi também regulamentado e apenas alguns anos mais tarde, os psicólogos, formados pelos primeiros cursos de Psicologia, tornaram-se docentes de Ensino Superior. Porém, não havia, em sua formação original, a preparação para se tornarem

professores.

Apesar de não haver um documento que oriente o psicólogo com relação à sua formação para atuar como docente, há um documento que descreve as atribuições dos profissionais psicólogos brasileiros. Neste sentido, como enfatiza Souza (2016), o Conselho Federal de Psicologia 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 (CFP, 1992).

A partir desta descrição, a formação docente do professor de psicologia passa a ter o bacharelado ou o grau de Psicólogo como habilitação mínima, ainda que ambos sejam direcionados para a formação do profissional psicólogo, não abordando a questão da docência em Psicologia de uma forma mais efetiva, como regra geral.

Após o ano de 2004, foram elaborados documentos oficiais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Psicologia, fruto 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:

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.

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, 2011).

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 (DCN) do curso de graduação em Psicologia, aborda detalhadamente a formação deste profissional, porém a licenciatura (ou formação pedagógica) 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 Formação do Professor da Educação Básica. Porém, fornece uma base bastante clara e fundamentada para a formação do que Rozestraten (1976) chamou de *psicólogo profissional*, descrevendo as habilidades e competências requeridas ao perfil de psicólogo que se quer formar (SOUZA, 2016), uma vez que as graduações em Psicologia visam a formação de psicólogos para atuar em área clínica, organizacional ou educacional.

Em 2011, as diretrizes publicadas, na Resolução nº 5, que alterou o artigo citado acima, trouxeram mudanças mais efetivas para a formação de professores de Psicologia, apresentando um projeto complementar que regulamenta esta formação. Este documento apresenta os objetivos, os eixos estruturantes dos

cursos, os conteúdos, além de outras regulamentações. Segundo este documento a formação teria início no próprio curso de Psicologia, com os conteúdos teóricos e deveria ser complementada com estágios que possibilitem a prática do ensino.

Em 2018, quatorze anos após a publicação original, foram publicadas novas diretrizes, que reconhecem a pluralidade da Psicologia e a reconhece como uma ciência que “se insere entre as profissões da saúde, mas também tem presença expressiva em outras áreas de atuação, particularmente na Assistência Social, na Educação e no Trabalho” (BRASIL, 2018). Este documento tem como objetivo:

[...] o fortalecimento dos princípios fundantes e orientadores de uma formação que contemple a pluralidade, a competência e o compromisso com o aperfeiçoamento da sociedade, pautada numa perspectiva de direitos cidadãos plenos. O caráter híbrido e plural da Psicologia efetiva-se em uma proposta de formação generalista, crítica, reflexiva, ética e transformadora, que contempla o caráter multifacetado da ciência psicológica, apontando uma diversidade de possibilidades tanto no que se refere às suas bases epistemológicas e metodológicas, quanto às suas áreas de atuação (BRASIL, 2018)

A Resolução nº 597 de 2018, traz, em seu 37º artigo, assim como nos últimos documentos citados, que “a Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado” (BRASIL, 2018), alterando sobretudo a carga horária para esta formação.

A mudanças na regulamentação são tímidas e demonstram que a formação docente em Psicologia ainda é pouco estudada e explorada. Porém reconheço que, apesar de serem sutis, estas mudanças são importantes para que se possa pensar em uma formação de professores psicólogos, seja feita em um projeto complementar de licenciatura em Psicologia ou em cursos especiais de formação de professores.

Tendo em vista estas questões e ao iniciar os estudos a respeito do que já havia sido escrito sobre o tema – o professor psicólogo e a forma de constituir a sua profissão docente – percebi a escassez de trabalhos que tratassem da docência de psicólogos no ensino técnico-profissional. Dessa forma, tenho como problema de pesquisa: “Como se dá o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes?”

Para responder esta questão tenho por objetivo geral da pesquisa

“compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes”, e, para atingir tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) descrever a trajetória de formação e atuação profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes;
- 2) identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes;
- 3) identificar os saberes mobilizados pelo professor na sua prática profissional na formação de técnicos nos cursos técnico-profissionalizantes.

Considerando que a trajetória formativa do professor é fundante de sua prática docente, é fundamental conhecer seus caminhos formativos e a percepção que tem de si e seus alunos nesse contexto. Para isso, o estudo está organizado em quatro capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo deste trabalho, conto um pouco sobre minha história de vida em forma de narrativa, descrevendo momentos e experiências que julgo importantes para compreensão de minha trajetória formativa e posterior escolha pela docência.

O segundo capítulo apresenta o estado do conhecimento, constituído de uma breve análise de teses e dissertações acerca do tema de formação docente em Psicologia. O terceiro capítulo é formado pelo referencial teórico, elaborado a partir de levantamento bibliográfico, abordando os seguintes temas: formação docente, desenvolvimento profissional, saberes docentes. Neste capítulo, busco articular os conceitos citados com a docência no ensino técnico-profissionalizante e o professor psicólogo.

No quarto capítulo, encontra-se a metodologia que expõe o contexto em que a pesquisa se estabelece e a trajetória metodológica que foi utilizada, desde a escolha da metodologia de pesquisa até a forma como se deu a análise das informações. O quinto capítulo apresenta a descrição da trajetória formativa dos professores, conforme seus relatos, em seguida, apresento as análises da pesquisa, por meio das seguintes categorias de análise: do projeto à docência – da teoria à vida real; docência – papéis, perfis e relações; e, formação, atualização e adaptação. Tais categorias apresentam a descrição e interpretação acerca do que foi narrado pelos participantes em diálogo com

referenciais teóricos.

Por fim, nas considerações finais, retomo os objetivos da pesquisa e os principais achados com relação à trajetória de formação e atuação profissional, aos fatores que influenciam a prática e aos saberes mobilizados no fazer docente.

A partir da realização deste estudo almeja-se contribuir para a qualificação, tanto de profissionais da área como de outras áreas que almejam a docência na EPT ou em cursos superiores.

1 TRAJETÓRIA DE VIDA – A minha caminhada até aqui

Minha história de vida se inicia no ano 1994, quando nasci. Primeira filha dos meus pais enquanto casal (meu pai já tinha quatro filhos de seu primeiro casamento) e primeira neta de minha avó materna. Tenho um irmão mais novo, nascido um ano e nove meses depois. Tenho poucas lembranças da minha infância, mas em todas estava acompanhada de minha família.

Lembro-me de que, com a chegada do meu irmão, tive de aprender a dividir tudo, desde a atenção da família até o quarto e festas de aniversário. Quando crianças brincávamos muito juntos e, além das brincadeiras mais comuns (pega-pega, esconde-esconde, etc.), costumávamos brincar de escolinha, com direito a classes organizadas em fileiras e quadro branco. Como minha avó era professora, incentivava que brincássemos sempre com algo que nos trouxesse algum aprendizado e brincando de escola, ensinava ao meu irmão e mais tarde a amigos da vizinhança tudo que havia aprendido na escola.

Como sou filha, neta e afilhada de professoras, sempre tive a docência presente na minha vida e no meu cotidiano, admirando a relação destas mulheres com a profissão escolhida, sobretudo de minha avó, que se dedicou também a minha educação.

Considerando que a educação básica é aquela que se inicia na educação infantil e se estende até o ensino médio, passei por três escolas em minha vida escolar básica. A primeira delas, uma escola de educação infantil, da qual minha madrinha era diretora e proprietária, em que eu ficava à tarde com o principal objetivo de socializar, uma vez que já estava engatinhando na alfabetização (comecei a ser alfabetizada pela minha avó materna aos três anos), enquanto meu pai trabalhava e minha mãe ia à aula na faculdade. Fiz a pré-escola lá e lembro-me dos momentos lúdicos e das tarefas pelas quais as crianças ficavam “responsáveis”, como alimentar e cuidar de alguns bichos (como coelho e codorna).

No final do ano, tive que ir para outra escola, para ingressar no ensino fundamental, lembro-me da minha mãe procurando escola para mim, mas como tinha apenas cinco anos, as escolas da rede pública não quiseram aceitar minha

matrícula. Fui então para uma escola particular que, na época, era pequena. Lembro pouco de lá, mas me recordo do uso do uniforme, do caderno de caligrafia e da sala da primeira série, com as classes organizadas em duplas, sempre viradas para o quadro, acima deste havia “letrinhas” em EVA.

Quando estava na 3ª série, a escola foi transferida para um prédio maior e o número de professores e alunos começou a aumentar. Na 5ª série, tive de ser transferida para outra escola, uma vez que foi descoberto que a professora do meu irmão agredia toda a turma.

Minha nova escola era gigante aos meus olhos e os colegas eram bem diferentes, o que me ocasionou problemas de adaptação. Foi ali que conheci o bullying. Esta escola tinha muito mais estrutura e eu tive muitos professores bons. Foi nela que estudei até concluir o ensino médio, aos 16 anos, e ingressar no ensino superior.

Sempre fui boa aluna, segundo os relatos de professores e equipe de funcionários da escola, inclusive utilizavam-me como referência para o meu irmão, uma vez que era bastante disciplinada, querida por todos os professores e tirava notas boas. Quanto às disciplinas, minha favorita sempre foi português, por ser nossa língua materna, apesar de não gostar de literatura. Gostava também de biologia e química no ensino médio e, em parte, de matemática.

No Ensino Médio houve uma troca de professores de língua portuguesa e, com isso, algumas complicações. Uma das avaliações consistia em um simulado, que contava com dez questões de múltipla escolha, no qual a professora nova me deu apenas um acerto. Porém, como sempre tive paixão por nossa língua-mãe e estava fazendo aulas em curso para o vestibular, levei o simulado para discussão e acabamos percebendo que muitas das questões haviam sido mal formuladas. Marquei uma reunião com o diretor da escola e “dei uma aula” (segundo ele próprio), ele passou o ocorrido para o vice-diretor, que era professor de português, e a professora foi substituída rapidamente.

Aos poucos fui me descobrindo e pensando qual profissão escolher. Até que um amigo meu, ao qual ajudei em um momento tanto quanto delicado, me disse que deveria escolher a Psicologia para auxiliar outras pessoas e, então, comecei a refletir com mais profundidade sobre o assunto. Escolhi minha profissão – Psicologia – com o objetivo de ajudar pessoas. Escolhi a

possibilidade de me tornar docente na área, ainda que esta seja uma visão romantizada de ambas as profissões e que hoje eu as veja por diversas faces.

Cursando a graduação em Psicologia, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), me apaixonei pela fascinante arte de estudar a mente humana e todas as suas implicações e variações. Porém, juntamente com este fascínio, comecei a perceber o que são “bons” e “maus” professores. Tive professores realmente muito bons, mas, por outro lado, tive professores que não pareciam ter formação docente adequada e eu percebia a falta de formação pedagógica, assim, construí uma vaga ideia de como ser e como não ser docente. Considerando que bons professores eram aqueles que, de diversas formas nos desafiavam, inovando na arte de ensinar e incentivando as práticas e estágios dentro da universidade; e maus professores aqueles que apenas apresentavam aulas no projetor, muitas vezes lendo as lâminas, liam textos maçantes e cansativos na aula, sem que houvesse alguma discussão da temática.

Alguns professores, apesar de “não terem didática”, como falávamos na época, eram ótimos professores no sentido de acolher os alunos, auxiliá-los na busca do conhecimento e motivá-los. Foi com duas destas mestras que tive o prazer de trabalhar voluntariamente como monitora das disciplinas de Jogos e Técnicas Vivenciais e Psicologia Jurídica. Acredito que as vivências que mais me incentivaram à docência foram aquelas em que havia trocas de experiências e conhecimento, entre professores e alunos ou, até mesmo, entre os próprios alunos, sem que tivesse qualquer barreira relacionada à algum tipo de hierarquia. Também me impulsionou à docência, os momentos em que pude ajudar outras pessoas, inclusive colegas de sala, e ser ajudada por elas, também nestas oportunidades de monitoria que me foram dadas.

Ao concluir a graduação me vi “sem chão”, uma vez que ela pouco nos prepara para a vida no mercado de trabalho. Portanto, comecei a buscar novos conhecimentos, descobrindo o programa de Mestrado do IFSul, comecei a fazer uma disciplina como aluna especial, apenas para entender o funcionamento dos seminários e perceber se gostaria de cursar como aluna regular.

Surgiu a oportunidade de fazer a prova, fiz minha inscrição e comecei a estudar, percebi que não seria fácil a aprovação. Na semana da prova quase desisti de realizar a seleção, foi então que minha mãe entrevistou, como sempre me

apoiando, disse que eu deveria realizá-la ao menos para conhecer o método avaliativo. Para minha surpresa, minha nota foi suficiente e continuei no processo seletivo até ser aprovada para ingressar no mestrado, apesar de ter que adaptar o tema de minha pesquisa e chegar ao tema discutido neste trabalho, o desenvolvimento profissional de professores psicólogos.

Ainda iniciando minha caminhada na docência, percebo que o processo de constituição docente é bastante complexo e exige uma grande disponibilidade de abrir-se para o novo e para conhecimentos em constante crescimento, amadurecimento, em que se necessita conexão com a realidade e flexibilidade para lidar com rupturas e continuidades próprias da vida real e do viver em sociedade.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO – O que já foi dito sobre professores psicólogos?

A escrita desta dissertação se iniciou com a construção de um estado do conhecimento, a partir de pesquisas pré-existentes sobre o professor psicólogo e a sua forma de constituir a identidade docente.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Para Romanowski (2006, p. 39), a construção de um estado do conhecimento é importante pois possibilita compreender como se dá a produção científica em uma determinada área de conhecimento por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. E as análises destes:

[...] possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O banco de dados escolhido, para a exploração de materiais, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para selecionar apenas teses e dissertações. Através do descritor “formação docente em Psicologia” foram encontrados 772 trabalhos, optei por utilizar apenas aqueles publicados nos últimos cinco anos, resultando em 355 pesquisas, das quais foram selecionadas 50 para a leitura dos resumos – pois, a partir da leitura de seus títulos e temáticas, percebi que as demais não se relacionavam com o tema proposto – e destas apenas 9 pesquisas efetivamente se enquadraram no tema e, portanto, foi realizada a leitura completa, constituindo o corpus do capítulo do estado do conhecimento.

Vale ressaltar aqui que, apesar de alguns trabalhos não terem sido realizados na área da educação, optei por utilizá-los pela afinidade dos seus temas com esta pesquisa. Outro ponto importante é que, apesar do foco desta pesquisa ser professores psicólogos no ensino técnico-profissionalizante, não foram encontrados trabalhos anteriores com esta especificidade.

Dentre os estudos selecionados para análise, estão duas teses e sete dissertações. Da análise bibliográfica preliminar, surgiram alguns nomes, tais como: Giesel (2018); Souza (2016); Almeida (2015); Nunes (2015); Treviso (2015); Costa (2014); Mielke (2013); Moukachar (2013); Silva (2013), cujos trabalhos estão sintetizados neste capítulo, ordenados em quatro categorias: influência da formação anterior em Psicologia na atividade docente; perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade docente e processo ensino-aprendizagem; identidade profissional/docente; e prática/trabalho docente.

2.1 Influência da formação anterior em Psicologia na atividade docente

Esta categoria apresenta os trabalhos de Moukachar (2013), Mielke (2013) e Costa (2014), que abordaram o modo que a formação anterior em Psicologia influenciou no desenvolvimento da atividade docente e os saberes da Psicologia evocados no trabalho docente.

Com o objetivo de investigar a influência que a formação anterior, em Psicologia, dos professores de Psicologia da Educação, nas licenciaturas, exerce sobre as suas práticas e sobre os conteúdos e objetivos da disciplina, Moukachar (2013) desenvolveu sua tese de Doutorado em Educação: “Psicologia da Educação nas licenciaturas: considerações sobre uma didática clínica”. Para isto, optou pela abordagem qualitativa utilizando-se, como método de pesquisa, do estudo de caso. Como instrumentos para a realização do estudo, foram realizadas observação em sala de aula e duas entrevistas com cada uma das seis professoras de Psicologia, que foram sujeitos da pesquisa. A primeira entrevista foi realizada para coleta de informações e a segunda teve caráter de “análise compartilhada”, visando complementar informações, responder

indagações e buscar mais respostas à questão central da pesquisa.

A partir deste estudo, a autora concluiu que as professoras praticam, ainda timidamente, a denominada didática clínica, ao deixarem aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente, articulando a sua formação anterior, em Psicologia, aos conteúdos, objetivos e práticas na disciplina Psicologia da Educação.

Mielke (2013) defendeu sua dissertação a respeito de “Concepção docente sobre o ensino da psicanálise nos cursos de Psicologia: um estudo de caso”, objetivando investigar o ensino da Psicanálise em um curso de graduação em Psicologia em que o autor procurou identificar, a partir dos docentes encarregados de disciplinas voltadas para a psicanálise, como estes concebem a sua inserção na academia e a natureza deste ensino, suas facilidades e limitações e quais os saberes docentes que norteiam a sua prática pedagógica.

Esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa, apresentando desenvolvimento de um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram: coleta de dados, utilizando entrevistas semiestruturadas com três professores que ministram disciplinas de conteúdo psicanalítico no Curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do Estado de São Paulo; análise documental grade curricular e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de psicologia envolvido na pesquisa; análise e discussão dos dados obtidos, trabalhados por meio da interpretação do significado das respostas apresentadas pelos pesquisados, as quais foram separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

Os resultados obtidos sinalizaram que nenhum dos professores possui formação pedagógica voltada para o ensino superior e que estes buscam, na prática, os alicerces necessários para a docência. Na opinião dos professores, a análise pessoal e o estudo da psicanálise se configuram como um dos requisitos importantes para a docência de disciplinas de conteúdo psicanalítico. Apesar dos esforços envidados por estes professores para o exercício da docência sem um preparo mais especificamente pedagógico, é importante ressaltar que a IES deve oferecer de forma contínua, formação pedagógica para todo corpo docente.

Costa (2014) escreveu a dissertação intitulada “Saberes da Psicologia no

currículo do curso de Pedagogia: uma análise cultural”, resultado de um estudo cultural que visava investigar os significados atribuídos aos saberes da Psicologia para o currículo e para a formação docente no âmbito do curso de Pedagogia da UFPI. Os dados foram coletados por meio de análise documental, das duas últimas matrizes curriculares do curso e dos planos das cinco disciplinas obrigatórias de Psicologia vigentes, e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez egressos na fase inicial da carreira docente e cinco professoras do curso de Pedagogia, analisados sob a perspectiva da análise cultural.

Nesta pesquisa, o autor afirma ter sido possível analisar de que formas a Psicologia contribuiu para a constituição da formação inicial em Pedagogia, como uma das ciências que baliza essa formação, criando condições para a sustentação do processo de “psicologização da Pedagogia”. A pesquisa analisou, ainda, a dissociação entre teoria e prática, estruturante do processo de formação, em que a formação teórica em Psicologia parece estar dissociada de conhecimentos adquiridos pela experiência profissional em Pedagogia, não respondendo às necessidades de formação profissional que a contemporaneidade coloca aos professores.

2.2 Perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade docente e processo ensino-aprendizagem

Nesta categoria agrupei as pesquisas de Treviso (2015) e Silva (2013), que apresentam como é vista a atividade docente por profissionais da área da saúde, trazendo questões sobre a formação, a atuação e o saber-fazer.

Treviso (2015) escreveu sua tese “Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente”, visando conhecer esta percepção de profissionais da área da saúde. Foi realizado um estudo exploratório, descritivo e prospectivo, com análise quantitativa e qualitativa, por meio do questionário Qualitrics – programa específico para pesquisa online, com acesso disponibilizado pela PUCRS – com

85 docentes de dez cursos de graduação da área da saúde. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo, com as seguintes categorias pré-determinadas (à priori): Formação, Atuação e Satisfação. Os resultados apontam para a importância de o profissional da saúde buscar qualificação para atuar na docência, ofício que exige formação pedagógica e desenvolvimento de competências específicas para esta função.

Silva (2013) escreveu “Formação e trabalho em saúde: os desafios na convergência entre o saber e o fazer no processo de ensino-aprendizagem no SUS”. O estudo teve como objetivo geral analisar criticamente a formação voltada para o trabalho em saúde no SUS, a partir da vivência do processo de ensino-aprendizagem no Curso de Capacitação em Processos Educacionais na Saúde, com ênfase em metodologias ativas (CCPES). Para isto, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter exploratório de cunho qualitativo, que teve seu universo centrado no processo de ensino-aprendizagem e participantes do CCPES, esta pesquisa participante contou com oito sujeitos. Os dados foram coletados de três formas: utilização dos trabalhos de conclusão de curso, elaborados pelos participantes; aplicação de questionário autoaplicável; e um diário de campo escrito pela pesquisadora, com suas impressões a respeito dos encontros.

A análise dos dados, obtidos nesta pesquisa, foi realizada por Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2004), obtendo resultados que apontaram para a importância da utilização de metodologias ativas nos processos de ensino aprendizagem da educação de adultos, trabalhadores da saúde, buscando estimular a capacidade de aprender a aprender, o trabalho em equipe e a postura ética, potencializando capacidades para o desenvolvimento de ações, com vistas a produzir intervenções qualificadas no Sistema Único de Saúde. A interação entre os sujeitos do estudo explicitou questões relativas à formação docente como um dos caminhos para o reencantamento do trabalho em saúde e a produção de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a saúde pública em nosso país.

2.3 Identidade profissional/docente

Nesta categoria busquei descrever pesquisas que discutem como se constitui a identidade profissional de professores, a partir dos trabalhos de Souza (2016) e Nunes (2015).

Na Universidade do Sul de Santa Catarina, a aluna do Mestrado em Educação, Souza (2016), defendeu a dissertação “Professor psicólogo ou psicólogo professor?”, objetivando interpretar como ocorre a construção a identidade profissional dos professores de ensino superior de Psicologia. Com vistas a atingir tal objetivo, a autora realizou um estudo de caso, de natureza qualitativa, caráter exploratório, fundamentado no método fenomenológico, do qual participaram 13 professores de um curso de Psicologia no sul do Brasil. Os resultados sustentam que, apesar de a docência ser vista como atividade predominante na trajetória dos sujeitos desta pesquisa, 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” (SOUZA, 2016).

Anteriormente, Nunes (2015) escreveu, para obtenção do título de Mestra em Educação – Psicologia da Educação, “A identidade docente de bacharéis da rede federal de educação, ciência e tecnologia”, visando compreender como professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma formação pedagógica nas suas formações iniciais, constituem suas identidades profissionais como docentes, utilizando-se da perspectiva de três docentes bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia oriundos de um campus localizado no nordeste brasileiro.

Este estudo qualitativo foi fundamentado na Psicologia Sócio-histórica e na concepção de identidade desenvolvida por Ciampa (2005). O procedimento utilizado para coleta de dados foi a entrevista reflexiva, com foco na condição docente. A análise dos dados demonstrou que a identidade dos professores se dá em um movimento dialético no qual sua constituição reflete a articulação entre as condições objetivas vivenciadas e as relações desenvolvidas ao longo da vida dos bacharéis entrevistados, fundamentando os sentidos individuais sobre a

docência. Os três professores relataram reconhecer o ato de ensinar como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que transmitem conhecimentos também os recebem, o que possibilita a construção de conhecimento em conjunto com os alunos.

2.4 Prática/trabalho docente

A seguir apresentarei os trabalhos empenhados no sentido de estudar como se dá a prática ou o trabalho docente, de professores que atuam na formação de psicólogos, conforme Giesel (2018) e Almeida (2015).

Recentemente, Giesel (2018) defendeu sua dissertação de mestrado, intitulada “Práticas de docentes de Psicologia sobre a formação e atuação em Psicologia Social Comunitária”, com o objetivo principal de identificar e analisar as práticas docentes de cursos de Psicologia referentes à formação de estudantes para atuação em Psicologia Social Comunitária, utilizando-se, para isto, de entrevistas semiestruturadas, realizadas com doze professores de cursos de Psicologia. A partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), a autora chegou a resultados que indicam que a Psicologia Social Comunitária representa um campo em expansão, em que as instituições de ensino reconhecem avanços e buscam articular teoria e prática, enfatizando a importância da formação continuada e qualificação docente, por serem fatores fundantes no exercício da profissão e formação de futuros profissionais na área.

Almeida (2015) defendeu sua dissertação, intitulada “Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente”, com o objetivo de compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia. Este estudo foi desenvolvido com as abordagens qualitativa e quantitativa de forma associada, em três etapas: pesquisa documental através do site do Ministério da Educação, sobre a quantidade de IES que ofereciam cursos de Psicologia na Bahia e informações gerais sobre elas; contato direto com coordenadores dos

cursos para levantamentos de dados sobre estes; e, por último, contato direto com os docentes dos cursos a fim de fazer uma entrevista. Ao todo, participaram desta pesquisa 22 docentes de disciplinas e/ou estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia, sendo que apenas 18 se disponibilizaram como fonte de dados para o estudo.

A análise de dados deu-se por meio da técnica de triangulação, segundo André (1983), e obteve resultados que indicam que a maioria dos docentes das disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional transita por concepções teóricas e práticas condizentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, o que demonstra a difusão teórica desse campo de conhecimento, e, conseqüentemente, uma maior aproximação com bases epistemológicas comprometidas ética e politicamente com a superação do fracasso escolar.

2.5 Considerações sobre trabalhos analisados

Para a construção deste Estado do Conhecimento, foram analisadas duas teses e sete dissertações, entre os anos de 2013 a 2018. As teses e dissertações analisadas levantam questionamentos sobre a identidade docente (a influência da Psicologia na construção desta), percepção de trabalhadores da área da saúde, sobretudo psicólogos, em relação à docência e ao ensino-aprendizagem e o trabalho ou a prática docente por bacharéis.

Os estudos evidenciaram resultados que podem ser aproximados, relativos à constituição da identidade docente que se dá, também, a partir da prática dos professores, em sua área específica e em sala de aula. A grande maioria dos estudos aponta, mesmo que de forma sutil, para a necessidade de formação docente contínua e qualificada, independente da formação inicial ser na área da saúde ou não, para maior preparo dos profissionais.

Um ponto considerado importante é a constituição docente e como esta se dá, independente da área específica de formação do professor. O processo de constituição se dá em diferentes momentos, como Munsberg e Silva (2014,

p.06) relatam: “a escolha profissional remete para vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. Além desses fatores, pesam a vocação e a identificação”. Ou seja, a constituição docente é construída com contribuições de diversos espaços de formação e atuação profissional, experiências individuais e história de vida.

Um ponto que se destaca, para este estudo, é o que Moukachar (2013) chama de “didática clínica”, baseada no conceito apresentado originalmente por Baibich (2003, p. 9), numa reflexão sobre a formação do professor de Psicologia, que é entendida como uma “preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas”. No sentido de que, para a autora, tanto a atitude clínica quanto a atitude de promover transformações nas salas de aula constituem ações legítimas do fazer do professor de Psicologia e complementa que há possibilidade de articulação desses elementos como balizadores do aprendizado (MOUKACHAR, 2013, p. 73).

Enfim, o que fica evidente é que a identidade profissional do professor de Psicologia é construída de forma heterogênea, híbrida, entre a psicologia e a docência em si (SOUZA, 2016).

A construção deste capítulo me permitiu uma aproximação com as pesquisas já existentes sobre a construção da identidade docente por professores bacharéis, sobretudo psicólogos, e contribui na elaboração da pesquisa pretendida, uma vez que auxilia na delimitação de questionamentos e de metodologias de pesquisa.

3 CONSTITUIÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – Um referencial teórico

Para facilitar a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, apresento alguns autores com contribuições em torno do tema, para discutir conceitualmente formação docente, desenvolvimento profissional, saberes docentes, para, posteriormente, articular estes conceitos com a docência no ensino técnico-profissionalizante e o professor psicólogo, por serem tópicos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

A formação inicial, segundo Garcia (1992), não oferece “produtos acabados” e deve ser encarada como a primeira fase de um longo caminho denominado “desenvolvimento profissional”, de caráter contínuo e evolutivo.

Como o próprio autor afirma, a formação pode ser compreendida como

[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito (GARCIA, 1992).

O processo de formação, para Imbernón (2001), deve estar fundamentado na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que permite que “examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que, por sua vez, passará a orientar sua ação” (PRYJMA, 2016).

Garcia (1992) destaca ainda que a formação de professores deve ser concebida como um *continuum*, uma vez que é um processo em que se deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível de formação em questão, considerando necessário que, para se manter a qualidade de ensino, deve-se criar uma rede coerente de aperfeiçoamentos.

Também nesta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 09) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Para este autor, a formação é capaz de estimular o desenvolvimento profissional dos professores, gerando autonomia destes e promovendo “a preparação de professores reflexivos, que assumam a

responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p.27).

Pryjma (2016) evidencia que o desenvolvimento profissional é um processo que envolve mais a vivência e é mais abrangente e integrador do que a formação contínua. Neste sentido, Diniz-Pereira (2015) atenta à necessidade de se repensar a formação continuada, pondera que é preciso romper com a visão restrita de que a atualização permanente dos docentes seja feita somente por cursos de reciclagem ou de capacitação, por exemplo.

Estou me referindo a programas de desenvolvimento profissional (e não apenas de “formação continuada”) que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletiva ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano das escolas e das salas de aula brasileiras (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 147).

É necessário compreender que a formação não se esgota na formação inicial ou nos cursos de aperfeiçoamento, vai além disso através de atualização de conhecimentos, que se vale de reflexões críticas sobre a prática docente. Baptista (2010) admite que há necessidade de uma formação ao longo da vida para que haja o desenvolvimento profissional, e, para tanto, diferencia-o de formação da seguinte forma:

A formação está localizada no tempo, é apresentada ao professor através de um programa de formação previamente construído pelo formador tendo em conta as carências do professor, apresenta-se, preferencialmente, sob a forma de cursos. O professor tem o papel de receptor dos conhecimentos e da informação que lhe são transmitidos. A formação é compartimentada por assuntos ou por disciplinas, parte invariavelmente da teoria e, frequentemente, não chega a sair desta. (BAPTISTA, 2010, p. 49).

A autora prossegue, efetuando a definição do que compreende por desenvolvimento profissional:

Pelo contrário, o desenvolvimento profissional tem uma natureza contínua, dá especial atenção às potencialidades do professor, processa-se através de actividades, como reflexões sobre a prática e projectos. O professor tem o papel de gerir os seus conhecimentos e de tomar decisões, é visto como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais e interliga a teoria e a prática. Nesta perspectiva, o desenvolvimento

profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, com a finalidade dos professores irem ao encontro das necessidades e interesses de cada aluno, contribuindo para uma melhoria das instituições educativas (BAPTISTA, 2010, p. 49).

Percebe-se que a autora indica que a formação se baseia nas carências do professor e o desenvolvimento profissional, pelo contrário, nas suas potencialidades, que são desenvolvidas ao longo da vida e da carreira docente, através de reflexões sobre a prática e transformações no modo de agir e pensar suas atitudes e atividades.

Segundo Gomes (2018) pode-se compreender o desenvolvimento profissional como um processo, que se desenvolve tanto na individualidade quanto na coletividade, que deve ser contextualizado no âmbito do local de trabalho do professor. Para MARCELO (2009, p. 10), assume-se o desenvolvimento profissional:

[...] como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Para Pryjma (2016, p. 849), o saber-fazer profissional do docente se constitui a partir da sua prática, ou seja, a experiência do professor ocorre por meio do ensino. Ainda neste sentido,

[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática (PIMENTA, 2002, p. 43).

Ou seja, o professor, por meio da reflexão e pesquisa sobre a sua própria prática produz novos conhecimentos e desenvolve saberes que permitem compreender o exercício da docência.

Para Diniz-Pereira (2015, p. 147) a escola é um espaço em que se produzem conhecimentos e saberes, “um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo e responsável”, não apenas um local para ensinar. É um espaço em que o conhecimento flui em ambas as direções, como “via de mão dupla”, do professor ao aluno e o contrário também ocorre, em que o professor ensina e aprende em

um fluxo contínuo.

Um dos principais propósitos do desenvolvimento profissional é, segundo Baptista (2010, p. 56), “fornecer aos professores um conjunto de ferramentas para a aquisição de competências, que os ajudem a desenvolver com os seus alunos as estratégias propostas no currículo”.

Imbernón (2006) compreende que o desenvolvimento profissional docente consiste em uma conjunção entre desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, além de desenvolvimento teórico, e uma situação profissional que permite ou que impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Para Tardif (2014), ao longo de sua trajetória de vida pessoal e formativa, o professor constrói uma série de conhecimentos, destrezas, crenças e valores que ajudam a compor sua identidade, personalidade e suas relações interpessoais. Segundo esse autor, “esse conjunto de experiências são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício” (TARDIF, 2012, p. 72).

Ainda em Tardif (2014, p. 74), seus estudos mostram que:

[...] o “saber- ensinar” na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores

Isso corrobora com Baptista (2010) no que diz respeito à formação que se dá não somente de forma acadêmica, mas sim ao longo da vida.

Assim, sobre a profissionalização da atividade docente, Gauthier (2013, p. 69) evidencia que “uma profissão determina um saber específico, a qual permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e de indeterminação existente num determinado campo”. Destaca-se que a complexidade da atividade de ensino exige uma formação específica para àqueles que desejam ingressar na docência. Portanto, é consensual que a formação inicial não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente do professor do ensino superior, como também os cursos *stricto sensu* posteriores a esta formação não são suficientes para solucionar esse problema.

Fernandes (1998) analisa que a formação do professor de ensino superior está assentada na pesquisa, conforme os padrões de qualidades determinados

pela pós-graduação *stricto sensu*. A partir disto, pode-se perceber que os programas de doutorado e mestrado são configurados de forma a privilegiar a especialização em uma especificidade do conhecimento e em uma preparação/formação para a pesquisa. Porém, não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para seu desenvolvimento profissional docente.

Fernandes (1998) alertava que o fato de poucas pesquisas estudarem formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário, de certa forma, revela que pouco valor é dado à formação pedagógica desse professor, naquele momento. Assim também no contexto dessa pesquisa, podemos perceber a pouca valorização, ao menos em estudos anteriores, da formação pedagógica de bacharéis que atuam como docentes na EPT. A natureza complexa da profissão docente é uma realidade e no contexto da docência por bacharéis, o professor tende a analisar sua atividade profissional de forma reducionista, evidenciando sua formação inicial, e colocando à docência em segundo plano.

Para Gauthier (2013), um dos aspectos fundamentais de uma profissão é a fruição de um saber específico, por isso “a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o status profissional dos professores” (GAUTHIER, 2013, p. 78). O autor, por meio de seus estudos, indica a necessidade de que sejam discutidos os saberes docentes, para melhor entender o processo de constituição docente:

Considerando que estamos atualmente no cerne desse período histórico da profissionalização do ensino, é pertinente interrogarmo-nos com mais profundidade sobre a relação entre os saberes e a profissionalização de uma ocupação para melhor identificarmos as suas implicações teóricas e políticas (GAUTHIER, 2013, p. 67).

Segundo Souza (2016), é equivocado supor que quem sabe, sabe ensinar, sobretudo ao se considerar que, muitas vezes, a docência é exercida como uma reprodução do modelo de ensino que os professores, com formação diversa da área da educação, receberam em sua graduação.

De acordo com Cunha (2010), os saberes dos professores são originários de diversas fontes e devem ser identificados para que se possa estruturar a

formação docente. Desta forma, assim como existem fatores externos que influenciam o desenvolvimento profissional docente, é fundamental a motivação do professor em se desenvolver como docente, buscando melhorias em 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 comuns.

Nessa perspectiva, Gauthier (2013) apresenta uma visão de ensino constituída a partir da compreensão de que há uma espécie de reservatório de saberes que são mobilizados pelo professor e que poderiam ser utilizados em sua atuação em sala de aula, frente às situações específicas e reais de ensino. Dentre os saberes que compõem esse reservatório, estão:

Saberes disciplinares: produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ou seja, o conteúdo das disciplinas a serem ensinados, não são saberes produzidos pelos professores, mas apreendidos por eles e dominados para que possam ensinar.

Saberes curriculares: são selecionados e organizados nos programas escolares, que servem como guia para o professor planejar suas atividades e avaliar. Também não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, funcionários do estado ou especialistas das diversas disciplinas.

Saberes das ciências da educação: são os relacionados ao ofício de professor e a educação como um todo, ou seja, o sistema escolar. Para Gauthier (2013, p. 31), “esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente”, mas não são relacionados a prática pedagógica em si.

Saberes da tradição pedagógica: são as representações da docência que cada um traz consigo, antes mesmo de ter frequentado um curso de formação pedagógica. Este saber, em um primeiro momento, serve como guia para o comportamento dos professores em sala de aula (GOMES, 2018).

Saberes experienciais: são aqueles adquiridos pelas experiências vividas pelos professores no âmbito escolar.

Saberes da ação pedagógica: saberes experienciais validados por pesquisas realizadas em sala de aula, são o resultado de reflexões sobre as experiências vividas no cotidiano escolar e contribuem para aprimorar a prática docente.

Para Gauthier (2013, p. 28), os saberes devem ser identificados em seu contexto concreto de sala de aula, uma vez que “os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe”.

Tardif (2014) também pesquisou e sistematizou o tema. Para o autor, os saberes docentes são plurais e resultado da combinação entre os seguintes saberes:

Saberes da formação profissional: constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, são como uma espécie de doutrina pedagógica, “incorporada à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2014, p. 37).

Saberes disciplinares: oriundos de diversos campos do conhecimento, que são selecionados e difundidos pelas universidades e configuram-se na forma de disciplinas.

Saberes curriculares: representam os programas escolares que determinam os objetivos, conteúdos e métodos a serem selecionados e transformados em cultura erudita e que os professores devem aprender a ensinar.

Saberes experienciais: saberes que os próprios docentes adquirem e mobilizam no seu trabalho cotidiano e na prática de sua profissão (GOMES, 2018).

Tardif (2012), assim como Gauthier (2013), esclarece que alguns desses saberes docentes, embora sejam constituintes da identidade docente, não foram produzidos pelos professores.

Pimenta (2014), em seus estudos, ao abordar a problemática sobre a constituição da identidade docente, também menciona os saberes que caracterizam a docência. A autora destaca a necessidade de “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2014, p. 17). Na perspectiva da autora, existem três saberes que configuram a docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Saberes estes que agrupam e sintetizam os sistemas, apresentados anteriormente, de Tardif (2012) e Gauthier (2014).

Os saberes da experiência compreendem, além das experiências anteriores, a própria formação inicial. São as experiências vividas no exercício da docência e “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano escolar, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 2014, p. 22).

Os saberes do conhecimento são aqueles referentes à área específica do conhecimento, ou seja, a disciplina. O professor tem um papel de mediador entre a informação e os alunos, possibilitando “que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 2014, p. 25).

E, por fim, os saberes pedagógicos, que, segundo a autora, devem colaborar com a prática, em que os professores “podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 2014, p. 28).

Para a autora, a identidade docente não pode ser simplesmente adquirida, mas sim construída a partir de um processo, que considera um sujeito historicamente situado, e para que se possa compreender a constituição docente do professor da educação profissional é necessário considerar o caráter dinâmico dessa profissão (GOMES, 2018, p. 69). Nesse sentido, a identidade profissional, para Pimenta (2014), é construída, não só a partir da significação social da profissão, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que se perpetuam.

Conforme visto anteriormente, os estudos de Tardif (2012) e Gauthier (2013) e de Pimenta (2014) são congruentes. Os primeiros apresentam os professores como produtores e detentores de saberes que são mobilizados na prática docente. Por outro lado, Pimenta alerta para a valorização do campo teórico na construção da profissão docente e da necessária reflexão sistematizada construída no exercício da docência, trazendo os professores como agentes no processo de produção dos saberes e não somente transmissores ou executores destes. Porém, em ambos os casos, compreende-se que a atividade docente contenha conhecimentos e saberes específicos que servem para orientar a sua prática.

Cunha (2010, p. 22) ressalta ainda 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.

E Gauthier (2013) alerta que pensar a atividade de ensino como apenas transmissão de um conteúdo, além de reduzir uma atividade tão complexa, é negar-se a refletir sobre outros saberes necessários à atividade de ensino.

Por fim, é neste contexto, de complexidade da profissão docente, de seus saberes específicos, de sua prática que deles depende mas também os constrói, que esta pesquisa busca compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, descrevendo sua trajetória de formação e atuação profissional, identificando os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e os saberes mobilizados pelo professor na sua prática docente. Visando, a partir disto, contribuir na trajetória formativa e para a qualificação, tanto de profissionais da Psicologia como de outras áreas que almejam a docência na EPT ou em cursos superiores.

A seguir, apresenta-se a metodologia adotada no estudo.

4 METODOLOGIA

A delimitação de uma metodologia de pesquisa é uma tarefa complexa e exige certa intimidade do pesquisador com a pesquisa de forma geral, seus objetivos e questões, para decidir qual o melhor método para que suas metas sejam alcançadas. Nesta pesquisa, optei pela abordagem de pesquisa narrativa, buscando responder à seguinte questão norteadora: “Como se dá o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes?”

A escolha da pesquisa narrativa se deu pelo fato de buscar compreender, por meio de suas histórias de vida, o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, privilegiando, a fala destes professores como fonte de informações e propiciando um espaço para reflexão sobre suas ideias e constituintes do seu modo de ser professor.

Portanto, neste capítulo apresento a trajetória metodológica desenvolvida e o contexto em que a pesquisa se estabelece, desde a escolha da metodologia de pesquisa até a forma como se dará a análise dos dados e apresentação de resultados.

4.1 Proposta Metodológica

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados e sua questão respondida, foi adotada como abordagem, a pesquisa qualitativa, uma vez que esta, para Bogdan e Biklen (1994), é considerada uma metodologia de investigação que enfatiza a importância de uma descrição minuciosa, examinando todos os detalhes e não excluindo nada, pois tudo pode ser importante para a compreensão do fenômeno.

Estes autores apresentam cinco características da metodologia qualitativa: a) na investigação qualitativa a principal fonte de dados é o ambiente natural e o instrumento principal é o investigador; b) este tipo de investigação é

descritivo; c) os investigadores qualitativos estão mais interessados no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos; d) estes investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotográficas, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A escolha pela pesquisa narrativa se justifica por ser uma abordagem que permite compreender a experiência vivida pelo outro por meio da sua história. Clandinin e Connelly (2011) tratam da pesquisa narrativa como uma abordagem de pesquisa qualitativa que se apresenta como alternativa a métodos de pesquisa mais tradicionais, partindo da compreensão de experiência como histórias vividas e narradas. A pesquisa narrativa, dizem os autores, se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas, para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis (MARIANI; MATTOS, 2012, p. 663).

Este é um estudo de histórias vividas e contadas, uma vez que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.18).

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Para estes autores, vida e educação são uma “via de mão dupla” em que se aprende sobre uma na outra e vice-versa. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação.

Souza (2007, p. 69) escreveu sobre os estudos das histórias de vida no campo educacional, ressaltando o desenvolvimento de uma sensibilidade à história dos aprendentes, a partir do final do século XX, e reconhecendo a importância da subjetividade:

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2007, p. 69).

Pensando no sujeito, não apenas como “objeto” de pesquisa, mas também como processo de investigação, a pesquisa narrativa tem sido amplamente difundida na área da educação. Fiorentini (2006, p. 29) dialoga com a concepção de Pesquisa Narrativa desenvolvida por Clandinin e Connelly e defende que:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras (FIORENTINI, 2006, p. 29).

Nóvoa (2013, p. 15), quando trata de construção identitária da profissão docente, cita a frase de Nias (1991): “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. E, nesse sentido, listou alguns questionamentos que podem ser respondidos através da pesquisa narrativa proposta, de forma subjetiva, nesse caso, de cada professor psicólogo: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (NÓVOA, 2013, p.16). Portanto, acredito que, essa experiência com os professores seja a mais adequada, tendo em vista os objetivos que foram propostos nesta pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo geral, compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes. E, para atingi-lo, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- (1) Descrever a trajetória de formação e atuação profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes;
- (2) Identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes;
- (3) Identificar os saberes mobilizados pelo professor na sua prática profissional na formação de técnicos nos cursos técnico-profissionalizantes.

A escolha dos objetivos específicos se justifica, pois, segundo Josso (2007), a narrativa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos de vida e suas demandas de formação. Considerando que o desenvolvimento do professor é construído a partir de diferentes referências – história familiar, trajetória escolar e acadêmica, convivência no ambiente de trabalho, entre outras – com as narrativas, os professores poderão atribuir significados aos fatos que vivenciaram e que podem não ter sido identificados no decorrer da vida.

As concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, que podem esclarecer-nos sobre desenvolvimento profissional. A narrativa, como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão (GALVÃO, 2005).

O número de participantes da pesquisa se caracteriza pelo número total de professores psicólogos atuantes em cursos técnicos da rede de ensino técnico-profissionalizante, ou seja, três sujeitos, que terão, por questões éticas, suas informações pessoais preservadas por sigilo, apesar de haver gravação dos encontros.

Previamente, foi feita uma pesquisa para identificar onde estariam estes

professores e a probabilidade de sua participação. O primeiro contato com eles foi feito por e-mail e via Whatsapp, explicando a pesquisa e informando seus objetivos, metodologias e importância da sua participação, para verificar sua disponibilidade. Após obter retorno dos professores, foram agendadas as entrevistas, em local reservado e escolhido por cada um deles, nas quais foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Estabelecido (TCLE) (Apêndice A), no qual constam as informações básicas da pesquisa, bem como está explícito que só terão acesso às informações dos sujeitos, a pesquisadora e a orientadora responsáveis pelo estudo. Neste termo consta, também, que a pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes e que estes podem retirar sua participação sem quaisquer sanções ou constrangimentos, caso sintam-se desconfortáveis em algum momento. Para o caso de serem mobilizados tais sentimentos, estes serão trabalhados externamente, sendo indicada a rede de atenção à saúde da cidade, caso o sujeito não possua assistência psicoterapêutica, pois conta com atendimento psicossocial, por meio do SUS, em ambos os níveis de atenção.

As entrevistas contaram com o apoio de um roteiro (Apêndice B), elaborados especialmente para este estudo, e foram gravadas e, posteriormente, transcritas. As entrevistas tiveram como base a seguinte questão: “Me conta como se deu a tua trajetória de formação?” A escolha por esta questão se deu por ser ampla e abranger toda a vida formativa do sujeito. Portanto o roteiro citado tratou de assuntos essenciais à pesquisa (formação acadêmica, titulação, tempo de atuação docente, influências para a escolha da profissão, entre outros tópicos).

Quanto ao que se refere às questões éticas da pesquisa, ressalto que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) em Seres Humanos, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, conforme a resolução número 466, de 12 de dezembro de 2012, respeitando todas as normas éticas. Incluindo o armazenamento dos dados obtidos em back up, digital e confidencial, por cinco anos após a conclusão desta pesquisa.

Por fim, pretendo, aqui, descrever situações, apreender e interpretar o sentido do que foi narrado pelos professores psicólogos acerca de sua história

de vida, para que os conhecimentos produzidos pela pesquisa possibilitem capacidade de compreensão e reflexividade de todos envolvidos no processo. Trazendo como benefício aos docentes participantes uma reflexão sobre si, propiciando a compreensão do seu próprio trabalho e das repercussões advindas dele, transformando seu modo de pensar e agir, qualificando sua prática docente.

Para que os resultados desta pesquisa sejam conhecidos e atinjam os efeitos pretendidos (contribuir para a formação de professores psicólogos, qualificando-a e, também, a prática docente destes), serão divulgados posteriormente em forma de artigo científico.

4.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na rede de ensino técnico-profissionalizante de uma cidade que está localizada na região sul do estado do Rio Grande do Sul, excluindo-se os cursos de formação de professores de nível médio (curso normal ou magistério), que é composta por sete instituições, – três privadas e quatro públicas (três estaduais e outra federal) – das quais apenas duas possuem docentes psicólogos.

A escolha deste contexto se deu baseada no fato de existirem poucos estudos acerca da docência de psicólogos no ensino técnico-profissionalizante e foram consideradas todas as escolas que oferecem estes cursos na cidade, com exceção das que oferecem cursos de formação de professores de nível médio (curso normal ou magistério), porém, em levantamento de dados prévio, observei que existiam apenas duas escolas com potenciais sujeitos para a pesquisa, o que restringe o campo de estudo.

Anterior à escrita deste estudo, foi realizado um levantamento para definir o contexto e os sujeitos da pesquisa. Neste momento observei que cinco instituições trabalham com disciplinas que poderiam ser ministradas por psicólogos, no entanto optam por professores formados em outras áreas. São, portanto, duas escolas, ambas privadas, que possuem, em seu quadro docente,

professores psicólogos.

Ambas as instituições oferecem três cursos técnicos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia e Técnico em Segurança do Trabalho. E, nestes, há oferta de disciplinas ministradas por professores psicólogos, que, atualmente, totalizam três sujeitos.

4.3 Por caminhos um pouco tortos

Ao procurar as instituições que sedariam este estudo encontrei dois cenários bastante distintos, de um lado alta receptividade, do outro certa resistência. Em um primeiro momento, alegrei-me por ter tido resposta e aceitação quase que imediatas, conseguindo contato do professor da primeira instituição. Após, tive certa dificuldade em conseguir contactar uma das instituições, tentei contato por e-mail algumas vezes, outras fui presencialmente e, somente na última visita, fui recebida pelo diretor, obtendo, então, a autorização para realizar a pesquisa com seus colaboradores. Ao tentar conseguir o contato dos mesmos, tive alguns insucessos novamente.

Em meio a todos os percalços surge ainda um cenário mundial inesperado, uma pandemia se instaura e tenho que mudar meus planos, as visitas presenciais às escolas já não eram mais possíveis e a organização do cronograma teve de ser alterada.

Após conseguir contato com a primeira docente, dessa outra instituição, esta me passou o número de celular do segundo sujeito. O desafio então era encontrar ferramentas que me permitissem realizar as entrevistas e gravá-las, com qualidade. Enfim, consegui me readaptar e realizar as entrevistas de forma online, a primeira pela Plataforma Zoom e a segunda, via vídeochamada por WhatsApp (com gravação pela plataforma Zoom).

Delineado o cenário deste estudo e suas adversidades, apresentarei a seguir os sujeitos que foram os interlocutores.

4.4 Sujeitos

Os sujeitos ouvidos nos caminhos para a escrita desta pesquisa são três bacharéis em Psicologia, professores psicólogos de instituições privadas que ofertam cursos técnico-profissionalizantes, atuantes em diversos contextos, além da sala de aula.

Tais professores têm perfis diferenciados, porém atuam em ambos os cursos ofertados pelas escolas.

A escolha por estes sujeitos se dá por terem como origem a mesma área específica que a autora, bem como, está diretamente ligada ao objetivo de compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, uma vez que espero conhecer os caminhos que os levaram à docência.

Para a caracterização dos sujeitos foi elaborado um quadro que apresenta seus perfis profissionais (Quadro 1). Buscando preservar sua identidade, utilizarei como pseudônimos Entrevistado 1, Entrevistado 2 e Entrevistado 3, conforme a ordem de realização das entrevistas.

Quadro 1 – Perfis profissionais dos entrevistados

SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
ENTREVISTADO 1	45 a 50 anos	Bacharel em Psicologia	Especialista em Saúde Pública	13 anos	Atuação em rede de saúde mental (CAPS)	Não
ENTREVISTADO 2	40 a 45 anos	Bacharel em Psicologia	Especialista em Ciências da Educação Especialista em Síndrome de Burnout	3 anos	Atuação em clínicas de medicina ocupacional e como psicóloga clínica	Não
ENTREVISTADO 3	50 a 55 anos	Bacharel em Psicologia	Habilitado à Docência	17 anos	Atuação em prefeituras (CRAS)	Sim

Fonte: a autora

4.5 Tratamento das Informações

A análise deu, inicialmente, pela transcrição e leituras de todos as informações produzidas nos encontros, havendo um fluxo constante e indissociável entre as fases de coleta e análise (TRIVIÑOS, 1995). Estas transcrições serviram de base para a análise das informações e deram origem às sinopses, que, segundo Guerra (2006, p.73), “são sínteses dos discursos que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados”.

A análise foi realizada por meio de Análise de Conteúdo Qualitativa, por ser uma técnica que, segundo Guerra (2006, p.62):

[...] tem uma dimensão descritiva e outra interpretativa. A primeira visa dar conta daquilo que é narrado pelo sujeito, do conteúdo manifesto, já a segunda decorre das interrogações e observações do analista/pesquisador face ao objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos, cuja articulação permite formular as regras de inferência.

O tratamento das informações foi feito de acordo com as técnicas descritas por Guerra (2006, p.68), como um processo simplificado da proposta de Poirier e Valladon (1983), baseando-se numa análise comparativa através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas.

A Análise de Conteúdo Qualitativa pretende não só descrever as

situações, mas também interpretar o sentido do que nos foi dito, utilizando-se uma série de operações, em nível descritivo, correlacional e interpretativo. Nas entrevistas em profundidade e histórias de vida, há a necessidade de uma diversidade de técnicas de Análise de Conteúdo Qualitativo, portanto seguem os passos que foram utilizados nesta pesquisa:

- ✓ transcrição das entrevistas;
- ✓ leitura destas – leitura, marcação de trechos relevantes e anotações (registrando na margem esquerda uma pequena síntese da narrativa - análise temática - e na margem direita o que permitir novas interpretações sobre o fenômeno a ser estudado – análise problemática);
- ✓ construção das sinopses das entrevistas, com base nas anotações da análise temática;
- ✓ análise descritiva – tipológica, categorial e temática aprofundada;
- ✓ análise interpretativa;
- ✓ por fim, elaboração do texto final.

No primeiro passo, como já mencionado, as entrevistas foram transcritas, em sua íntegra, resultando em 26 páginas de transcrição, desta forma, constituindo o corpus deste estudo. Busquei seguir a proposta de análise de Guerra (2006), transcrevendo as entrevistas integral e fielmente ao que os professores narradores disseram.

A partir disto, iniciei a segunda etapa da análise que consiste em leituras detalhadas e marcação dos trechos relevantes, bem como anotações de temáticas e problemáticas trazidas nos relatos. Para isto, imprimi todas as entrevistas, deixando margens (direita e esquerda) mais largas, a fim de ter um espaço para fazer as anotações. Conforme Guerra (2006, p. 70):

[...] durante a leitura, registra-se na margem esquerda uma pequena síntese da narrativa (análise temática) e na margem direita a relação mais conceptual com o modelo de análise (análise problemática). Como se trata de uma leitura indutiva, muito próxima do material das entrevistas, é natural que surjam novas temáticas (descritivas) e problemáticas (níveis que permitem novas interpretações sobre o fenômeno a estudar). Estas temáticas e problemáticas devem constar das margens na análise das entrevistas (GUERRA, 2006, p. 70).

Com estas leituras, a partir das temáticas, foi possível construir a trajetória dos entrevistados, que estão descritas no capítulo seis. As problemáticas foram a base para a construção das subcategorias de análise desta pesquisa e, posteriormente, das categorias que as agruparam.

Com a identificação das problemáticas de cada entrevista, passei a construção de um quadro (Quadro 2), em que na primeira coluna estão as problemáticas e nas demais colunas, correspondentes a cada entrevistado, há trechos das entrevistas que exemplificam cada problemática.

Quadro 2 – Exemplo de Quadro de Análise - Problemáticas

PROBLEMÁTICA	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2	ENTREVISTADO 3
INGRESSO NA DOCÊNCIA	<p>aí um dia tocou o telefone de tarde e ela me ofereceu, disse “olha não queres vir dar aula na escola, a gente tá precisando, vai abrir um curso novo”</p> <p>aí então eu integrei a primeira turma, a primeira... primeiro... ai qual é o termo, agora ta me faltando aqui... o corpo de professores, né, e ajudei a montar o curso na época, aí em 2007 comecei dando aula de radiologia aqui na escola, foi assim que eu entrei</p>	<p>A docência chegou pra mim uma ano após a minha formatura, né. Eu comecei com uma turma só, com neuropsiquiatria, dando neuropsiquiatria pro ensino técnico e hoje eu dou algumas outras disciplinas: psicologia aplicada à área, né, dou pros três cursos técnicos, dou pra enfermagem, pra radiologia e pra segurança do trabalho, a psicologia aplicada a essas áreas</p>	<p>E logo depois da formação eu tive que trabalhar e trabalhei em outras áreas. Aí, bom, "e agora o que que eu faço com esse meu conhecimento?" né, e aí surgiu a sala de aula.</p>
HOMENAGENS/ RECONHECIMENTO	<p>Mas acho que primeiro seriam todas as homenagens que a gente recebe né</p> <p>Então as homenagens né, ser homenageado como patrono de várias turmas, várias mesmo assim, é até surpresa até por mim</p> <p>aí a turma acaba escolhendo, me escolheram várias vezes como professor patrono, que seria um... né, patrono, paraninfo, mas também</p>	<p>e eu entrei em maio pra essa turma e em julho, esses alunos me convidaram para paraninfa da turma. E aquilo me deixou assim, muito contente né, porque tua primeira turma, tu muito, é, minha voz tremia no primeiro dia de aula, porque eu não sabia o que esperar né</p> <p>todos os anos eu sou convidada ou pra paraninfa ou pra patronesse, pra professora homenageada. Eu</p>	<p>Momento marcante no IF, foi quando eu fui escolhido pra ser professor homenageado numa formatura lá do curso técnico de edificações, também. Então, chegando no final, toda a galera envolvida em projetos, em aprender tudo que não aprendeu ao longo do curso, e eu acho que foi uma conquista muito interessante, fiquei muito feliz com isso.</p>

	como professor homenageado né, várias, acho que isso é um momento marcante assim, pra mim é pelo menos né	nunca deixei de ser homenageada pelas turmas em que eu passei	
--	---	---	--

Fonte: a autora.

Após a criação deste quadro, identifiquei as problemáticas relatadas por mais de um professor e agrupei-as em grandes categorias, por semelhança. Esta análise categorial tem a potencialidade de produzir compreensão sobre o fenômeno, por meio da identificação de fatores que o influenciam (GUERRA, 2006).

É importante salientar que não trabalhei com categorias a priori, as categorias utilizadas neste estudo, foram construídas de forma indutiva, emergindo a partir da leitura e análise detalhadas das entrevistas. Após esta etapa, com as categorias já estabelecidas, passei à construção das análises descritiva e interpretativa presentes nos próximos capítulos deste estudo.

Assim, o investigador trabalha “de baixo para cima”, começando nos factos (no terreno), o trabalho analítico inicia-se por um exame contínuo e aprofundado do material recolhido, para depois construir os conceitos e as proposições teóricas que se articularão numa teoria[...] A construção da teoria faz-se, assim, num processo evolutivo, visto que ela é o ponto de chegada do método e não o seu ponto de partida (GUERRA, 2006, p. 25).

A análise descritiva, segundo Guerra (2006), tem o objetivo de relatar ao leitor o que foi contado, para isso relato no próximo capítulo uma síntese do que me foi contado pelos entrevistados sobre suas trajetórias. E após, no sétimo capítulo, na fase interpretativa, busquei desenvolver os conhecimentos da pesquisa, estabelecendo conexões entre minha própria narrativa da pesquisa, os relatos dos professores e os referenciais teóricos que sustentaram cada categoria.

5 OS PROFESSORES: TRAJETÓRIAS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo foi estruturado a partir dos processos de escuta, transcrição, leitura e análise de todas as informações coletadas por meio de entrevistas, conforme descrito no capítulo de metodologia. Início este capítulo apresentando os professores participantes da pesquisa e suas trajetórias, e, após, passo às análises feitas a partir de suas narrativas em diálogo com os referenciais teóricos e, por fim apresento os achados que a pesquisa apresenta.

5.1 OS PROFESSORES E SUAS TRAJETÓRIAS

Esta seção tem por objetivo descrever a trajetória formativa dos professores entrevistados, com base em suas narrativas, disparadas pelo principal questionamento por mim feito: “Me conta como se deu a tua trajetória de formação?”

A partir desta questão, busquei identificar nos relatos dos professores, indicativos do processo de desenvolvimento profissional docente, tendo em meu roteiro elementos essenciais que, em meu pensamento, seriam referidos pelos sujeitos, são eles:

Formação acadêmica - Qual a sua formação acadêmica e sua titulação?
Poderia me contar sua trajetória de formação?

Tempo de magistério - Quanto tempo faz que você atua como docente?
Em quais níveis de ensino atua/ já atuou?

Os contextos em que atua ou atuava - Antes de ser professor, atuava como psicólogo em outros contextos? Se sim, quais? Continua atuando paralelamente com a docência?

Motivação para a escolha da profissão docente - Por que você escolheu se tornar professor? Lembra de algum momento ou pessoa que influenciaram esta escolha?

Formação pedagógica ou participação em cursos da área - Você já

participou de cursos e/ou eventos sobre formação de professores e/ou práticas pedagógicas?

Perfil de um professor - Na sua visão, o que é necessário para ser professor?

Momentos marcantes em sua carreira docente - Na sua trajetória como professor, há momentos que você poderia destacar como marcantes?

Dessa forma, apresento aqui a trajetória dos professores entrevistados. Através de suas narrativas, os docentes tiveram a oportunidade de resgatar memórias de suas trajetórias formativas, podendo revivenciar e ressignificar tais experiências.

5.1.1 Os caminhos formativos percorridos pelos professores – Trajetória do Entrevistado 1

O entrevistado tem 49 anos, nasceu em uma cidade no sul do Rio Grande do Sul, mas foi registrado em outra. Se interessou pela Psicologia desde muito cedo, aos 14 anos já fazia leituras referentes à área. Inicialmente queria cursar Antropologia, mas como não havia em Pelotas, migrou para a Filosofia, porém suas leituras levaram-no a acreditar que seria melhor estudar o indivíduo e a psique humana.

[...] aí quando chegou nessa... bifurcação lá, que ficou, essa encruzilhada que ficou se era o indivíduo, se era o social, eu comecei a ver as questões do indivíduo e do psiquismo e porque que as pessoas agiam ou deixavam de agir de determinadas formas, aí eu disse não a questão é entender a psicologia do indivíduo, aí eu disse “não, é psicologia que eu quero”, aí foi assim, aí eu decidi a psicologia, aí conversei lá com o meu pai, e se teve a possibilidade de eu começar a fazer (Entrevistado 1).

Em agosto de 1993, aos 22 anos, ingressou no curso de Psicologia, no qual participou de grupos de estudos, bem como do diretório acadêmico e teve a oportunidade de fazer monitoria. Formou-se no tempo regular do curso. Em seguida passou em concurso público para psicólogo na prefeitura de São Lourenço do Sul, tendo iniciado sua trajetória profissional na saúde mental, atuando no primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do Rio Grande do

Sul, segundo do Brasil, conforme relato do entrevistado. Aproximadamente dois anos depois, decidiu se exonerar, por alguns conflitos e irregularidades, do serviço.

Ao se ver desempregado, foi convidado a compor o quadro de professores de uma escola privada, iniciando, então, sua carreira docente, em 2007, com apenas uma turma. Com o tempo, assumiu outras turmas, foi diretor da escola por três anos e hoje atua, como docente, em todos os cursos técnicos da escola.

Anos depois, retornou à Rede de Atenção Psicossocial de São Lourenço do Sul, a convite da nova gestão municipal, para coordenar outro CAPS da cidade.

No decorrer de sua trajetória formativa, o entrevistado relata ter se especializado em Saúde Pública e iniciado um Mestrado em Ciências Sociais, sem, no entanto, ter concluído.

Em 2010, passou a trabalhar no CAPS infantil, em uma cidade no sul do Rio Grande do Sul, inclusive auxiliando em sua criação e estruturação. E, em 2012, passou a atuar no CAPS Infantil de outra cidade da região. Atualmente, segue atuando como docente e, também, como psicólogo em um CAPS da cidade.

5.1.2 Os caminhos formativos percorridos pelos professores – Trajetória do Entrevistado 2

A entrevistada tem 43 anos, nasceu em uma cidade no sul do Rio Grande do Sul e é mãe de duas filhas, de 21 e 26 anos, uma graduanda em Psicologia e a outra Médica Veterinária, respectivamente. O incentivo aos estudos sempre esteve presente em sua vida.

A questão educacional dentro de casa, ela sempre foi muito presente, o estudo, a leitura, os incentivos, pra questão cultural, sempre foi muito presente no dia a dia de nós três (Entrevistada 2).

A entrevistada relata ser formada como técnica em enfermagem. Iniciou algumas graduações até se decidir pela Psicologia, pois, segundo ela, ainda não

estava “amadurecida”.

Eu me formei muito tarde, pelo meu olhar, mas foi uma questão de amadurecimento, né, eu entrei em duas primeiras graduações em qual eu não concluí, por que eu ainda não estava amadurecida, ainda não tinha uma resposta pro que eu queria fazer pro resto da minha vida. Então eu entrava nas graduações e desistia porque eu não me via, não me enxergava fazendo aquilo até o final da minha vida. Quando entrou psicologia na minha cidade, eu fui por interesse, não fui por uma “ai eu sou apaixonada pela psicologia”. Eu fui pra testar também, mais uma vez, e me apaixonei. Sou completamente apaixonada pela minha profissão (Entrevistada 2).

Formou-se bacharel em Psicologia, recentemente, de forma antecipada, para que pudesse ser admitida na empresa em que fazia estágio. Um ano após sua formatura, a entrevista afirma que viu uma oportunidade de se promover na docência, quando foi convidada a lecionar neuropsiquiatria em uma instituição privada. A partir de então, passou a assumir novas turmas e hoje tem alunos de todos os cursos da instituição.

Especializou-se em Ciências da Educação e em Síndrome de Burnout e, atualmente, estuda Docência no Ensino Superior.

Trabalha em duas clínicas de saúde ocupacional e como docente. A entrevista declarou que, mesmo em tempos de pandemia, segue atuando como professora em *home office* e buscando se atualizar com cursos voltados ao trabalho virtual.

5.1.3 Os caminhos formativos percorridos pelos professores – Trajetória do Entrevistado 3

O entrevistado nasceu no interior do Rio Grande do Sul, tem 52 anos e é casado há 20 anos. Estudou no Ensino Fundamental em sua cidade natal e veio para Pelotas estudar na Escola Técnica, no curso de Edificações. Iniciou o curso de Engenharia Civil, porém não se identificou e não o concluiu.

Dei um tempo, continuei trabalhando na área, mas fui amadurecendo a ideia de fazer psicologia. E aí, levei um tempo maior do que o esperado né, em função de conciliar horários e grana também (Entrevistado 3).

Trabalhou por alguns anos na área de edificações, até que decidiu por cursar Psicologia, tendo demorado um longo tempo, além do curricular, para se formar, uma vez que tinha que conciliar horário e condições financeiras. Iniciou a docência em 2003, no curso Técnico em Enfermagem, de uma instituição privada, como primeira forma de atuar profissionalmente com a Psicologia.

[...] mas acabei né, tendo a formação, e... Depois disso fiquei sem saber muito bem o que fazer né. Eu entrei com alguns sonhos lá no início e esse tempo todo eles foram se transformando e eu fiquei sem saber o que fazer. E aí que apareceu a questão da, da, da, da sala de aula né, uma forma de “exercer”, vou colocar entre aspas, a psicologia em sala de aula (Entrevistado 3).

O entrevistado relata ter cursado formação pedagógica no Instituto Federal Sul-rio-grandense e, posteriormente, ter atuado como professor substituto, entre os anos de 2011 e 2012, no próprio Instituto.

Também relata ter sido aprovado em concursos públicos para atuar como psicólogo nas prefeituras do interior do Rio Grande do Sul, locais em que atua até o presente momento.

Em tempos de pandemia, o entrevistado afirmou não estar atuando como docente, pois as turmas estão reduzidas e os horários não estavam sendo conciliados.

5.2 ANÁLISES E DIÁLOGOS

Para iniciar as discussões desta seção, volto à questão motivadora deste estudo: “como se dá o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, da cidade de Pelotas?” Que originou o objetivo geral da pesquisa de compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, da cidade de Pelotas. Portanto, busquei, nas narrativas dos entrevistados, analisar as falas que pudessem contribuir para atingir este objetivo.

É importante que se tenha um olhar sensível para estas falas dos

entrevistados, uma vez que é fundamental respeitar suas vozes, sua vida, pois é através de suas narrativas de vida que os docentes revelam como se tornaram professores, as suas formas de ser e estar na profissão (MOITA, 1992, p.117).

A formação inicial dos professores psicólogos é o bacharelado em Psicologia e não uma formação para a docência, considerando este fato, busco, nesta seção, trazer a análise de suas falas de acordo com o que emerge sobre sua constituição e desenvolvimento profissional docente.

Surgem, então, três categorias principais que agrupam suas subcategorias (conforme o quadro a seguir), pautadas nas problemáticas encontradas nas narrativas dos docentes, sendo elas: 1) Do projeto à docência – da teoria à vida real; 2) Docência – papéis, perfis e relações; e 3) Formação, atualização e adaptação.

Vale ressaltar que ao interpretar as narrativas dos professores, tenho a intenção de trazer à tona elementos que possam contribuir para a compreensão da trajetória de formação de docentes desta área do conhecimento.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
5.2.1 Do projeto à docência – da teoria à vida real	Projeto de vida; Identificação com a profissão; Oportunidade; Ingresso na docência; Teoria e prática;
5.2.2 Docência – papéis, perfis e relações	Papéis; Relações interpessoais; Humildade; Homenagens/ Reconhecimento
5.2.3 Formação, atualização e adaptação	Sede por conhecimento; Atualização; Adaptação; Formação pedagógica

Fonte: a autora.

Cada uma das categorias elencadas é construída por suas subcategorias, que se engendram e, continuamente, aparecem nos relatos dos professores. Sabendo que cada trajetória é individual e única, busco aqui estabelecer relações para compreender o processo de desenvolvimento profissional docente destes professores, sem o intuito de encontrar generalizações, mesmo que se possa chegar a uma generalização analítica (ABRAHÃO, 2004, p. 203), ou seja, a partir deste conjunto particular de resultados encontrados, possamos gerar “proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos” (YIN, 1984, p. 39).

5.2.1 Do projeto à docência – da teoria à vida real

Nesta categoria, tenho como objetivo expor os caminhos traçados pelos sujeitos, a partir de seu projeto de vida até a docência e, para além, fazer uma análise sobre a dicotomia teoria e prática, trazendo suas falas sobre a trajetória e a importância das experiências e conhecimentos sobre a realidade.

Conforme pude perceber nos relatos dos professores, a docência não estava em seus planos, ambos os professores relataram ter outros sonhos e ideias de carreira após a formação inicial, porém os caminhos os levaram à carreira docente.

O Entrevistado 1, apesar de não pensar em ser professor, relata que sempre gostou de ensinar, principalmente quando se tratava de um assunto que todo mundo quer conhecer.

Eu nunca pensei em ser professor, eu nunca pensei em ser professor, mas eu gosto da coisa de ensinar, assim, de mostrar o que eu sei, de ajudar, de fazer outros entenderem né. E principalmente na área da psicologia, porque todo mundo quer saber né? (ENTREVISTADO 1).

O mesmo ocorre com o Entrevistado 2, que ouviu de uma professora na faculdade que teria perfil para a docência, mas não queria seguir esta carreira, conhecendo a docência um ano após sua formatura, como uma “brincadeira”.

E a docência ela veio assim, ela veio com essa forma de brincadeira, mas hoje eu me sinto mais professora do que

psicóloga (ENTREVISTADO 2)

Já o Entrevistado 3 diz que depois de sua formatura ficou sem perspectiva de atuação e, apesar de nunca ter pensado em ser professor e ter outros sonhos, teve como primeira forma de atuação profissional na área da Psicologia, a docência.

Depois disso fiquei sem saber muito bem o que fazer né. Eu entrei com alguns sonhos lá no início e esse tempo todo eles foram se transformando e eu fiquei sem saber o que fazer. E aí que apareceu a questão da, da, da, da sala de aula né, uma forma de “exercer”, vou colocar entre aspas, a psicologia em sala de aula. Quando eu me formei, ou quando eu entrei na faculdade, ainda tinha a possibilidade de psicologia licenciatura, mas claro que eu “mas bah, sala de aula, eu nunca vou querer isso né”, mas as coisas acabaram acontecendo depois né? (ENTREVISTADO 3).

Algo que também converge nos relatos é a sua identificação, mesmo sem saber, com a profissão docente, pelo gosto de ensinar e habilidade em facilitar o entendimento do conteúdo.

Porque eu sempre gostei disso, de pegar e de explicar as coisas, né, de ensinar, de explicar. (ENTREVISTADO 1).

E eu não, eu sempre brinquei com isso com os meus colegas até na faculdade, a gente fazia reunião de estudos, grupo de estudos e era sempre a minha voz, os meus exemplos, o pessoal me buscava por essa característica minha de conseguir explicar de uma forma mais simples aquilo que o livro tava querendo dizer, que o artigo tava querendo dizer. (ENTREVISTADO 2).

Segundo o Entrevistado 3, essa identificação é essencial para a profissão docente:

Pois é né, eu acho que acima de tudo ter uma identificação com essa função né. Ahn... acho que não pode ser um bico sabe? A gente tem que ir a fundo, tem que estudar e... ter cartas na manga, tem que contar sempre com a possibilidade do novo né, tem que tá preparado pra isso, por isso desafiador, assim. (ENTREVISTADO 3)

Neste sentido, os estudos realizados por Tardif (2014, p.74) ajudam a compreender, pois:

[...] mostram que o “saber-ensinar” na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão (TARDIF, 2014, p. 74)

Ambos os professores tiveram na docência, uma oportunidade, de ingresso, de reingresso e de promoção no mundo do trabalho. E, portanto, ingressaram na docência, como uma surpresa, uma brincadeira ou uma oportunidade, devagar, aos poucos, turma à turma, até integrarem o quadro de professores de todos os cursos de suas instituições.

[...] aí um dia tocou o telefone de tarde e ela me ofereceu, disse “olha não queres vir dar aula na escola, a gente tá precisando, vai abrir um curso novo” [...] aí então eu integrei a primeira turma, a primeira... primeiro... aí qual é o termo, agora ta me faltando aqui... o corpo de professores, né, e ajudei a montar o curso na época, aí em 2007 comecei dando aula de radiologia aqui na escola, foi assim que eu entrei. (ENTREVISTADO 1)

A docência chegou pra mim um ano após a minha formatura, né. Eu comecei com uma turma só, com neuropsiquiatria, dando neuropsiquiatria pro ensino técnico e hoje eu dou algumas outras disciplinas: psicologia aplicada à área, né, dou pros três cursos técnicos, dou pra enfermagem, pra radiologia e pra segurança do trabalho, a psicologia aplicada a essas áreas. (ENTREVISTADO 2)

Ahn, eu comecei em 2003, na escola Dimensão, no curso técnico de enfermagem, segurança do trabalho e radiologia. (ENTREVISTADO 3)

Pode-se, portanto, perceber que, a partir do ingresso na carreira docente, os professores puderam conhecer a profissão e abraçá-la para a vida.

[...] pode-se inferir que esses docentes, ao terem o primeiro contato com a atividade, passaram pela fase de exploração[...] caracterizada pelo momento em que as pessoas irão mensurar bem todas as possibilidades de um investimento definitivo na carreira docente (GOMES, 2018, p. 105).

À medida em que estão em sala, os professores passam a perceber o que “funciona” como técnica e como devem praticar a docência para além de “professorar” o conteúdo teórico.

Isso vai de encontro ao pensamento de Mielke (2013, p. 67), que indica que os professores, mesmo que não tenham uma formação específica para a docência, buscam metodologias de ensino de acordo com as necessidades dos conteúdos, em suas vivências e experiências clínicas, construindo a partir delas um modo de ensinar próprio.

Uma forma que está em evidência em seus discursos é a aproximação

entre a teoria e a prática, apresentando os conteúdos exemplificados por situações vivenciadas na vida real, não só em cenários criados para exemplificar.

O que, se, se eu não dominasse algum conteúdo teórico daquilo que eu ensino, a experiência ela tá suportando atrás né, se a relação for aqui, só de chegar e distribuir conteúdo teórico, não vai rolar né, acho que tem que ter um jeito de aproximar né, que é o que a experiência faz e que as vezes eles mesmos trazem os exemplos né, então tu trabalha em cima daquilo ali, que é um dado de realidade, que é compreensível né. (ENTREVISTADO 1)

O que me diferencia, eu acho, como psicóloga e professora da escola, porque é uma escola que não tem um curso técnico, né, dentro da minha área, ele é um curso técnico na área da saúde, é a minha experiência anterior, né, à minha formação. Eu era técnica também, né, de enfermagem, trabalhei no hospital, trabalhei em laboratórios, em consultórios médicos, então eu sabia um pouco da vivência deles, né, do que... juntei isso com a psicologia, então fiz uma, eu linkei a rotina da profissão, né, junto com a psicologia. Então, algumas questões que eu achava que eram de extrema importância e que eu não via dentro do hospital, eu trouxe pra dentro da sala de aula. (ENTREVISTADO 2)

[...] e fazendo sempre o contato do conteúdo com a realidade, não fazer uma coisa distanciada, me parece isso né, pela minha experiência. (ENTREVISTADO 3)

Estes relatos remetem a Gauthier (2013), que, em seus estudos, afirma que um dos saberes que constitui o professor é o saber experiencial, que, segundo Pimenta (2014, p.22), é composto pela formação inicial, experiências anteriores e pode ser compreendido como os saberes resultantes das experiências vividas no exercício da docência e que são, também, produzidos pelos professores no seu cotidiano escolar, “num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 2014, p. 22).

5.2.2 Docência – papéis, perfis e relações

Uma pessoa ao longo de sua vida desempenha diversos papéis, os quais geram uma série de outras relações. Como exemplo, podemos ter os papéis de

filho, irmão, estudante, amigo, pai, mãe e, também, o papel de professor, de psicólogo, entre outros, que geram relações como pai-filho, mãe-filho, professor-aluno, dentre outros.

Nunes (2015, p. 45) afirma que é interessante observar que, no processo de construção da identidade, os sujeitos desempenham diversos papéis, de acordo com as circunstâncias dadas. E, portanto, este processo ocorre em um movimento dialético entre o conhecimento de si (em que o sujeito se diferencia dos outros) e o reconhecimento pelos outros (em que o sujeito se iguala, ou seja, se insere em um determinado grupo) (NUNES, 2015, p. 53).

Os professores entrevistados trazem em sua narrativa os papéis que desempenham e como eles se constituem:

Eu gosto, eu não sou um professor, né, tá eu sou um professor né, mas o que eu sou é um facilitador, tento ser, né, porque os alunos reclamam também, tento ser um facili... porque é muito difícil de entender né, um facilitador daquele conteúdo que eu estudo né. (ENTREVISTADO 1)

Bom, a gente tem ao longo da vida professores marcantes, né!? Então, de alguma maneira, a gente sempre lembra, é tenta de alguma maneira ter como modelo, né!? Isso tanto no ensino fundamental, quanto no ensino técnico, quanto na Universidade né, acho que dá pra falar aquele termo "mestres" né, tem muitos assim. (ENTREVISTADO 3)

Consegue-se perceber nas falas acima que ambos estão falando do papel professor e que ele é constituído como um facilitador, por vezes, como relata o Entrevistado 3, com base em exemplos de "mestres" que tivemos ao longo de nossa vida acadêmica.

Neste sentido, importa ressaltar que o professor tem papel de mediador entre a informação e os alunos, gerando a possibilidade de "que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria" (PIMENTA, 2014, p. 25).

Isto converge para o que é relatado por Nunes (2015, p. 118), que conclui em seus estudos que os professores valorizam a construção de conhecimento em conjunto com os alunos, portanto, estes professores não se reconhecem como únicos detentores do conhecimento e sim como mediadores dele.

Porém, algo que emerge de suas falas é que o papel de professor não é

desempenhado exclusivamente em sala de aula ou dentro da escola. Por serem psicólogos, em sua formação inicial, os docentes relatam que, muitas vezes, desempenham, também, este papel, conforme trazem os entrevistados 1 e 2.

E eu faço atendimento pros alunos né, eu faço um trabalho paralelo, isso foi acontecendo informalmente assim, tipo, chegavam lá na coordenadora pedagógica, ou no diretor, se queixa “ah eu to com o problema tal, to com isso acontecendo na minha vida e tal”, aí dizem “ah! A gente tem o professor de psicologia, tu quer conversar com ele?”. Então agora tá meio que instituído assim: quando alguns alunos tem problema, vão pra coordenação, eles passam pra mim né. (ESTREVISTADO 1)

E é esse o meu papel ali dentro, assim. Eu sou... eu ainda tenho o meu diretor, ele mexe muito comigo, no sentido que “(...), aqui dentro tu não é psicóloga”, porque os alunos me procuram pra conversar, pros problemas e tal, “aqui dentro tu é professora”. Eu digo “tá, mas eu nunca vou deixar de ser psicóloga”. (ENTREVISTADO 2)

É muito complicado isso, porque eu não consigo desvincular a psicóloga da professora, né, só que eu tenho que fazer essa separação até pra que eu não cause mais, não me sinta mais incapaz, né, isso foi um teste pra mim, mas naquele momento eu digo “nossa, eu podia ter feito alguma coisa”. (ENTREVISTADO 2)

A autora afirma ainda, em suas considerações finais, que “o prazer em ver o desenvolvimento dos estudantes é um fator motivador constante”, na carreira docente (SOUZA, 2016, p. 118).

Nesse sentido, Souza (2016, p. 118) afirma que

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 (SOUZA, 2016, p. 118).

Portanto, conforme observado nas falas dos entrevistados e nos estudos de Souza (2016), pude perceber que um papel não anula o outro, eles se complementam, se vinculam, construindo a identidade profissional dos docentes bacharéis em Psicologia.

5.2.3 Formação, atualização e adaptação

Esta categoria representa como se dá a formação dos professores, bem como as atualizações e capacidade adaptativa que são relatadas pelos docentes em nas entrevistas.

A formação destes professores inicia-se antes da graduação, por meio dos seus interesses prévios e dos conhecimentos que adquiriram antes de entrar na universidade. Por exemplo, por meio de leituras, que chamo aqui de “sede de conhecimento”.

Bom, foi bem intenso assim, bem complexo, mas... antes de fazer psicologia, eu sempre li muito né, eu sou um autodidata né, li muita coisa de filosofia assim né, agora tenho lido outras coisas né, e... então já lia muito desde os 14, 15 anos eu lia, já lia filosofia, uma série de coisas. (ENTREVISTADO 1)

Olha, ahn... pela psicologia, eu sempre tive interesse, leituras... quem me cercava até né, os meus amigos, a minha família, diziam que eu tinha essa capacidade do ouvir, alguma coisa nesse sentido assim, mas eu também sempre tive muito interesse. (ENTREVISTADO 3)

Nesse sentido, surgem as discussões em torno da construção dos saberes docentes que, segundo Tardif (2014, p. 63), são saberes plurais. Iniciando por seus saberes pessoais, pelos saberes provenientes de sua formação escolar anterior. Tais saberes provém de suas famílias, ambiente em que vivem, escolas frequentadas, primária e secundária, bem como de estudos pós-secundários não especializados, etc.

Após esta etapa de educação, iniciaram suas formações específicas na graduação em Psicologia, constituindo, assim os saberes disciplinares, ou seja, o conteúdo das disciplinas a serem ensinados, que são saberes, em geral, não produzidos pelos professores, mas apreendidos por eles e dominados para que possam ensinar (GAUTHIER, 2013).

As experiências formativas dos professores bacharéis atestam que o processo da docência não se encerra, tão pouco inicia com a formação acadêmica, mas atravessam outros percursos como os caminhos percorridos pelos professores na sua iniciação profissional (MENEZES; RIOS, 2016, p. 98)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105), é “a partir da efetivação de

uma formação em determinada área, que se inicia a construção da identidade com base em uma profissão”. Porém, sabe-se que a formação específica é uma etapa do caminho, a formação não se inicia e tão pouco se encerra nela. As falas dos professores entrevistados 2 e 3, convergem para esta ideia, no sentido de que devemos estar sempre em busca de conhecimento, estar em constante atualização.

Mas to sempre buscando, sempre buscando curso, aperfeiçoamento... a gente faz também dentro da escola algumas questões de buscar pra todos, um incentivo pra que a gente consiga, porque a gente trabalha com uma faixa etária bastante diversa, então, assim, são adolescentes a idosos. (ENTREVISTADO 2)

A gente tem que ir a fundo, tem que estudar e... ter cartas na manga, tem que contar sempre com a possibilidade do novo né, tem que tá preparado pra isso, por isso desafiador, assim. E é claro que não pode parar de pensar em novas técnicas, novas didáticas e.. ainda mais hoje em dia né, usar e abusar aí das possibilidades, digitais, digamos assim né. Então isso é bem desafiador. (ENTREVISTADO 3)

Isso, estar preparado para o novo, porque tu tem lá uma forma de passar o conteúdo que parece que é perfeita, aí chega uma turma nova e aquilo que eu tava te falando que que "É desse jeito que eu vou passar pro aluno" não rola. Então por isso a ideia de tá constantemente estudando né, buscando novas coisas. (ENTREVISTADO 3)

Para além das atualizações, necessárias à docência, esta capacidade de adaptar-se as adversidades que a profissão impõe. Nesse sentido, a profissionalização é importante, mas a profissionalidade docente constituída pela experiência destes professores ao longo da vida na docência, é o que se faz alicerce para que o professor saiba como agir diante das situações impostas em sala de aula.

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante (COURTOIS, 1996, p. 172).

Em seus relatos os professores trazem estas adversidades e diversidades

encontradas em sala de aula.

Porque a gente trabalha com uma faixa etária bastante diversa, então, assim, são adolescentes a idosos. Então, a gente precisa tá apto a atender a todas essas demandas. Do aluno que fez um ótimo segundo grau, ou que já tem até uma formação acadêmica e voltou pro curso técnico por ter mais oportunidade de trabalho né, mais campo de trabalho, e aquela pessoa que tá 30 anos sem estudar, ou que fez um EJA. Então a gente tem que tá se adaptando a tudo isso, então a gente tá sempre buscando. (ENTREVISTADO 2)

Poder lidar com essa diversidade no curso técnico de enfermagem e crescer com isso e adaptar a forma de passar o conhecimento, as diferentes idades. (ENTREVISTADO 3)

A capacidade adaptativa que surge diante dessas situações, é adquirida pela experiência que o professor tem ao longo da vida, da formação e em sala de aula. É nesse sentido que Moukachar (2013) inicia a discussão sobre a existência de uma “didática clínica”, que é utilizada pelos professores, partindo do seu conhecimento em Psicologia.

Apresentamos uma ideia e iniciamos uma discussão que queremos e julgamos ser necessário estender para um conceito, da aqui denominada didática clínica, comportando esses elementos ou marcas psicológicas identificados, por exemplo, nas professoras que dizem de uma escuta qualificada tanto para o coletivo de alunos quanto para com cada um individualmente; que dizem e praticam um olhar sensível para os alunos; que dizem ter habilidades com grupos, por isso a praticam nessa sala de aula; que dizem de uma flexibilidade necessária para atender a diversidade de sujeitos alunos a partir do conhecimento que têm da Psicologia e da Psicologia Educacional; que fazem um esforço pedagógico para trazer para a experiência da sala de aula – espaço artificial – um pouco da experiência da vida, fazendo dela uma sala viva, nas articulações de temas que provocam; que, finalmente, buscam a completude do ensinar e aprender, nas relações mediadas também pela dimensão do afeto e pela proximidade que vivenciam nessa relação (MOUKACHAR, 2013, p. 187).

Há, ainda, cursos de formação pedagógica que poderiam auxiliar na aquisição dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2014) ou o saber da tradição pedagógica (GAUTHIER, 2013). Ou seja, os saberes pedagógicos, que, segundo Pimenta (2014, p. 28), devem colaborar com a prática, em que os professores “podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as”.

O Entrevistado 1 cursou algumas disciplinas da Licenciatura em Psicologia, mas não a concluiu. Ele reconhece que deve fazer o curso de

formação pedagógica, porém ainda tem certa resistência. Em seu discurso, falou sobre como ter cursado tais disciplinas influenciou em suas práticas.

Muito pouco, muito pouco, alguma coisa assim, porque na verdade assim o jeito que eu dou aula, na minha sala sou muito... eu falo o tempo todo, tá, eu falo muito e... uso muito a parte audiovisual, né. Não sei, talvez algumas técnicas assim, trabalho em grupo, alguma coisa assim, algumas dinâmicas de grupo, nisso até acho que ajudou, assim né. (ENTREVISTADO 1)

Já o Entrevistado 3, que cursou a Formação Pedagógica no IFSul, a relata como uma formação enriquecedora, por ter, também, trocas com profissionais de diversas áreas.

Fundamental! Fundamental! [...] E, muito legal assim que eu tinha professores de várias áreas né, muitos das áreas das exatas, tal. E foi uma troca muito interessante assim. Professores que trouxeram várias visões né. Claro que a gente acabou estudando as teorias né, consagradas, os autores consagrados, mas também muita coisa nova, assim, principalmente nisso que eu te falei de usar essas novas ferramentas digitais, né, e essa troca acima de tudo, com profissionais de outras áreas. (ENTREVISTADO 3).

Percebe-se, portanto, as diversas contribuições que as diversas formações que ocorrem no decorrer da vida, sejam em no âmbito formal ou informal possuem, como é afirmado por Baptista (2010), com relação à formação que se dá ao longo da vida e não somente de forma acadêmica.

5.3 ANÁLISES E OS ACHADOS DA PESQUISA

Foi possível, com os relatos dos professores, traçar suas trajetórias formativas desde antes da formação em Psicologia até a atuação profissional docente.

Pude identificar alguns fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional destes docentes, que não se iniciam e tão pouco se encerram na graduação em Psicologia, abrangendo como fatores as formações complementares e, também, a formação a partir da experiência, da vivência de sala de aula e de mundo.

Pude, também, perceber que os saberes mobilizados no fazer do

professor, apesar de serem muitos e plurais, há alguns que predominam em suas falas, iniciando por seus saberes pessoais e aqueles provenientes de sua formação escolar anterior e passando pelos saberes experienciais e pelos saberes pedagógicos. Ainda que com menos vigor, pude perceber, em algumas falas, a presença de saberes curriculares e disciplinares. Percebe-se, portanto, que diversos saberes são mobilizados em suas práticas.

As narrativas dos sujeitos deste estudo revelaram que a sua constituição docente foi construída ao longo de suas trajetórias de vida, em tempos e espaços diversos, desde antes do seu ingresso na docência, se dando de forma contínua, o que remete à compreensão da necessidade de se tratar do desenvolvimento profissional, conforme proposto nesta investigação, ao invés de tratar apenas da formação como momento estanque. Com isso, pude atingir o principal objetivo desta pesquisa, identificando que o desenvolvimento profissional docente se constitui a partir de suas vivências e experiências em sala de aula e de acordo com o que Courtois (1996, p. 172) afirma, “os professores se reprofissionalizam constantemente, além de se adaptarem às situações mais adversas que surgem em seu percurso na docência”.

Percebo, portanto, que a construção da identidade destes professores iniciou-se bem antes de sua escolha profissional e continua a constituir-se junto com sua profissão docente, o que se aproxima do conceito de profissionalidade, referido anteriormente e que segundo Lúdke e Boing (2010, p.3):

No contexto do desenvolvimento profissional, profissionalidade passou a significar o que existe de potencial e expectativa nas carreiras profissionais. [...] Por aí se entende a profissionalidade antecedendo, acompanhando e se sucedendo à própria formação.

As autoras seguem afirmando que:

[...] A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência,

representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias. Por fim, gostaria de ressaltar que a investigação teve por objetivo compreender o fenômeno a partir do relato de alguns professores e de forma alguma pretendeu generalizar, ou seja, cada sujeito, cada pessoa, vivência e significa suas trajetórias e atuações de uma forma única (LUDKE; BOING, 2010, p. 3).

Após as descrições e análises aqui apresentadas, no próximo capítulo apresentarei algumas considerações a respeito do que é possível afirmar com esta pesquisa, a partir dos achados apresentados, relacionando-os aos objetivos do estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tema o professor psicólogo e a forma de constituir o seu desenvolvimento profissional docente. Como preconizado pelas pesquisas de abordagem qualitativa, iniciou-se a partir de uma questão a ser respondida. Tal questão nasceu de uma curiosidade pessoal, a partir de minha própria trajetória e formação inicial. No início de minhas pesquisas, percebi que não seria fácil explorar este contexto, uma vez que há pouca produção científica sobre o assunto, tanto no que diz respeito à docência para a EPT, quanto aos professores psicólogos. Mesmo com esta constatação, empreendi esforços em conhecer tal realidade, buscando responder à seguinte pergunta: “Como se dá o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes?”

Para respondê-la, tive como objetivo geral da pesquisa “compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes”, e, buscando atingi-lo, foram estabelecidos três objetivos específicos, são eles: 1) descrever a trajetória de formação e atuação profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes; 2) identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes; 3) identificar os saberes mobilizados pelo professor na sua prática profissional na formação de técnicos nos cursos técnico-profissionalizantes.

Na primeira etapa do estudo, busquei constituir um Estado do Conhecimento, para conhecer o que estava sendo produzido acerca do tema, foi quando me deparei com a escassez de estudos sobre a temática. Após, encontrei teóricos que pudessem embasar minha pesquisa.

Para a pesquisa exploratória, optei pela metodologia que mais se adequava, na minha visão, com uma abordagem qualitativa. Escolhi percorrer os caminhos metodológicos da pesquisa narrativa, que me proporcionou ouvir as trajetórias dos sujeitos e conhecer sua história de vida.

Os sujeitos escolhidos para participar deste estudo foram três professores que atuam no ensino profissional e tecnológico, em instituições privadas.

Os professores foram entrevistados, suas entrevistas foram analisadas e delas emergiram as categorias de análise apresentadas no capítulo anterior. Com base na análise posso afirmar que os objetivos deste estudo foram contemplados, uma vez que através de suas narrativas os professores relataram suas trajetórias formativas e puderam refletir sobre suas vivências e experiências. Com isto, pude compreender como se desenvolve a docência do professor psicólogo, neste determinado contexto.

A partir dos relatos de suas trajetórias formativas, traçadas desde antes da formação em Psicologia até a atuação profissional docente, foi possível contemplar o primeiro objetivo específico. Quanto ao segundo objetivo específico, foi possível observar que os fatores que mais contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores são as formações complementares e a formação a partir da experiência, da vivência de sala de aula e de mundo. Com relação aos saberes mobilizados na prática docente, percebi que, nas narrativas dos professores, são elencados diversos saberes, iniciando por saberes pessoais e aqueles provenientes de sua formação escolar anterior, até os saberes experienciais e os saberes pedagógicos, passando pelos saberes curriculares e disciplinares, estes últimos tratados como secundários.

Neste sentido, ressalto o conceito de profissionalidade para Lúdke e Boing (2010, p.3), no que diz respeito à profissionalidade anteceder, acompanhar e suceder à própria formação. Não sendo, portanto, a formação, um momento estanque e sim um *continuum*, um processo de desenvolvimento profissional, que se inicia antes da formação em si e se estende pelo restante da vida.

Gostaria de salientar a necessidade de estarmos constantemente nos atualizando e refletindo sobre nossas práticas e vivências.

Longe de querer esgotar o tema, a ideia é que este estudo seja apenas o início para que mais pesquisas sejam desenvolvidas a respeito do tema, tanto sobre a docência de psicólogos quanto de outros bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

9 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sarah Lemes de. **Psicologia escolar e educacional na formação de Psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BAIBICH, Tânia Maria. **Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia**. Interação em Psicologia. Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003.
- BAPTISTA, Mónica Luísa Mendes. **Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. 2010. Tese (Doutoramento em Educação - Didáctica das Ciências) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** 3. ed.. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Lisboa/Portugal, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 597, DE 13 DE SETEMBRO DE 2018**. Dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso597.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2011-pdf/7692-rces005-11-pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- 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/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- 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/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- 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. Acesso em: 03 dez. 2020.
- COSTA, Lia Beatriz Mesquita. **Saberes da Psicologia no currículo do curso de Pedagogia: uma análise cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 113. 2014.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J.-J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p 165-201.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho e Educação**, v. 24, n. 3, p.143-152, 2015.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária**. Campinas, Papirus, 1998. p.95-112

FIORENTINI, Dario. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, C. Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 08, Jan./abr. 2009.

GARCÍA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2013.

GIESEL, Gisele Groehler. **Práticas de docentes de psicologia sobre a formação e atuação em psicologia social comunitária**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

GOMES, Daiane da Silva. **A formação de professores da educação profissional: trajetórias de sujeitos do câmpus avançado Jaguarão**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2018.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Editora Lucerna, 2006. 95p.

IMBERNÓN, Francisco. Uma nova formação docente. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 40, a. X, nov./jan. 2006/2007, p. 13-15.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. SP: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/> Acesso em: 29 nov. 2020.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012.

MIELKE, Roberto. **Concepção docente sobre o ensino da psicanálise nos cursos de Psicologia: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, p. 83. 2013.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MOUKACHAR, Merie Bitar. **Psicologia da educação nas licenciaturas: considerações sobre uma didática clínica**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Constituição Docente: Formação, Identidade e Professoralidade. In: **Seminário Internacional De Educação**, 14., 2014, Novo Hamburgo. Anais... Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2014. p. 1-14.

NIAS, Jennifer. "Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self". In **Educational Research and Evaluation** [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, Carolina Pereira. **A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. Col. Docência em Formação. 5ª Ed. Editora Cortez, 2014.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.841-857, jul.-set., 2016

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

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: 30 nov. 2020.
- SILVA, Maria Delzuita de S.L. Fontoura. **Formação e trabalho em saúde: os desafios na convergência entre o saber e o fazer no processo de ensino-aprendizagem no SUS**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SOUZA, Valdirene Brüning de. **Professor psicólogo ou Psicólogo Professor?** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- SOUZA, Eliseu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. (online). Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 03 dez. 2020.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- TREVISÓ, Patrícia. **Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Medicina e Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidado a participar da pesquisa intitulada “A Constituição Docente e o Desenvolvimento Profissional de Psicólogos Professores em Cursos Técnicos”, desenvolvida por Virgínia Soares de Campos, com a qual poderei entrar em contato por meio do telefone (53) 98148-8218, como requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Fui informado(a) de que a pesquisa é orientada por Cristhianny Bento Barreiro, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail crisbbarreiro@gmail.com.

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a). Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus. Fui informado(a) dos objetivos acadêmicos do estudo, que em linhas gerais buscam compreender o desenvolvimento profissional docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes.

Estou ciente que existem riscos de serem mobilizados sentimentos e provocadas revivências da formação profissional, sendo estes mínimos, podendo buscar atendimento junto à rede de atenção à saúde da cidade, caso julgue necessário, e trazendo benefícios não somente à pesquisa, mas também à minha docência, por meio de reflexão e, assim, qualificação da prática docente. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas (Resolução nº 466/2012) destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e pela orientadora. Tais dados serão armazenados sem identificação pessoal, confidencialmente, em *back up* digital, feito pela pesquisadora, por 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa.

Fui informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pelotas, ____ de ____ de ____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do entrevistador

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Questão disparadora:

“Me conta como se deu a tua trajetória de formação?”

Roteiro de tópicos essenciais – questões não serão mencionadas, são apenas para acompanhamento da pesquisadora para que a pesquisa se mantenha no rumo que à interessa:

- ✓ Qual a sua **formação acadêmica e sua titulação**? Poderia me contar sua trajetória de formação?
- ✓ Quanto **tempo faz que você atua como docente**? Em quais níveis de ensino atua/ já atuou?
- ✓ Antes de ser professor, **atuava como psicólogo** em outros contextos? Se sim, quais? **Continua atuando paralelamente com a docência**?
- ✓ **Por que você escolheu se tornar professor**? Lembra de algum momento ou pessoa que influenciaram esta escolha?
- ✓ Você já participou de **cursos e/ou eventos sobre formação de professores** e/ou práticas pedagógicas?
- ✓ Na sua visão, **o que é necessário para ser professor**?
- ✓ Na sua trajetória como professor, há momentos que você poderia destacar como marcantes?