



CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS

Recredenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U nº 198, de 14/10/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

Maria Aires Gomes Estevão de Souza

O PROCESSO DE ESCOLHA DA ABORDAGEM CLÍNICA DOS ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA

Palmas – TO

2018

Maria Aires Gomes Estevão de Souza

O PROCESSO DE ESCOLHA DA ABORDAGEM CLÍNICA DOS ACADÊMICOS DE
PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA

Projeto de Pesquisa elaborado e apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientadora: Profa. Dra. Irenides Teixeira.

Palmas – TO

2018

Maria Aires Gomes Estevão de Souza
O PROCESSO DE ESCOLHA DA ABORDAGEM CLÍNICA DOS ACADÊMICOS DE
PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA.

Projeto de Pesquisa elaborado e apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientador: Profa. Dra. Irenides Teixeira.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Irenides Teixeira

Orientadora

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Profa. Me. Rosângela Veloso de Freitas Morbeck

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Profa. Me. Thaís Moura Monteiro

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Palmas – TO

2018

AGRADECIMENTOS

Toda honra e glória a Deus que me conduziu a trilhar os caminhos da psicologia e a aprender a ser humana, a olhar o outro de forma pura e sincera, buscando conhecimento técnico capaz de despertar as potencialidades de cada indivíduo, levando-os a emanciparem-se dos grilhões que a sociedade os impõe.

Respeito e admiração ao meu Pai Juraci, a minha Mãe Sandra, pedras preciosas e pilares fundamentais em minha educação e construção social. Vocês são a razão do meu desejo de superação e minha persistência em ser útil a esse mundo, servindo o próximo como com primazia me ensinaram.

Marcus Vinícius meu irmão àquele que me ajudou a descobrir minhas potencialidades e pontos a desenvolver, o ombro amigo, o ouvido atento, o motivador, meu grande amigo e parte integral da minha personalidade, obrigada.

Ao Ceulp/Ulbra por ter me acolhido em um processo de transição e ter me oferecido todo o suporte, e os melhores docentes que compartilharam todo seu conhecimento e experiência de vida, fazendo com que a cada dia eu me apaixonasse mais pela psicologia.

A minha orientadora Dra. Irenides Teixeira que confiou em meu potencial criativo e me deu liberdade para escolher e conduzir este trabalho, além de ouvir minhas angústias e incentivar dizendo-me que tudo daria certo mesmo quando o cenário era assustador.

Aos amigos que a graduação me trouxe que me assistiram a todo momento, sem vocês a conclusão deste trabalho seria impossível, Laryssa Araújo, Lorena Dias, Natália Magon, Paula Corrêa, Verena Schultz, Vinicius Nascimento, gratidão e amor é o que sinto por vocês.

Aos amigos que na distância me fortaleceram e apoiaram Camila Silva, Carolina Mastrocossário e Flávia Gelegov.

Ao meu amado Glênio Benvindo de Oliveira que esteve ao meu lado durante todo o período da graduação, e contribuiu com sua presença, apoio e conhecimentos técnicos para o aprimoramento deste trabalho.

A minha banca composta por profissionais a quem admiro tanto Rosângela Veloso e Thaís Monteiro, quero ser tão apaixonada pela psicologia e sincera com minha conduta profissional como vocês o são.

Por fim, agradeço a vida, a toda experiência acumulada, todas as alegrias e sofrimentos, cada momento até aqui foi único, singular e essencial para que me constituísse como sou.

RESUMO

SOUZA, Maria Aires Gomes Estevão de Souza. **O processo de escolha da abordagem clínica dos acadêmicos de psicologia do Ceulp/Ulbra**. 2018. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Psicologia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2018.

O estudo discute o processo de escolha da abordagem clínica dos acadêmicos de psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas-TO, tendo em vista que a prática clínica ainda continua sendo o campo de maior procura para a prática profissional. Dessa forma, constituiu-se um interesse genuíno de pesquisar como se desenvolve o processo de escolha da abordagem clínica feito pelos acadêmicos, tanto para estágio em Ênfase em Processos Clínicos como para o período de pós conclusão de curso. A princípio, buscou-se arcabouço teórico capaz de nortear a construção da pesquisa e do instrumento de coleta de dados. Posteriormente, foi feita a aplicação prática, baseada na etnometodologia, com o uso de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A entrevista foi aplicada entre os meses de setembro e outubro de 2018 com os alunos egressos do curso de psicologia entre os anos de 2015 ao primeiro semestre de 2018. Para a análise dessas entrevistas adotou-se a análise de conteúdo, que possibilitou a criação de categorias de análise das narrativas apresentadas. A pesquisa identificou que o processo de escolha da abordagem clínica se dá de forma extensa, singular, no entanto, observa alguns aspectos em comum partindo da fala dos entrevistados como identificação com o professor, ou disciplina, empatia e facilidade na compreensão dos conteúdos.

Palavras-chave: Abordagem Clínica. Estágio-Clínico. Relação professor-aluno. Psicologia.

ABSTRACT

SOUZA, Maria Aires Gomes Estevão de Souza. **The process of choosing the clinical approach of the Ceulp/Ulbra academics.** 2018. 82 f. Course Completion Work (Undergraduate) – Psychology, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2018.

The study discusses the process of choosing the clinical approach of Ceulp/Ulbra psychology academics, considering that clinical practice still remains the field of greatest demand for professional practice. Thus, it was a genuine interest to research how to develop the process of choosing the clinical approach made by the academics, both for the stage in Clinical Emphasis and for the post-graduation period. At first, we sought a theoretical framework capable of guiding the construction of research and the instrument of data collection. Subsequently, the practical application, based on ethnomethodology, was made using a semi-structured interview as a data collection instrument. The interview was applied between the months of September and October of 2018 with the students graduated from the psychology course between the years 2015 and the first semester of 2018. For the analysis of these interviews, content analysis was adopted, which made possible the creation of categories of analysis of the narratives presented. The research identified that the process of choosing the clinical approach occurs in an extensive, singular way, nevertheless observes some aspects in common starting from the interviewees speech.

Keywords: Clinical Approach. Clinical-Stage. Teacher-student relationship. Psychology.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** - Estimativa do número e distribuição dos (as) psicólogos (as) e dos (as) ocupados (as) com ensino superior, segundo realização de pós-graduação Brasil – 2014..... 17
- Imagem 2** - Estimativa do número e distribuição dos (as) psicólogos (as) e dos (as) ocupados (as) com ensino superior, segundo faixa etária Brasil – 2014..... 18
- Imagem 3** - Estimativa do número e distribuição dos (as) psicólogos (as) e dos (as) ocupados (as) com ensino superior, segundo sexo Brasil – 2014 18
- Imagem 4** - Matriz curricular do curso de Psicologia.....21

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Ocupações do Profissional Psicólogo.	16
Quadro 2 - Distribuição de Psicólogos Inscritos conforme Região do Brasil.....	18
Quadro 3 - Distribuição de Inscrições no CRP conforme gênero.	19
Quadro 4 - Identificação dos participantes da pesquisa	39
Quadro 5 - Categoria Identificação x disciplina/professor.....	41
Quadro 6 - Atributos do professor na prática pedagógica.....	43
Quadro 7 - Relação de qualidade professor-aluno.	45
Quadro 8 - Relação professor-aluno x aprendizagem de qualidade.....	46
Quadro 9 - Norteadores da escolha da abordagem clínica.	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômicos
DOU	Diário Oficial da União
ENADE	Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes
LAMAP	Laboratório de Medidas e Avaliação Psicológica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Atendimento a Comunidade
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEPSI	Serviço Escola de Psicologia
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 HISTORICIDADE DA PSICOLOGIA NO BRASIL E NO ESTADO DO TOCANTINS	11
2.1.1 O mercado da Psicologia no Brasil	16
2.2 O CURSO DE PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA.....	20
2.3 ABORDAGENS CLÍNICAS DO CURSO DE PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA	23
2.3.1 A Abordagem Centrada na Pessoa	23
2.3.2 Análise do Comportamento	24
2.3.3 Gestalt-terapia	25
2.3.4 Psicanálise	26
2.3.5 Teoria Cognitivo-Comportamental.....	27
2.3.6 Sistêmica	28
2.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A APRENDIZAGEM.....	29
2.4.1 Afetividade e vínculo nas práticas pedagógicas.....	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	59

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, a Psicologia teve seu campo de atuação ampliado, no entanto, a prática clínica ainda continua sendo campo de maior procura (BASTOS et al, 2010). O que prende a atenção dos psicólogos na área clínica é a possibilidade de mergulharem no outro, conhecê-lo, objetivando estabelecer uma relação com ele.

A valorização do psicólogo como profissional liberal e autônomo, acompanha os alunos desde o início de sua graduação, pois segundo Meira e Nunes (2005), esses alunos já entram para a Universidade com uma caricatura de atuação profissional definida. Ainda a clínica constituiu-se rapidamente como sendo a mais nobre, marcando de modo intenso o imaginário social atrelado à figura do psicólogo. Para as autoras, o interesse pela área clínica dos estudantes de psicologia e, mais especificamente, pela psicoterapia é, de certa forma, influenciado pelo corpo docente, que exerce estímulo direto no encaminhamento do seu aluno.

No estágio, ao vivenciar as diversas abordagens clínicas sob a supervisão de um docente, ao confrontar a teoria com a prática e interagir com diferentes profissionais, o acadêmico terá condições de diminuir seu vínculo de dependência com o supervisor, ganhando mais autonomia em sua vivência. Os estágios atrelam-se intimamente à questão da transição da universidade para o mercado de trabalho, possibilitando formas de se melhorar, identificando em si características, valores, interesses e habilidades, de modo a se perceberem mais positivamente como alguém eficaz (SILVA et al, 2013).

Nas escutas vivenciadas em sala de aula, em primazia, as vividas no início do curso, pôde-se perceber que muitos dos acadêmicos buscaram o curso para se conhecerem melhor, ajudar o próximo, entender suas relações familiares e afetivas, entender o porquê de suas escolhas, e como elas se formam. Posteriormente, segundo a fala de alguns, que optariam por determinada abordagem por afinidade com o professor, por identificação com a abordagem, por questões de lucratividade, ou porque acreditam que determinada abordagem possibilita um trabalho de caráter mais social em relação a outra.

Entre as decisões mais difíceis que as pessoas fazem na vida estão às escolhas profissionais, pois essas, apresentam implicações significativas em diferentes áreas do desenvolvimento, na vida social, familiar e pessoal. Bastos et al (2010) identificam a área clínica, ainda com grande peso no que se refere às áreas de atuação do profissional psicólogo, além disso, indicam que o psicólogo possui forte identificação com a sua ocupação.

Ao longo da graduação são apresentadas diversas abordagens como a psicanálise, análise do comportamento, terapia cognitiva comportamental, sistêmica, Gestalt-terapia, abordagem centrada na pessoa, entre outras. Escolher a abordagem clínica pode tornar-se fator

de angústia no indivíduo em formação acadêmica, por representar uma incerteza, desse modo, o graduando que se vê frente à possibilidade de escolher pode angustiar-se por não conhecer as consequências dessa escolha (SOUZA; SOUZA, 2012).

Vale ressaltar que na graduação os alunos passam por estágios obrigatórios, voluntários, extracurriculares e, ao final do curso, pela Ênfase em Processos Clínicos, assim a experiência clínica como prática pode se tornar fator relevante no momento da decisão, uma vez que essa se caracteriza como possibilidade de estabelecer conexões entre o aprendizado teórico-metodológico e a atuação profissional, aspectos que podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma identidade profissional (SOUZA; SOUZA, 2012).

Dessa forma, o problema de pesquisa buscou saber como se desenvolve o processo de escolha da abordagem clínica feito pelos acadêmicos do Ceulp/Ulbra? Este estudo teve como objetivo geral identificar quais aspectos influenciam no processo da escolha da abordagem clínica desses acadêmicos. Para isso, levantou-se como objetivos específicos: traçar um perfil histórico da psicologia no Brasil e no Estado do Tocantins; averiguar se o desempenho do acadêmico em dada disciplina o influencia em sua escolha pela abordagem clínica; identificar se a relação professor-aluno influencia na escolha da abordagem clínica.

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com seis voluntários, tendo em vista que cinco eram mulheres, e um homem. As entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com a disponibilidade de cada voluntário. Para a leitura dos Resultados e Discussão foi adotada a análise de conteúdo.

Dessa forma, este trabalho se apresenta dividido em Introdução, a qual traz os motivos que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa; Referencial Teórico que se apresenta em quatro capítulos abordando a Historicidade da Psicologia no Brasil e no Estado do Tocantins, o Curso de Psicologia no Ceulp/Ulbra, As abordagens do Curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra, a Relação Professor-aluno e a Aprendizagem; Percorso Metodológico o qual aborda os desdobramentos do desenho metodológico da pesquisa, Resultados e Discussão que ilustram os resultados à luz do referencial teórico e a Conclusão com os desfechos finais do trabalho, seguida das referências que foram utilizadas nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 HISTORICIDADE DA PSICOLOGIA NO BRASIL E NO ESTADO DO TOCANTINS

Com o fim do Brasil colônia no início do século XIX, o Brasil sofreu transformações econômicas, políticas e sociais com a instalação da Corte no Rio de Janeiro (ANTUNES, 2012). Tais acontecimentos não se refletiram em transformações de imediato nos modos de vida brasileiros, foram necessários diversos movimentos políticos que forçassem a construção de uma identidade nacional após o aparecimento de uma classe média intelectualizada. O discurso tornou-se orientado pelas palavras de ordem: abolição, república e democracia (VILELA, 2012).

Após a independência da colônia Portuguesa, instaurou-se a condição imperial. Houve, então, uma maior preocupação com a educação e o ensino, possibilitando, assim, a criação de cursos superiores, a impressão de livros e a instalação de várias instituições de ensino, fatores que demonstraram nos núcleos urbanos as mudanças ocorridas no Brasil (ANTUNES, 2012).

As primeiras contribuições para o desenvolvimento do estudo da psicologia no Brasil em meados de (1830-1900) vieram da medicina. No Rio de Janeiro os estudos da Faculdade de Medicina tendiam para a Neuropsiquiatria, a Psicofisiologia e a Neurologia, nessa época, havia certa preferência por experimentos realizados em laboratório, de certa forma, influenciados pela Psicologia Experimental recém-criada em Leipzig (SOARES, 2010).

Em 1900, Henrique Roxo publicou o primeiro trabalho em Psicologia Experimental no Brasil: “Duração dos Atos Psíquicos”, o qual propôs que a Psiquiatria adotasse como ciência introdutória a Psicologia Científica. Roxo foi também, o primeiro a orientar no Brasil estudos práticos com testes, utilizando-se de Binet-Simon, no Hospício Nacional. Tais estudos ocorriam para que houvesse a aplicação social da Psicologia nas ciências de Criminologia, Psicologia Forense e Higiene Mental (SOARES, 2010).

As Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia dentre outras, contribuíram para a produção de saberes psicológicos no Brasil. Nesse momento, muitos dos representantes da Medicina assumiram uma função de controle social, que concerniram na reclusão de pessoas consideradas socialmente indesejáveis em detrimento das camadas dominantes. Mas, ainda havia uma certa minoria que via outras perspectivas, eram contrários a castigos físicos na escola e preocupados com a educação de alunos com deficiência intelectual, foi possível identificar um período de opiniões contraditórias (ANTUNES, 2012).

Plínio Olinto lançou a primeira história da psicologia, no Brasil, tendo por título: “A Psicologia Experimental no Brasil”, e em 1911 defendeu a tese “Associação de Ideias”, a quem

o Rio de Janeiro teve como criador, no Instituto de Educação, do Laboratório para cursos de Psicologia Geral e Clínica. A teoria de Sigmund Freud foi também foco de estudos científicos nas Faculdades de Medicina, sendo a primeira dissertação feita em 1914, de Genserico de Souza Pinto, “Da Psicanálise: A Sexualidade das Neuroses”, o qual foi o primeiro trabalho em Psicanálise feito em português. Em 1922 no Brasil, fundou-se a Liga Brasileira de Higiene Mental, a qual era responsável pelas “Jornadas Brasileira de Psicologia”, que buscava despertar interesses pelo desenvolvimento de pesquisas puras e aplicadas (SOARES, 2010).

Para Vilela (2012) muitos consideram a estreita relação da Liga com a Psicologia, como um fato vergonhoso na história da área, entretanto, o movimento higienista apresentou-se com um caráter progressista, o qual proporcionou melhoria nas condições de vida das camadas mais pobres da população. Em 1924, Medeiros e Albuquerque publicaram: “*Tests*”, grafado em inglês, devido ao recente tema no País; o de Manoel Bomfim, intitulado o Método dos Testes, de 1928, neste último dedicando um capítulo apenas a testes, tratando-se prioritariamente de testes pedagógicos e a preocupação em como construir um bom teste (VILELA, 2012).

As Escolas Normais foram partes essenciais para o desenvolvimento da Psicologia, principalmente no que se referem às reformas estaduais de ensino, pois essas escolas utilizaram a Psicologia como uma das mais relevantes bases científicas para fazer a reforma da educação (ANTUNES, 2012). Segundo Soares (2010) foi criado em 1925, em Recife, por Ulisses Pernambuco, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, o qual posteriormente tornar-se-ia o Instituto de Psicologia, aberto até 1936. Neste local aplicavam-se provas de nível mental e de aptidão, entre outros instrumentos psicológicos.

Em Minas Gerais entre 1929-1930, o Secretário de Educação traz ao Brasil do exterior, profissionais para ministrar o curso de Psicologia da Educacional, o que conduziu a Escola Normal a reorganizar o Laboratório de Psicologia. Ao passo que em São Paulo o Instituto de Higiene com o resultado dos estudos de Psicologia Aplicada criou o Serviço de Psicologia Médico-Escolar, o qual onze anos mais tarde veio a ser a primeira Clínica de Orientação Infantil (SOARES, 2010).

Em 1930 houve um aprofundamento específico dos testes de inteligência, sendo que o foco principal da aplicação desses testes dava-se no âmbito escolar, no entanto, sua aplicação era defendida em outras situações, da vida social, especificamente à indústria e ao comércio (ANTUNES, 2012). Lisboa e Barbosa (2009) diz que o período compreendido entre os anos de 1934 até 1962 foi considerado o período universitário, devido a crescente inclusão da Psicologia no ensino superior. A psicologia inicialmente foi incorporada na formação de outros

profissionais, pois era compreendida como um conhecimento necessário, tornando-se um elemento acessório de diversos outros profissionais.

No entanto, em 1942 fora publicada a Portaria nº 202, referente ao Decreto-Lei nº 9.092 que regulamentava a formação do psicólogo brasileiro. Tal profissional para ser habilitado legalmente deveria frequentar os três primeiros anos de Filosofia, Biologia, Filosofia, Antropologia e Estatística, e fazer cursos especializados em Psicologia (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Tais cursos de especialização segundo os autores eram em sua maioria de curta duração, e não obedeciam às normas oficialmente estabelecidas, de modo que se visualizou um avanço rumo a autonomia da Psicologia, mas o Decreto-Lei nº 9.092 não alterou a forma difusa e superficial da formação do profissional psicólogo.

Ao longo da década de 1950 houve importantes passos em direção a regulamentação da atuação e formação do profissional psicólogo. Em 1962 surge a Lei nº 4119 que enfim regulamentou tanto a profissão quanto o curso de formação (LISBOA; BARBOSA, 2009). Segundo os autores, neste ano ainda, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o parecer nº403/62 que estabeleceu o currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia; bacharelado (4 anos), focado da formação de pesquisador; licenciatura (4 anos), formação do professor de psicologia e formação do psicólogo (5 anos), direcionado a formação profissional.

Bernardes (2004) afirmou que o período compreendido entre 1960-1979 é caracterizado pela intervenção do Estado na sociedade, assim como o silêncio por parte das entidades de Psicologia, devido ao momento da ditadura militar, a qual recorreu a privatização para fazer a Reforma Universitária. Nessa mesma década foram criados o Conselho Federal e os Regionais de Psicologia, assim como o primeiro código de ética, e o primeiro curso de Doutorado em Psicologia no País, na USP (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Aos poucos o mercado editorial brasileiro descobriu os cursos de Psicologia, e algumas editoras como a Nacional, Herder, a Pioneira, a Zahar, como alguns professores começaram a dedicar-se na tradução de livros básicos e manuais que atribuísssem subsídios a diversidade de disciplinas que compunham a grade curricular do curso de Psicologia (VILELA, 2012). Com a regulamentação viu-se o primeiro boom na abertura dos cursos de Psicologia, a década de 70, a qual sinalizou um aumento no número de profissionais formados em psicologia no país, segundo Pereira e Pereira Neto (2003).

Para Lisboa e Barbosa (2009) a década de 1980 caracterizou-se por pequenas mudanças, ajustes individuais de currículos sem relevância nacional. No entanto, foi uma fase diagnóstica,

pois, os profissionais geraram dados e informações sobre o que acontecia na profissão e na formação.

O período era dificultoso para o exercício da profissão, pois o número de psicólogos em exercício era muito maior do que o que o mercado demandava. Notou-se uma expansão no campo da clínica, o qual não garantia aos profissionais meios de subsistência. O campo limitava o desenvolvimento do trabalho do psicólogo, reduzindo-o a condição de mero aplicador de testes para seleção de pessoal, houve críticas ao trabalho de caráter elitista e restrito da Psicologia, o qual privilegiava interesses do capital em detrimento do trabalhador, relatou Antunes (2012).

De acordo com a mesma autora, na Educação, a Psicologia também sofreu duras críticas, tanto dos educadores como dos psicólogos, já que havia uma hipertrofia em sua prática que ora incorpora-se a pedagogia, ora baseava-se num olhar clínico, pautando-se no psicodiagnóstico para emissão de laudos, a fim de separar o ensino dos alunos conforme seus diagnósticos. Em decorrência dessa prática, culpabilizava-se a família e as crianças, minimizando os impactos intraescolares do contexto.

Segundo Bastos e Gondin (2010), a partir do final dos anos 1990, constatou-se um crescimento relevante, fortemente centrado nas instituições particulares, que cada vez mais deslocavam-se para o interior do país. Pode-se enxergar esse crescimento como um ponto positivo para o desenvolvimento da profissão, pois mostra um reconhecimento do papel desempenhado pela Psicologia e destaca que a imagem social que fora construída ao longo do tempo era capaz de mobilizar interesses de um número expressivo de pessoas.

Yamamoto (2000) afirmou que em 1996 promulgou-se a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº9.394/96), e assim o Ministério da Educação (MEC) criou a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, o seu objetivo era elaborar um projeto de diretrizes curriculares para substituir o antigo currículo mínimo. Para Ferreira Neto (2004), o currículo passou a preocupar-se com o desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação, não sendo mais pensado a partir de conteúdos fundamentais que seriam assimilados após a formação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi implantado em 2004 e em 2006 foi realizada a aplicação do Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE), aplicado em estudantes de 294 cursos de graduação de Psicologia, com divulgação de seus resultados no ano seguinte (LISBOA; BARBOSA, 2012). Ao aluno que desejasse cursar Psicologia era possível a escolha entre Licenciatura e Bacharelado. Nas Diretrizes de 2004, a pesquisa foi incorporada à formação geral, sem a previsão de habilitação específica, dessa

forma, a Licenciatura passou a ser um projeto complementar. As consequências dessa mudança foram a redução da oferta de Licenciatura em Psicologia e o encolhimento do campo da Educação na formação em Psicologia (CFP, 2018).

Em 2011, com a nova resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, regulamentou-se a forma de oferta da Licenciatura como componente complementar ao Bacharelado. A resolução nº 5 de 15 de março de 2011 criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Psicologia e determinou que o projeto do curso deveria mobilizar um serviço que buscasse atender os fatores essenciais para a formação do acadêmico, e suprir as demandas da comunidade abarcadas por esse serviço (BRASIL, 2011).

Ainda, pela diversidade teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia deveria diferenciar-se em ênfases curriculares, que compreendesse um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que proporcionassem oportunidades de concentração de estudos e estágios em alguma área da Psicologia (BRASIL, 2011).

Segundo as Diretrizes, a instituição deve oferecer pelo menos duas ênfases para que o aluno possa escolher entre elas. As áreas que oferecem maior concentração de atuação profissional podem ser utilizadas como ponto de partida para definição das ênfases curriculares, para que, dessa forma, sejam concebidos recortes inovadores de competência que possam pautar novas práticas no campo (BRASIL, 2011).

As ênfases deveriam ser ofertadas nas seguintes dimensões: Psicologia e processos de investigação científica, Psicologia e processos educativos, Psicologia e processos de gestão, Psicologia e processos de prevenção e promoção de saúde, Psicologia e processos clínicos, Psicologia e processos de avaliação diagnóstica. Tais ênfases deveriam incorporar estágio supervisionado que oferecessem subsídios para o desenvolvimento das competências específicas propostas (BRASIL, 2011).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2018), há no Brasil hoje 23 Conselhos Regionais de Psicologia. No Estado do Tocantins, em 1998 foi criada a primeira Associação de Psicólogos. Segundo o CRP-23, criou-se uma Seção de Base do CRP-09 no Estado do Tocantins, com a resolução CFP nº004/99, em 17 de março de 1999, com gestão exercida por um Colegiado Gestor, por meio de trabalho voluntário. Essa Seção lutava fortemente pela consolidação do exercício da Psicologia no Estado do Tocantins e a criação do Conselho Regional.

No Brasil, atualmente existem 309.736 psicólogos inscritos, sendo em Tocantins um número de 2.223, dos quais 1.980 são mulheres, 149 são homens e 32 que não informaram o sexo, pode-se observar um crescimento de quase 100% de psicólogos inscritos num período de dois anos (CFP, 2018). No entanto, de acordo com e-mail enviado pelo CRP-23, o estado do Tocantins conta atualmente com 1244 psicólogos inscritos, sendo 160 do gênero masculino e 1084 do gênero feminino.

Os pioneiros em psicologia no estado atuavam na área clínica, com consultoria, área do trânsito e nas políticas públicas de saúde mental e assistência social. O Conselho Regional de Tocantins (CRP-23) foi criado em 2013, e em 2016 o número de psicólogos inscritos chegava a 1250 (CFP, 2018).

No ano de 2000 foi criado o primeiro curso de Psicologia no Estado do Tocantins, o qual contava com 112 psicólogos residentes e inscritos no CRP-09 de Goiás, criado em 1992. Em 2005 formou-se a primeira turma de Psicologia na Universidade Luterana do Brasil, Centro Universitário Luterano de Palmas (CFP, 2016).

2.1.1 O mercado da Psicologia no Brasil

O Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho descreve uma variedade de atribuições do profissional psicólogo no Brasil nas seguintes áreas:

Quadro 1 - Ocupações do Profissional Psicólogo.

Atribuição	Código
Psicólogo Acupunturista	2515-55
Psicólogo Clínico	2515-10
Psicólogo Criminal	2515-25
Psicólogo Educacional	2515-05
Psicólogo de Esporte	2515-15
Psicólogo Jurídico	2515-25
Psicólogo Hospitalar	2515-20
Psicólogo Social	2515-30
Psicólogo do Trabalho	2515-40
Psicólogo do Trânsito	2515-35
Psicólogos e Psicanalistas	2515
Neuropsicólogo	2515-45

Fonte: CBO (2018), adaptado pela autora.

A formação generalista do Profissional Psicólogo apresenta característica híbrida e plural, pois contempla o caráter multifacetado da ciência psicológica, pontuando diversas possibilidades tanto no que se refere a sua epistemologia e metodologia, quanto às suas áreas de formação.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômicos (DIEESE) em 2016 elaborou um relatório sobre a inserção dos psicólogos no mercado de trabalho brasileiro, o qual analisou as características dos psicólogos ocupados e a forma como estavam inseridos no mercado de trabalho, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 realizada pelo IBGE.

No ano de 2014, a estimativa de psicólogos ocupados no Brasil equivalia a 146.721, a maior parte deles, cerca de 90 mil, na região sudeste. Na região Sul em torno de 26.366 profissionais em atividade, as demais regiões correspondiam menos de 30 mil psicólogos (DIEESE, 2016).

A maioria dos psicólogos apresentava como grau mais elevado o ensino superior, contabilizando quase 133 mil psicólogos, em torno de 14 mil profissionais ingressam em algum curso de pós-graduação, 6,3 mil tem mestrado ou doutorado completo (DIEESE, 2016).

Imagem 1 - Estimativa do número e distribuição dos (as) psicólogos (as) e dos (as) ocupados (as) com ensino superior, segundo realização de pós-graduação Brasil – 2014.

Escolaridade	Psicólogos (as)		Ocupados (as) com ensino superior	
	Em número	Em %	Em número	Em %
Superior Completo	132.785	90,5	12.984.881	92,3
Mestrado ou Doutorado incompleto	7.550	5,1	319.583	2,3
Mestrado ou doutorado completo	6.386	4,4	756.277	5,4
Total	146.721	100,0	14.060.741	100,0

Fonte: IBGE apud DIEESE (2016).

Quanto à questão da idade, em 2014 22.607 psicólogos ocupados eram jovens, com idade inferior a 30 anos, sendo que os outros 124.114 tinham 30 anos ou mais.

Imagem 2 - Estimativa do número e distribuição dos (as) psicólogos (as) e dos (as) ocupados (as) com ensino superior, segundo faixa etária Brasil – 2014.

Faixa etária	Psicólogos (as)		Ocupados (as) com ensino superior	
	Em número	Em %	Em número	Em %
Menos de 30 anos	22.607	15,4	2.781.195	19,8
30 anos ou mais	124.114	84,6	11.279.546	80,2
Total	146.721	100,0	14.060.741	100,0

Fonte: IBGE apud DIEESE (2016).

As mulheres eram a maioria entre os psicólogos, somando aproximadamente 132 mil no Brasil, o que representava 90% dos psicólogos ocupados no país. Pensando o total de ocupados com ensino superior, as mulheres representavam 56,6%, enquanto homens, 43,3%. Pode-se constatar que a presença feminina prevalece entre os psicólogos no total de ocupados com ensino superior.

Imagem 3 - Estimativa do número e distribuição dos (as) psicólogos (as) e dos (as) ocupados (as) com ensino superior, segundo sexo Brasil – 2014

Sexo	Psicólogos (as)		Ocupados (as) com ensino superior	
	Em número	Em %	Em número	Em %
Homens	14.632	10,0	6.098.700	43,4
Mulheres	132.089	90,0	7.962.041	56,6
Total	146.721	100,0	14.060.741	100,0

Fonte: IBGE apud DIEESE (2016).

No Brasil, a distribuição atual de psicólogos inscritos por região e por gênero apresentam-se conforme os quadros abaixo:

Quadro 2 - Distribuição de Psicólogos Inscritos conforme Região do Brasil.

CRP	ESTADO (S)	PSICÓLOGAS (OS)
1ª Região	DF	9.542
2ª Região	PE	10.793
3ª Região	BA	12.355
4ª Região	MG	34.367
5ª Região	RJ	38.199
6ª Região	SP	93.372
7ª Região	RS	20.567

8ª Região	PR	18.092
9ª Região	GO	7.992
10ª Região	PA E AP	4.811
11ª Região	CE	7.380
12ª Região	SC	12.280
13ª Região	PB	4.577
14ª Região	MS	3.949
15ª Região	AL	3.799
16ª Região	ES	5.077
17ª Região	RN	3.346
18ª Região	MT	3.452
19ª Região	SE	2.191
20ª Região	AM, AC, RO e RR	7.044
21ª Região	PI	2.662
22ª Região	MA	2.391
23ª Região	TO	2.238

Fonte: CFP (2018), adaptada pela autora.

Pode-se perceber que há maior concentração de psicólogos nas regiões que foram precursoras no desenvolvimento da psicologia no país.

Quadro 3 - Distribuição de Inscrições no CRP conforme gênero.

ESTADO	FEMININO	MASCULINO	NÃO INFORMADO
Acre	558	101	29
Alagoas	3.247	529	16
Amapá	330	66	187
Amazonas	3.318	533	202
Bahia	10.585	1.776	165
Ceará	5.836	1.004	585
Distrito Federal	7.851	1.318	248
Espírito Santo	4.245	804	55
Goiás	7.149	863	45
Maranhão	2.056	383	7
Mato Grosso	2.740	373	365

Mato Grosso do Sul	2.528	301	1.120
Minas Gerais	29.343	5.022	4
Pará	2.502	391	1.321
Paraná	15.827	2.282	8
Pernambuco	9.352	1.282	133
Piauí	2.203	356	83
Rio de Janeiro	33.087	4.913	123
Rio Grande do Norte	2.798	501	60
Rio Grande do Sul	18.413	2.092	10
Rondônia	1.373	238	97
Roraima	555	72	35
Santa Catarina	10.610	1.418	334
São Paulo	80.948	11.836	350
Sergipe	1.823	350	39
Tocantins	1.993	150	32
*Exterior	16	1	0
*indefinido	8	0	8

Fonte: CFP (2018), adaptada pela autora.

Dessa forma, pode-se concluir que ainda hoje há uma predominância maior de profissionais do sexo feminino na prática da profissão. A seguir será aprofundado como se desenvolveu o curso de psicologia no Ceulp/Ulbra, e como o profissional psicólogo é preparado na instituição.

2.2 O CURSO DE PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA

A criação do curso de Psicologia teve por finalidade proporcionar a formação de profissionais aptos para a consolidação de um estado democrático e sustentável. A formação acadêmica em Psicologia foi impulsionada por serviços inerentes ao seu funcionamento, que oferecia alternativas de atendimento com qualidade para atender às demandas sociais à luz da ética e dos direitos humanos (PPC, 2017).

O Curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra teve seu funcionamento autorizado pela portaria nº 311 de 21 de março de 2000, publicada no Diário Oficial da União (DOU) sob o nº 57-E, seção 1-E, página 16, para as habilitações: Bacharelado, Formação de Psicólogo e Licenciatura.

Mas, em fevereiro de 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) deliberou pela suspensão temporária da habilitação Licenciatura, em virtude: a) da reduzida demanda pela habilitação no período de 2000 a 2003; b) pela necessidade de realizar adequações gerais - tanto no Projeto Pedagógico, quanto nas estratégias de divulgação da habilitação - e um novo estudo de demanda (PPC, 2017).

Os serviços oferecidos eram constituídos pelos programas de extensão, coordenados por docentes com a participação do corpo discente da Psicologia, e de outros cursos. Os estágios eram ofertados nas áreas de Psicologia e Processos Educativos, Psicologia e Processos de Gestão, Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde e Psicologia e Processos Clínicos em instituições públicas, privadas e do terceiro setor. Os projetos de pesquisa visavam caráter intersetorial e interdisciplinar, buscando desenvolver o conhecimento de novas tecnologias, de modo a atender demandas contemporâneas (PPC, 2017).

Atualmente, o Curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra, dispõe-se da seguinte forma:

Imagem 4 - Matriz curricular do curso de Psicologia.



Fonte: Ceulp/Ulbra, (2018).

A partir da árvore constata-se que as disciplinas se articulam de acordo com os eixos propostos pela resolução nº 5/2011 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia: fundamentos epistemológicos e históricos, fundamentos teórico-metodológicos, procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, fenômenos e processos psicológicos, interface com campos afins do conhecimento e práticas profissionais. Tais eixos visam desenvolver no graduando conhecimentos, habilidades e competências que norteiem a prática profissional (BRASIL, 2011).

O curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra oferece ao acadêmico a possibilidade de escolha de duas entre cinco ênfases, sendo elas: Estágio Específico com Ênfase em Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção de Saúde I e II, Estágio Específico com Ênfase em Psicologia e Processos Clínicos I e II, Estágio Específico com Ênfase em Psicologia e Processos Educativos I e II, Estágio Específico com Ênfase em Psicologia e Processos de Gestão I e II e Estágio Específico com Ênfase em Psicologia e Processos de Avaliação Diagnóstica I e II.

O Serviço Escola de Psicologia (SEPSI) se encontra no Núcleo de Atendimento a Comunidade (NAC) do CEULP/ULBRA – localizado na Avenida JK, Quadra 108 Norte, Alameda 12, Lote 10, Plano Diretor Norte em Palmas/TO, e oferece a comunidade de Palmas serviços de Psicologia gratuitos que são prestados por acadêmicos do curso da instituição sob supervisão de um profissional, no caso os professores do curso (SEPSI, 2018).

O SEPSI é uma unidade suplementar do Curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra, tendo como princípios sustentar a formação do acadêmico e auxiliar na execução de atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio da prestação de serviços psicológicos à comunidade (SEPSI, 2018).

A clínica tem como coordenadora a psicóloga Fernanda Gomes de Oliveira¹, egressa do curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra. A estrutura se divide em: recepção geral, duas salas de acolhimento, dois centros de documentação, uma brinquedoteca, uma copa, uma sala de estudos e recepção interna, uma sala de supervisão, uma sala para atendimentos em grupo, uma sala de observação, cinco salas de atendimento individual, uma sala para atendimento de casal, uma sala de atendimento familiar, uma sala para avaliação psicológica e neuropsicológica, uma sala para atendimento infantil, almoxarifado, coordenação, espaço estagiário, depósito, uma sala de aula, um auditório e o LAMAP (Laboratório de Medidas e Avaliação Psicológica), nele encontram-se disponibilizados os testes psicológicos utilizados na prática clínica (SEPSI, 2014).

¹ Gestão do SEPSI referente ao ano de 2018.

De acordo com o artigo 13 do Regimento Interno do Serviço, o funcionamento do horário de expediente acontece de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e 14h às 18h, e aos sábados das 08h às 12h. Os atendimentos realizados pelos acadêmicos acontecem sempre de hora em hora, caso o cliente/paciente não possa comparecer deve justificar com 24 horas de antecedência, não podendo faltar em três sessões consecutivas, caso não respeite as regras é efetuado o desligamento do serviço (SEPSI, 2018).

No SEPSI ocorre o Estágio Específico com Ênfase em Psicologia e Processos Clínicos I e II, o qual possibilita a escolha de uma entre seis abordagens clínicas na qual o aluno possa desenvolver a prática clínica durante o ano, são elas: Abordagem Centrada na Pessoa, Análise do Comportamento, Gestalt-Terapia, Psicanálise, Terapia Cognitivo Comportamental e Sistêmica.

Dessa forma, no item subsequente serão abordadas, de modo breve, algumas das principais características de cada abordagem oferecida na clínica, bem como seus principais autores, e seus modos de fazer terapia.

2.3 ABORDAGENS CLÍNICAS DO CURSO DE PSICOLOGIA DO CEULP/ULBRA

De acordo com Bastos et al (2010), torna-se fácil constatar a diversidade da Psicologia como produção do campo de conhecimento e como campo de práticas profissionais, devido ao conceito de áreas de conhecimento e atuação. Dessa forma, a diversidade da Psicologia não se encerra no conceito de área e inclui a diversidade teórico-metodológica que fundamenta a prática de pesquisa e a prática profissional.

Bastos e Gomide (1989) trazem a área de atuação como o conjunto de características que podem demarcar o campo de trabalho do psicólogo, conferindo certa identidade ao grupo de profissionais que se dedicam à determinadas atividades. A Legislação prevê para o psicólogo as funções de ensinar e atuar em contextos profissionais, e uma das principais é a área clínica (BASTOS et al, 2010).

Dessa forma, o foco deste capítulo será a breve apresentação das abordagens que orientam a prática no campo clínico do curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra.

2.3.1 A Abordagem Centrada na Pessoa

Fundada por Carl Rogers, com um papel de destaque na história da Psicologia, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) inicialmente foi conhecida como Psicoterapia Centrada no Cliente ou Aconselhamento Não-Diretivo. Abriu o trabalho terapêutico aos psicólogos,

introduziu a pesquisa quantitativa e rigorosa ao estudo da efetividade terapêutica, além de incentivar métodos qualitativos em pesquisa psicológica (MASSIMI, 2004).

Originalmente, recebeu influências do funcionalismo americano, do gestaltismo, das teorias do self, da psicanálise, da teoria relacional de Otto Rank, dos psiquiatras culturistas e do existencialismo. Rogers acreditava que a natureza básica do homem era positiva, que não há em nós algo de mal ou negativo (NYE, 2002).

Para se chegar ao nome concreto da abordagem houve um percurso, no primeiro momento nomeou-se como Psicoterapia Não-Diretiva ou Aconselhamento Não-Diretivo, posteriormente Terapia Centrada no Cliente e, por fim, a Abordagem Centrada na Pessoa. Rogers iniciou seu trabalho com crianças, observando nelas o potencial positivo de desenvolvimento, aspecto que o levou a designar o conceito de tendência atualizante, o qual é inerente e presente em todos os seres humanos conduzindo-os em uma direção positiva (MOREIRA, 2010).

O pensamento rogeriano desdobra-se ao longo de três fases: autenticidade, aceitação incondicional e compreensão empática. Rogers adota o termo cliente, pois esse remete uma participação responsável, voluntária e ativa da pessoa, além de sugerir igualdade entre terapeuta e a pessoa que busca ajuda, desvinculando a implicação do aspecto patológico (NYE, 2002).

O psicoterapeuta deve mostrar três condições para que haja o crescimento do cliente: empatia, aceitação positiva incondicional e congruência. Pela empatia o psicoterapeuta busca perceber e compreender o mundo pelo olhar do cliente. A aceitação positiva incondicional baseia-se no respeito incondicional do psicoterapeuta em relação à individualidade do cliente. A congruência ou autenticidade caracteriza-se pelo grau de correspondência entre o que o terapeuta sente e o que comunica ao cliente, de forma a ser genuíno na relação terapeuta-cliente (MOREIRA, 2010).

2.3.2 Análise do Comportamento

A análise do comportamento foi construída a partir do trabalho de cientistas como Ivan P. Pavlov, com o Condicionamento Pavloviano, John Watson, considerado como Behaviorismo Metodológico e B. F. Skinner com o Behaviorismo Radical. Seus estudos postularam conhecimentos sobre o comportamento dos organismos, de forma a construir processos terapêuticos clínicos. Para Baum (1999) estes autores desenvolveram suas pesquisas com a finalidade de construir uma ciência descritiva, a partir da observação precisa.

A análise experimental do comportamento utiliza-se de contingências e de relações funcionais para estudar a relação organismo-ambiente. O conceito operante é a ciência da

relação recíproca entre comportamento e ambiente, dessa forma, o sujeito é tanto construtor do seu universo quanto moldado por ele (VANDENBERGHE; PEREIRA, 2005).

No behaviorismo radical, o analista interage com o objeto do seu saber, por isso não é neutro. Observar não é entendido como ação passiva, pois observa-se o efeito do analista sobre o objeto, e deste sobre ele, assim torna-se impossível separar objeto e sujeito, eliminando o determinismo mecanicista (VANDENBERGHE; PEREIRA, 2005).

Para os autores, na clínica da análise do comportamento, utiliza-se a Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) e a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT). A primeira busca potencializar o processo de mudança, a partir da crença de que o vínculo terapêutico torna a mudança possível. Considera que os problemas trazidos pelos clientes são consequência de um histórico de fuga e esquiva de situações aversivas, as quais podem ser desencadeadas pela relação terapêutica, dessa forma, o terapeuta pode fazer o bloqueio dessa esquiva, considerando as emoções associadas a ela. A segunda pretende enfraquecer a esquiva de emoções negativas e aumentar a plasticidade para que ocorra a mudança comportamental.

2.3.3 Gestalt-terapia

Na Gestalt-terapia trabalha-se para promover o processo de crescimento e desenvolver o potencial humano, é um trabalho demorado. Na terapia busca-se preencher os buracos da personalidade, tornando-a inteira e completa (PERLS, 1977).

A escolha da abordagem como referencial do trabalho terapêutico e pedagógico de Perls ocorreu por sua identificação com os pressupostos filosóficos a respeito da natureza humana, da ênfase na relação terapêutica como via de crescimento, de criatividade e riqueza instrumental (KYIAN, 2001).

Perls recebeu diversas influências na elaboração de sua proposta terapêutica como da psicanálise, da Psicologia da Gestalt, da teoria organísmica de Goldstein, da filosofia existencial do zen-budismo. O autor teve como um de seus fundamentos principais a Psicologia da Gestalt, a qual teve contato mais direto por ter sido assistente de Goldstein no Instituto de Soldados Portadores de Lesões Cerebrais, onde estudava as consequências comportamentais dessas lesões a partir do conhecimento da Psicologia da Gestalt de Wertheimer, Köhler e Koffka (MOREIRA, 2009).

Perls expandiu as bases da Gestalt-terapia tomando a concepção do homem como um todo em seu funcionamento, não tomando por objeto as funções psicológicas isoladas, como: percepção e aprendizagem. Assim, diferente de buscar os porquês e as causas, a abordagem gestáltica busca entender como ocorre um dado fenômeno, visualizando-o em sua totalidade, e

a forma como esse todo se estrutura, por isso, o termo Gestalt, o qual significa: configuração, estrutura, relação estrutural ou o todo significativo (MOREIRA, 2009).

A Gestalt-terapia é considerada uma abordagem fenomenológico-existencial pois considera o homem um ser inatamente relacional, repleto de singularidade, concreto e corporificado. Esse homem é um conjunto de possibilidades que podem se atualizar, e realizar-se diante de sua existência. Tendo liberdade de escolha, mesmo que sejam angustiantes, é preciso fazer escolhas e em detrimento, renunciar outras muitas (KYIAN, 2001).

Assim, a abordagem enxerga o homem como portador de capacidade criativa, concebendo-o capaz de tomar posse de si e do mundo, sendo responsável e possuidor de potencial transformador de sua própria vida e do futuro (KYIAN, 2001).

2.3.4 Psicanálise

A clínica psicanalítica caracteriza-se por uma multiplicidade de abordagens, pois a psicanálise enfrentou muitas mudanças, determinadas pelos limites da técnica, do método, e pelas necessidades impostas pelo mundo, assim foi adaptada de acordo com as demandas (CELES, 2010).

A psicanálise se baseou na descoberta do inconsciente e da sexualidade como os fatores que determinavam a organização da subjetividade. Os marcos fundamentais da psicanálise e apoio de todo o seu desenvolvimento foram a teoria do inconsciente, a teoria pulsional, clínica do inconsciente, seguindo o processo de interpretação, clínica da pulsão, seguindo a relevância dada à economia psíquica (CELES, 2010).

Freud ao longo de suas obras, postulou que a cura psicanalítica deveria ser feita por meio dos conteúdos da memória trazidos pelos pacientes. Tais conteúdos eram compartilhados pela fala do paciente ao analista, o qual o ajudaria a renomear e reconstruir tal material, a fim de encontrar as causas do sofrimento psíquico (ALMEIDA; ATALLAH, 2009).

Para os mesmos autores a causa desse sofrimento teria uma origem específica, que poderia ser um trauma real ou fantasiado, ao qual se teria acesso por meio da análise e da interpretação dos sintomas, reconduzindo-o a sua origem. Fazendo retornar uma memória desagradável ao consciente, o paciente poderia ressignificar o material ideativo que causava os sintomas, atribuindo-lhe outro sentido simbólico.

A interpretação se baseia no método de acesso ao inconsciente recalcado, modo pelo qual o neurótico se desfaz do sintoma, após certo período, não se trata mais a neurose, e sim, o próprio sujeito que não se separará do inconsciente. No entanto, se busca conhecer o

inconsciente de modo que o indivíduo possa apoderar-se de si, ainda que não totalmente, de suas decisões, e assumir a responsabilidade de seus desejos para si (CELES, 2010).

No inconsciente para Freud encontram-se elementos instintivos, que de certa forma, nunca foram conscientes e não são acessíveis a consciência. Há material que foi excluído da consciência, censurado e reprimido. Tal material não é esquecido ou perdido, no entanto, não lhe é permitido ser lembrado (recalque). Dessa forma, o pensamento ou a memória afetam a consciência indiretamente, os processos mentais inconscientes são intemporais, ou seja, não podem ser ordenados temporalmente, o tempo de modo algum os altera, por isso, memórias muito antigas retomadas a consciência não perdem sua força emocional (FADIMAN; FRAGER, 1986).

Nesse contexto, o consciente seria apenas uma pequena parte da mente que dimensiona tudo o que estamos cientes em determinado momento. O pré-consciente seria parte do inconsciente, no entanto, a parte que pode se tornar consciente a qualquer momento com o uso das faculdades (FADIMAN; FRAGER, 1986).

2.3.5 Teoria Cognitivo-Comportamental

A teoria cognitivo-comportamental surgiu no final dos anos 50 com Albert Ellis, e a terapia cognitiva (TC) na década de 60 com Aaron T. Beck. A teoria tem repensado a formulação de novos modelos etiológicos para os transtornos mentais assim como no seu tratamento (CORDIOLI; KNAPP, 2008).

Beck formulou a hipótese de que a tríade cognitivo negativa (visão distorcida e negativa de si mesmo, do mundo ao seu redor e do futuro) seria consequência de esquemas cognitivos disfuncionais negativos, rígidos e irrealistas, que foram formados na infância devido as interações com o ambiente, os quais seriam elementos críticos para a formação, manutenção e a recorrência da depressão (CORDIOLI; KNAPP, 2008).

Segundo os autores, modelos explicativos de vários transtornos mostram o papel dos erros no processamento de informação como fatores de vulnerabilidade cognitiva, os quais associados por sua vez a fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais interatuam no desenvolvimento e manutenção dos sintomas.

A TCC é comumente um trabalho breve, de 10 a 20 sessões estruturadas, que tenham objetivos claros a serem atingidos. Tem como objetivo corrigir interpretações catastróficas e os medos relacionados das sensações corporais e evitações. Sua prática é baseada em tarefas,

sendo terapeutas e clientes ativos no processo. Pode ser utilizada tanto individualmente quanto em grupos (MANFRO et al, 2008).

A terapia utiliza os seguintes recursos como técnicas: psicoeducação, técnicas para lidar com a ansiedade (relaxamento muscular, respiração abdominal ou diafragmática), reestruturação cognitiva, exposição interoceptiva e exposição gradual (MANFRO et al, 2008).

2.3.6 Sistêmica

Três dimensões constituem uma visão de mundo sistêmica. A primeira seria analisar a complexidade do mundo, pensando nas relações existentes em todos os níveis da natureza e procurar a compreensão dos acontecimentos, sendo eles, físicos, biológicos ou sociais, dimensionando-os no contexto em que ocorrem, dessa forma, torna-se possível reconhecer a complexidade organizada do mundo (AUN et al, 2012).

A segunda, ver o dinamismo das situações, entender que o mundo está em “processo de tornar-se”, fato que nos conduz a conviver com acontecimentos e situações que não podemos prever (físicos, biológicos e sociais), por isso não podemos controlar, no entanto, ainda podemos acreditar nas possibilidades de mudança e evolução do sistema (AUN et al, 2012).

Por fim, não existem realidades objetivas, já que elas se constituem à medida que interagimos com o mundo. Definimos situações desejáveis, pessoas deficientes, de modo que essas realidades se instalam, e ao mesmo tempo em que se instalam, agem recursivamente sobre nossas interações com as situações e as pessoas (AUN et al, 2012).

Para Vasconcellos (2003) o pensamento sistêmico se torna o novo paradigma da ciência porque esse pensar engloba a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, dessa forma, faz-se necessário aumentar o campo de visão e atentar-se para o fato de que as relações causais recursivas introduzem a incerteza e a imprevisibilidade, destruindo a certeza do pensamento relacional.

Por isso, ao aderir uma visão de mundo sistêmica novo-paradigmática, o cientista, o profissional, o homem comum, terá ultrapassado seu paradigma ou sua visão de mundo tradicional, focará nas relações, superando uma forma de pensar disjuntiva, adotando uma atitude de pensamento articulada “e-e”, pensando para além dele, no todo (VASCONCELLOS, 2003).

2.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A APRENDIZAGEM

Para alguns autores a aprendizagem é a razão de ser da relação professor-aluno, entretanto, como é sabido, não há uma perspectiva única de conceber a aprendizagem, nem o papel do professor e do estudante para que ela aconteça (SANTOS; SOARES, 2011).

Para a teoria gestáltista, a aprendizagem é um processo perceptivo, em que acontece uma mudança na estrutura cognitiva. Assim, deve-se levar em consideração a existência de fatores dinâmicos, que sem nenhum exercício, treino ou prática impossibilitariam o acontecimento do processo. A aprendizagem então ocorre quando há a vivência de dois conceitos: mudança e prática (CAMPOS, 2014).

Segundo a mesma autora, a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, como resultado da prática ou experiência, sendo uma adaptação constante ou ajustamento.

Não há capacidade de definição da palavra aprendizagem, no entanto, há a possibilidade de estudá-la quando se observa que os organismos estão se comportando de novas maneiras. Dessa forma, é possível compreender que alguns tipos de aprendizagem envolvem ações e outros tipos envolvem palavras.

Por isso, a dificuldade de definição, pois a aprendizagem significa coisas diferentes, em momentos diferentes, para diferentes pessoas. Comumente, estamos mais interessados no que as outras pessoas sabem e no que tendem a fazer do que em como elas vieram a tornar-se o que são (CATANIA, 1999).

Para Moran (2013) pode-se extrair de tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa, alguma informação ou experiência que possa nos ajudar a ampliar o conhecimento, de modo a confirmar o que já se sabe, rejeitar visões de mundo ou confirmar novos pontos de vista.

No entanto, Mahoney e Almeida (2005) dizem que o processo de ensino-aprendizagem, apenas pode ser analisado como uma unidade, tendo em vista que ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda, neste aspecto a relação interpessoal professor-aluno é um fator essencial. Os autores afirmam que de acordo com Wallon, os princípios que regulam o processo de ensino-aprendizagem são os mesmos, tanto na criança quanto no adulto, no entanto, com tempos e aberturas diferentes.

Para o professor, no polo do ensino, para atingir os objetivos é fundamental confiar na capacidade do adulto para que o mesmo atenda, revelar diferentes saberes ao aluno como, conhecimentos específicos de sua área, habilidades de relacionamento interpessoal, conteúdo de cultura, que segundo Tardif (2000) são conhecimentos adquiridos com o tempo por serem temporais, plurais e heterogêneos, construídos por meio da socialização familiar, escolar,

profissional, envolvendo processos cognitivos e afetivos. Deve-se também levar em consideração a interferência das emoções e dos sentimentos, que de certa forma permeiam a atividade do ensino.

No que se refere à aprendizagem, tem-se um aluno que busca o ambiente educacional com ambições distintas, características próprias de acordo, saberes construídos em sua condição de existência e um funcionamento integrado das dimensões afetivo-cognitiva-motora (MALHONEY; ALMEIDA, 2005).

Por isso, torna-se fundamental ao professor a compreensão do processo ensino-aprendizagem, bem como a ciência do papel da afetividade nesse processo, pois há o enfrentamento de um grande desafio, conhecer o aluno em sua totalidade.

A teoria da aprendizagem autorregulada diz que as estratégias de planejamento, monitoramento, e avaliação da aprendizagem podem ser influenciadas pela orientação do objetivo de uma pessoa, bem como pelo trabalho do professor (BASSO; ABRAHÃO, 2018).

Segundo Perrenoud (1999) a aprendizagem autorregulada apresenta-se como uma capacidade do sujeito de organizar seus próprios projetos de aprendizagem, progressos e estratégias diante de atividades e obstáculos. Nesse aspecto, a autorregulação da aprendizagem pode ser desenvolvida a partir da coordenação de aptidões cognitivas, metacognitivas e emocionais. Ou seja, é possível aperfeiçoar as estratégias de autorregulação da aprendizagem por meio de atividades de ensino que incentivem os alunos a auto monitorar e a controlar seu desempenho (BASSO; ABRAHÃO, 2018).

Para Morin (2001) por meio do ensino de estratégias que possibilitam controlar os imprevistos e o inesperado, os professores conseguem estimular a aprendizagem autorregulada, modificando assim, o desenvolvimento dos alunos de acordo com as informações aprendidas ao longo do tempo.

Colocar o aluno no centro do processo educativo não significa situar os professores num papel secundário, apenas evidência que o professor tem como objetivo central de sua atividade promover a aprendizagem (ZABALA, 1998).

O ponto de vista rogeriano defende que somente pessoas podem desenvolver pessoas, dessa forma, uma pessoa deve expressar abertamente onde está e quem é, sem rotular-se atrás de uma caricatura profissional, como por exemplo, um professor. A partir desta concepção de pessoas, para Rogers a aprendizagem deve ser significativa, ser plena de sentido, tendo a qualidade de envolver a pessoa como um todo, em amplos aspectos, tanto sensoriais quanto cognitivos (GOULART, 2000).

Durante o processo de aprendizagem o próprio aprendiz avalia se está indo de encontro com as suas necessidades, em direção ao que ele procura saber, a avaliação do processo reside no próprio aluno. Caracterizando-se como uma aprendizagem auto iniciada, penetrante, marcada pelo envolvimento pessoal (GOULART, 2000).

Para Santos e Soares (2011) a interação professor-aluno saudável, complementar, dialógica, torna-se possível se o professor investir na aprendizagem significativa do estudante, se buscar todos os meios de conquistar o aluno e conduzi-lo a se abrir para o novo, de forma a ressignificar as marcas da omissão, de ser passivo, e da memorização, construindo conhecimentos e atitudes de modo ativo e autônomo.

Na universidade, a relação professor-aluno é caracterizada por sentimentos ambíguos, que vão desde a identificação até a idolatria, ou a total aversão das práticas docentes. A relação advém de uma natureza conflituosa, baseada na ironia afetiva, de acordo com o conceito socrático de ironia, sendo um modo de interrogar no qual se conduz o interlocutor a reconhecer a sua própria ignorância. Para sair desse sarcasmo, cria-se uma relação baseada no fingimento de ambos, o aluno por sua vez transforma esse ódio em um jogo de cena (SANTOS; SOARES, 2011).

Quando há a simples transmissão da informação como ensino e o professor apresenta-se como representante do saber, torna-se o portador e a garantia da verdade, provocando no aluno uma adoção da estrutura do outro, podendo-o até utilizar a mesma linguagem, as mesmas palavras, inclusive na hora da prova. Ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, sendo, a intenção de ensinar e a concretização dessa meta pretendida. Pode-se entender que se um conteúdo fora explicado, no entanto, não compreendido, foi cumprida apenas uma parte do processo (ANASTASIOU; ALVES, 2015).

Dessa forma, é essencial que a relação professor-aluno tenha como foco, a aprendizagem construtiva do estudante, sendo baseada na confiança e na disposição. Assim, o investimento nessa aprendizagem e o desenvolvimento de uma relação afetiva entre professor e estudante são pontos do processo formativo que mantêm uma interação dialética e de influência mútua. A influência dessa interação na identidade do aluno que se formará está intrinsecamente ligada à possibilidade de o mesmo vivenciar essa experiência na sala de aula da universidade (SANTOS; SOARES, 2011).

Apesar dos alunos estarem inseridos em uma coletividade, de acordo com Tardif (2000) eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos, de modo que a individualidade se encontra no centro do trabalho dos professores, dessa forma, o professor deve ter uma

disposição para conhecer e compreender os alunos em suas singularidades pessoais e situacionais.

O trabalho diário possibilita ao professor um conhecimento de si mesmo, de suas emoções e valores, da natureza, dos objetos e do modo que esses refletem em sua forma de ensinar. Assim, todos devem ser imbuídos num sentido de cooperação para que aprendam e para que o ambiente da sala de aula seja permeado de tolerância e respeito uns pelos outros (TARDIF, 2000).

2.4.1 Afetividade e vínculo nas práticas pedagógicas

A afetividade e sua relação com o ensino tem sido um tema constantemente abordado no âmbito acadêmico, nas duas últimas décadas. As emoções e os afetos eram abordados outrora como objeto das grandes teorias psicológicas, no entanto, mais como preocupação teórica do que como objeto de pesquisas científicas (LEITE, 2012).

Durante muito tempo as implicações da dimensão afetiva foram ignoradas devido a concepção dualista do homem, a qual o dividia em razão e emoção, pondo a parte os afetos por fazerem parte da dimensão anímica, desconsiderando-os como objeto de estudo. Essa cisão isolava o homem em duas dimensões e a dimensão afetiva não seria supostamente passível de mensuração (LEITE, 2012).

No entanto, as diferentes concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, a qual enfatiza os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, possibilita uma leitura mais concisa das dimensões afetiva e cognitiva no indivíduo, direcionando a uma interpretação monista, onde pensamento e sentimento se fundem, de modo a desconsiderar análises de dimensões isoladas (LEITE; TASSONI, s.d).

A relação que envolve o ensinar e o aprender desdobra-se a partir de vínculos entre as pessoas, com início no âmbito familiar. As experiências vividas com outras pessoas e o meio atribuirão aos objetos um sentido afetivo, caracterizando a qualidade do objeto internalizado (TASSONI, 2000). Para falarmos sobre afetividade e vínculo torna-se necessário abordar aspectos do desenvolvimento humano, em especial, desde a infância.

Para Wallon (1968) no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel essencial. Nos primeiros meses de vida tem a função de comunicação, de forma que, as emoções consistem em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma situação em específico. Assim, atitudes e emoção correspondente implicam-se mutuamente, resultando um modo global de reagir frequente na criança.

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contato estabelece-se pelo mimetismo ou contraste afetivos. É assim que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor de participacionismo mútuo (WALLON, 1968, p. 149).

Ao nascer a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz, denominado como impulsivo, os movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais a medida que o bebê estabelece uma comunicação com o ambiente humano, mediante respostas marcadas pela emoção. Desse modo, é a partir das interpretações do adulto que o gesto da criança ganha significado (WALLON, 1975).

A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. Para Vygotsky, as características individuais, modos de agir, pensar, sentir, valores, conhecimento etc, dependem da interação do ser humanos com o meio físico e social. Assim, torna-se inviável considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal linear ou gradual, pois, tal desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida (REGO, 2014).

Para Wallon (1968) as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço exercem ação determinante na sua evolução mental, a medida em que acontece o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas com a interação com o meio, mistura-se o social com o orgânico. Nas emoções que são a exteriorização da afetividade se baseiam as experiências gregárias, que são a forma mais primitiva de comunhão e comunidade. As relações dali advindas tornam possíveis os meios de expressão, fazendo-os instrumentos de sociabilidade cada mais especializados. Do mesmo modo, conforme esses instrumentos tornam-se mais precisos e autônomos, tendem a separar-se da própria emoção, e ao invés de propagá-la, tendem a reprimi-la (WALLON, 1968).

A teoria walloniana apresenta a emoção como o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente instituindo as manifestações iniciais dos estados subjetivos, com componentes orgânicos. São apresentadas três propriedades, a primeira contagiosidade, a capacidade de contagiar o outro; plasticidade, a capacidade de refletir sobre o corpo e os seus sinais; regressividade, a capacidade de regredir as atividades ao raciocínio (LEITE, 2012).

No entanto, a afetividade, por sua vez, envolve uma maior variedade de manifestações, envolvendo as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica), caracterizando-se como um conceito mais amplo, que envolve vivências e formas de expressão

mais complexas, expandindo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos culturais que permitirão sua representação (LEITE, 2012).

Para Vygotsky, de acordo com Rego (2014), existem duas linhas qualitativamente distintas de desenvolvimento, de um lado, os processos elementares de ordem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, que são de origem sociocultural. O desenvolvimento da criança se dá a partir do entrelaçamento dessas duas linhas.

É através do processo de mediação que as funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas se desenvolvem. O processo se distingue em dois elementos básicos: o instrumento, o qual tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, o qual regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. O instrumento por sua vez provoca mudanças externas, pois possibilita intervenção na natureza. Os signos seriam os instrumentos psicológicos que auxiliam o homem em suas atividades psíquicas, internas ao indivíduo, manifestando-se em atividades como lembrar, comparar, escolher etc. (REGO, 2014).

Assim, para a autora, o homem com o auxílio dos signos pode determinar sua atividade psicológica, e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. A linguagem seria um sistema simbólico, elaborado ao longo da história social, esse sistema organiza os signos em estruturas complexas e participa na formação das características psicológicas.

São os desejos, as necessidades, emoções, motivações e as inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento (REGO, 2014). Dessa forma, nessa perspectiva cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, no entanto, relacionam-se entre si. Assim, o vínculo desenvolvido com a aprendizagem torna-se importante na medida em que se relaciona ao desejo do indivíduo de aprender (BLANCHET, 2018).

Pichon-Rivière (2000) em sua teoria do vínculo estabelece que, na relação entre um sujeito e um objeto, compreende uma significação, esse processo recebe o nome de vínculo. Tal vínculo, pode ser entendido como valências positivas e negativas que se manifestam na relação com as situações de aprendizagem (BLANCHET, 2018).

O objeto de conhecimento não se dá fora das relações humanas, de acordo com Klein (1996) para se chegar ao objeto é necessário que o indivíduo entre em relação com os outros sujeitos que estão constituindo esse objeto por meio de sua função social. Nesse contexto, são as relações humanas que criam a essência do objeto de conhecimento, pois o mesmo só existe a partir de seu uso social.

Os vínculos acontecem não apenas internos a consciência, mas ocorrem também externamente, pois são reflexos das relações internas de vínculos subjetivos, desse modo,

possuem impacto relevante nas relações, como a emoção, a afetividade e o contágio. Dessa forma, a partir da concepção vincular de Pichon-Rivière e do contágio Walloniano, constata-se a necessidade de troca no espaço de aprendizagem, sendo ele formal ou não, de forma que esse ambiente não seja negligenciado, e que torne possível a observação do relacionamento, o qual permite que cada indivíduo e o grupo possam se vincular aos conteúdos ensinados, e a aprendizagem (SILVA, 2016).

Pensando-se, exclusivamente, na aprendizagem que se dá no âmbito escolar/graduação, a qual se desenvolve entre alunos, professores e conteúdos lecionados, ocorrem na esfera afetivo/cognitiva. As experiências vivenciadas em sala de aula, se dão inicialmente entre os indivíduos envolvidos na parte externa (interpessoal). E através da mediação são internalizadas (intrapessoal), ganhando autonomia e incorporando-se a história pessoal (TASSONI, 2000).

Algumas pesquisas compreendem relatos dos alunos referentes aos aspectos afetivos identificados por eles nas relações vivenciadas com o professor. Foram identificadas diferentes formas de interação no comportamento das professoras, tanto pela postura quanto pela fala (TASSONI, 2000; SILVA, 2001).

Os alunos compreenderam a proximidade (presença física), e a receptividade (atendimento e escuta) como forma de ensinar, de ajudar e tranquilizar, criando vínculos de sentimentos de cumplicidade. Quanto aos conteúdos verbais, reconheceram quando o professor os encorajava a alcançarem suas tarefas e os conduziam na busca de possíveis caminhos para a execução da tarefa (TASSONI, 2000).

De modo que o que se diz, como se diz, em que momento e por quê, em detrimento do que se faz, como se faz, em que momento e por quê, influenciam na relação professor-aluno, e influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, observando-se as próprias relações de sujeito e objeto (LEITE; TASSONI, s.d).

Receber apoio durante as atividades, ter as dúvidas esclarecidas antes da prova, e receber feedback do desempenho durante o período acadêmico também foram critérios de avaliação (SILVA, 2001). O que torna possível visualizar que a forma como o professor se comporta, “em sala de aula, por meio de suas ações, crenças, valores, sentimentos, desejos, nesse processo de inter-relação, afeta cada aluno individualmente” (LEITE; TASSONI, s.d).

Após a apresentação do referencial teórico, o próximo capítulo trará questões pertinentes à metodologia desta pesquisa, seu desenho, escopo e demais desdobramentos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será abordado como a pesquisa foi realizada, que tipo de pesquisa se trata, quais os instrumentos foram utilizados e de que forma foi aplicada. Poder-se-á observar conceitos e explicações relacionados ao percurso metodológico, e o passo a passo deste para o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à finalidade metodológica, segundo Gerhardt e Silveira (2009) é uma Pesquisa Aplicada que tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, direcionados a solucionar problemas específicos.

A pesquisa é de abordagem qualitativa que para Richardson (1999), pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, porém com o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social (JARDIM; PEREIRA, 2009).

Para Gerhardt e Silveira (2009), na pesquisa qualitativa o conhecimento do pesquisador é limitado, e o objetivo da amostra é de produzir informações que tenham aprofundamento e sejam ilustrativas, sendo ela pequena ou grande, o importante é que seja capaz de produzir novas informações. Para o mesmo autor, a pesquisa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas que busquem a compreensão da dinâmica das relações sociais.

Segundo Gil (2008), o objetivo da pesquisa é o exploratório, o qual busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, boa parte dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem sua compreensão.

O procedimento metodológico da pesquisa é o etnometodológico, o qual busca compreender como as pessoas constroem ou reconstróem a sua realidade social, sendo a conduta humana o resultado da interação social a qual se produz através da prática diária. A pesquisa etnometodológica baseia-se em uma variedade de instrumentos, sendo eles: a observação direta, participante, entrevistas, entre outros (FONSECA, 2002).

Para Jardim e Silveira (2009) é uma pesquisa de campo, por basear-se em investigações que utilizam a pesquisa bibliográfica e/ou documental, e coleta de dados com as pessoas envolvidas na pesquisa. Quanto ao local foi realizada no campus do Ceulp/Ulbra em Palmas -

Tocantins², na sala do Refúgio, localizada no prédio 2, segundo andar, definida juntamente com a coordenação de Psicologia, os encontros aconteceram em datas diferenciadas segundo a disponibilidade de cada voluntário.

A pesquisa foi realizada dentro do universo de alunos formados do curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra, entre os anos de 2015 a 2018, sendo esses voluntários. Para qualificar a amostra foram ouvidos tanto mulheres quanto homens (com idade cronológica igual ou superior a 21 anos), em dias e horários a serem definidos.

A princípio consideramos que o universo da amostra poderia conter entre 1 a 12 participantes. No entanto, ouviu-se 6 participantes, sendo 5 mulheres e 1 homem, devido a aprovação tardia no Comitê de Ética em Pesquisa, o que tornou encurtado o período disponível para a coleta e a análise dos dados. A forma de seleção dessa amostra foi aleatória. O contato foi feito por meio de Carta Convite enviado por e-mail, os contatos foram disponibilizados pela Coordenação do curso de Psicologia.

Qualificou-se para participar da pesquisa tanto homens quanto mulheres, formados no curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra entre os anos de 2015 e 2018, com idade cronológica igual ou superior a 21 anos. Foram considerados critérios de exclusão do estudo alunos que se formariam no 2º semestre de 2018 tendo em vista que a pesquisadora faz parte deste grupo, e alunos que não tenham realizado o Estágio em Ênfase na Clínica.

Quanto às variáveis, buscou-se identificar os impactos da relação professor-aluno na escolha da abordagem clínica dos acadêmicos do curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra, se a idade, a classe social, a profissão e motivações para a escolha do curso, influenciam a escolha da abordagem clínica, dentre outros que se mostrarem relevantes para pesquisa, o que pode ser admissível considerando a metodologia aplicada.

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual consta no Apêndice A. Nesse tipo de entrevista, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o pesquisador organiza um conjunto de questões, um roteiro, sobre o tema que está sendo estudado, no entanto, que permite que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A pesquisadora construiu o roteiro para a entrevista semiestruturada de modo livre, considerando o referencial teórico. A pesquisadora utilizou o gravador como auxílio para registrar precisamente as entrevistas, e os dados coletados. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo que segundo Caregnato e Mutti (2006) pode ser quantitativa ou

² Em alguns casos a pesquisadora deslocou-se ao encontro de cada voluntário devido à dificuldade do mesmo deslocar-se ao local definido para a entrevista. Entretanto, respeitou-se as exigências éticas.

qualitativa, na abordagem quantitativa verifica-se a frequência das características que se repetem ao longo do texto, na abordagem qualitativa verifica-se a presença ou ausência de determinada característica de conteúdo ou conjunto de características em determinada parte da mensagem.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens) (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise do conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados – a inferência e a interpretação. A primeira fase, considerada a fase de organização, envolve a leitura flutuante, o primeiro contato com o material que será analisado, dessa forma, é feita a escolha do material, o levantamento das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores que nortearão a interpretação e a preparação formal do material. (BRADIN, 2011)

Após a transcrição das entrevistas, fez-se a leitura flutuante que permitiu o levantamento de seis indicadores: escolha do curso, identificação disciplina/professor, relação de qualidade professor-aluno, professor-aluno e aprendizagem de qualidade, escolha da abordagem clínica e continuidade na abordagem. Para este levantamento respeitou-se as regras de exaustividade (esgotamento da totalidade da comunicação); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados referem-se ao mesmo tema, foram obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os conteúdos adaptaram-se ao objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não foi classificado em mais de uma categoria) (CÂMARA, 2013).

Na segunda fase, de exploração do material, foram escolhidas unidades de codificação, seguindo as regras de codificação (que compreende a escolha de unidade de registro); a classificação (sentido semântico, sintático e léxico), e a categorização (maior número de informações que permitam esquematização) (BARDIN, 2011). Dessa forma, criou-se, então, as cinco categorias de análise: identificação x disciplina/professor; atributos do professor na prática pedagógica; relação de qualidade professor-aluno; professor-aluno x aprendizagem de qualidade, norteadores da escolha da abordagem clínica.

Na última etapa exploração do material e tratamento dos dados – a inferência e a interpretação, a partir das respostas dadas às questões pôde-se inferir nas narrativas (BARDIN, 2011) conteúdos pertinentes a cada categoria criada. Quanto a interpretação, foram observados

conceitos derivados da linguagem dos informantes, a partir desses conceitos refez-se a leitura teórica para que sustentasse e explicasse as categorias estabelecidas.

Quanto aos aspectos éticos, os riscos da pesquisa foram mínimos, podendo ocorrer nas dimensões psíquicas, culturais e sociais dos sujeitos envolvidos, causando alguma ansiedade ou possível desconforto emocional. Por isso, a Coordenação do Curso de Psicologia colocou-se à disposição para auxílio psicológico e demais aspectos que fossem necessários.

Nos indivíduos que participarem da pesquisa, podem ocorrer benefícios, tais como: maior conhecimento de si mesmo, maior sociabilidade, congruência da escolha de sua abordagem clínica. Para a Coordenação do curso de Psicologia serão oferecidas informações que podem permitir o aperfeiçoamento da estrutura curricular, do corpo docente e do Serviço-Escola de Psicologia.

Espera-se que o resultado obtido por esta pesquisa possa fornecer informações que ajudem a entender a relação professor-aluno, de que forma essa relação influencia na aprendizagem e na escolha da abordagem clínica dos alunos. Àqueles que participaram da pesquisa, espera-se que possam ter obtido maior conhecimento de si mesmo e de sua escolha clínica profissional, de modo a expressarem maior autoconfiança em seu campo prático.

Obedecendo aos critérios da Resolução 466/2012 (que trata da normatização de pesquisas com seres humanos), o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA), obtendo parecer favorável em setembro de 2018 número 2.870.318, sob o CAAE de número 94670318.3.0000.5516.

Após contato com os voluntários, foi agendado uma data e horário para realização da entrevista, a qual aconteceu com cada participante conforme sua disponibilidade. A realização das entrevistas deu-se no período compreendido entre o dia 26 de setembro a 3 de outubro de 2018, numa sala disponibilizada pela instituição, e eventualmente nos locais definidos pelos voluntários. Cada entrevista seguiu um roteiro pré-estabelecido de onze perguntas, sendo que, quando necessário eram acrescentadas outras para melhor compreensão da fala do participante. Para a identificação dos voluntários atribuiu-se a eles nomes de teóricos das respectivas abordagens escolhidas.

Quadro 4 - Identificação dos participantes da pesquisa

Participante	Abordagem Escolhida	Entrevista (tempo)
--------------	------------------------	-----------------------

Violet Oaklander	Gestalt-terapia	09'52''
Ivan Pavlov	Análise do Comportamento	14'27''
Skinner	Análise do Comportamento	13'53''
Rogers	Humanista	11'53''
Vasconsellos	Sistêmica	20'55''
Watson	Análise do Comportamento	5'26''

Fonte: Elaborado pela autora (outubro, 2018).

Quanto aos professores citados pelos participantes nas entrevistas todos receberam nomes de características expressas por sua conduta profissional pelos olhos da autora deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo contém a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas com os participantes, obtidos a partir da transcrição das entrevistas semiestruturadas.

A princípio, pôde-se notar a partir da amostra, que segundo o IBGE apud DIESEE (20016), no ano de 2014 as mulheres eram a maioria entre os psicólogos, somando aproximadamente 132 mil no Brasil, o que representava 90% dos psicólogos ocupados no país, as mulheres foram maioria dos entrevistados na pesquisa, um total de 83%. Segundo o CFP (2018), os pioneiros em psicologia no estado, atuavam majoritariamente na área clínica, no entanto, nenhum dos participantes desta pesquisa atuam na clínica no momento.

A leitura dos dados foi organizada em 5 categorias a saber: identificação x disciplina/professor, atributos do professor na prática pedagógica, relação de qualidade professor-aluno, relação professor-aluno x aprendizagem de qualidade e norteadores da escolha da abordagem clínica.

As categorias surgiram a partir das perguntas norteadoras do roteiro da entrevista semiestruturada, e das narrativas dos participantes apresentadas como resposta a elas. Na categoria **identificação x disciplina/professor** serão adicionadas narrativas que demonstrem conteúdo factual da identificação. **atributos do professor na prática pedagógica** trará narrativas que demonstrem aspectos essenciais quanto a metodologia utilizada pelo professor.

Quanto à categoria **relação de qualidade professor-aluno** serão apresentados conteúdos subjetivos da visão do participante diante dessa relação. Já na categoria **professor-aluno x aprendizagem de qualidade** as narrativas demonstrarão os sentimentos dos participantes diante dessa relação. Na categoria **norteadores da escolha da abordagem clínica** serão apresentadas narrativas que descrevam fatores fundamentais que conduziram os participantes na escolha da abordagem. Para critério de análise atrelou-se às categorias, a coluna conteúdo de fala que sugere palavras que caracterizam as respectivas verbalizações dos participantes.

Para essa análise das categorias foram levantadas 30 narrativas, as quais encontram-se dispostas nos quadros a seguir, o primeiro quadro traz as verbalizações apresentadas nas narrativas de 1 a 6 referentes a resposta da primeira pergunta da entrevista semiestruturada.

Quadro 5 - Categoria Identificação x disciplina/professor.

N	VERBALIZAÇÃO	PARTICIPANTE	CONTEÚDOS DA FALA
1	“Acho que não teve nenhuma matéria assim mais relevante que a outra não. Tem os professores que são mais, né? A <i>Percepção</i> que foi minha professora na reta final e inclusive foi minha orientadora, a professora <i>Humanização</i> também, [...] A <i>Liberdade</i> na época também muito boa”.	Oaklander	Professores
2	“[...] de disciplina sim, sempre gostei muito de relações familiares. Ah, das TTP II que é com a <i>Compreensão</i> , Psicopatologia II com o <i>Aceitação</i> que eu já peguei um semestre antes de iniciar a clínica, foi quando eu realmente decidi o que eu queria”.	Pavlov	Disciplina
3	“Houve, com a análise do comportamento. [...] eu não tenho essa questão assim de identificação maior com o professor, eu sempre gostei de vários professores...”.	Skinner	Disciplina
4	“Ah sempre, com certeza. Eu acho que por ser professor também, eu sempre admirei muito os meus professores, os meus professores sempre foram os meus heróis. [...]então a gente acaba se projetando nessas pessoas. Mas, me identifiquei sim ao longo da graduação, principalmente com as disciplinas que trabalhavam esse lado humanista, né? Essa coisa do lado saudável do ser humano, né? Motivação, essa perspectiva de autorrealização, então me identifiquei mais com essas disciplinas. E conseqüentemente com os professores que ministravam essas disciplinas né?”.	Rogers	Professor e Disciplina

5	<p>“Tive sim, o <i>Cuidado</i> que foi bastante influenciador na minha, tanto na escolha da abordagem quanto em todas as disciplinas, [...], mergulhei de cabeça em psicologia da saúde, foi quando eu desviei a minha atenção para a área de gestão, porque eu comecei a fazer psicopatologia e psicologia da saúde, então foram duas áreas que me chamou muito a atenção. É sem sombra de dúvidas, foi aonde eu achei a decisão, não, é isso que eu quero na psicologia, é a área da saúde que era a área hospitalar, onde eu fui começando a ingressar na área do cuidado mesmo, então foi em torno disso pro terceiro, quarto período...”</p>	Vasconsellos	Professor
6	<p>“Ah, eu gostei muito de sócio-histórica, se bem que eu não entendia muito o que a professora <i>Conhecimento</i> falava, mas eu gostei bastante de sócio-história. Agora professor assim, acho que não tive nenhuma identificação, acho que aquela identificação assim muito próxima, não teve não”.</p>	Watson	Disciplina

Fonte: Elaborado pela autora (outubro, 2018).

Na primeira categoria de análise: identificação x disciplina/professor, de acordo com as narrativas, foi possível observar que houve uma divisão da amostra, três participantes Oaklander, Rogers e Vasconsellos consideraram que sua identificação maior foi com o professor ao longo da graduação, os outros três Pavlov, Skinner e Watson que a identificação maior se deu com as disciplinas.

Como previamente citado por Silva (2016) compreendeu-se a necessidade de troca no espaço de aprendizagem, sendo ele formal ou não, de forma que esse ambiente não seja negligenciado, e que torne possível a observação do relacionamento, o qual permite que cada indivíduo e o grupo possam se vincular aos conteúdos ensinados, e a aprendizagem. E também, vincularem-se ao professor, o qual Rogers enfatiza em seu ponto de vista que somente pessoas podem desenvolver pessoas, dessa forma, o professor deve expressar abertamente onde está e quem é, sem rotular-se atrás de uma caricatura profissional (GOULART, 2000).

Dessa forma, tem-se um aluno que busca o ambiente educacional com ambições distintas, características próprias de acordo, saberes construídos em sua condição de existência e um funcionamento integrado das dimensões afetivo-cognitiva-motora (MALHONEY; ALMEIDA, 2005).

As verbalizações correspondentes as narrativas de 7 a 12 apresentaram-se nas respostas dadas a quarta pergunta da entrevista semiestruturada.

Quadro 6 - Atributos do professor na prática pedagógica.

N	VERBALIZAÇÃO	PARTICIPANTE	CONTEÚDOS DA FALA
7	<p>“Não vou lembrar de muita coisa, mas por exemplo, na aula da <i>Humanização</i> ela dava muito estudo de caso, essas coisas mais realistas, foi mais de trazer para a prática mesmo, isso eu aproveitava bastante, é ... Eu também tive a professora, eu não vou lembrar o nome, ela não dá aula mais aqui que foi de Intervenção em Crise, a <i>Autenticidade</i>, ela também trazia muitas coisas da pratica dela enquanto profissional, [...] tudo que ela trazia era realmente pra gente ver como se trabalhava, então não era tudo tão teórico, ela trazia umas coisas mais práticas, né? E a gente começa de fato a saber o que era ser um psicólogo, principalmente na Intervenção em Crise, foi bem legal”.</p>	Oaklander	Conteúdos práticos
8	<p>“Olha... importantes né? Eu acho assim que o professor ele tem que saber passar, lógico o que ele sabe, mas também saber escutar o que o aluno tem para falar, eu acho que isso é uma coisa muito importante...”.</p>	Pavlov	<p>Transmissão de conhecimento.</p> <p>Escuta do aluno.</p>
9	<p>“É na prática pedagógica o primeiro acho que é o respeito, então assim antes de professor, de ser professor, de saber o conteúdo, você precisa respeitar a pessoa que você está se relacionando, no caso os alunos, né? Então pra prática pedagógica é o respeito, a propriedade do conteúdo e a didática, eu acho que a metodologia é um aspecto fundamental pro ensino aprendizagem, porque não adianta eu saber muito e não saber passar...”.</p>	Skinner	<p>Respeito</p> <p>Propriedade do conteúdo</p> <p>Didática</p> <p>Metodologia</p>
10	<p>“Olha Maria, eu acho que ter um bom relacionamento interpessoal com os alunos é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, ser compreensivo e ser exigente, mas tudo na medida certa, sabe? Eu acho que esses requisitos fazem com que a gente se vincule melhor a esses professores, né? Eu acho que essa capacidade de ser empático, de ser compreensivo, de ser até mesmo amigo do aluno, no sentido né? Limpo da palavra...”.</p>	Rogers	<p>Bom relacionamento interpessoal</p> <p>Empatia</p> <p>Compreensão</p> <p>Amizade</p>
11	<p>“A metodologia, como ele coloca em prática essa metodologia sabe? Porque as vezes, a gente acha que o professor tem uma capacitação muito grande né? Tanto com a sua formação, mas eles não conseguem expressar isso pra nós enquanto alunos...”.</p>	Vasconsellos	Metodologia

12	“Hum... a questão dele saber passar o conteúdo pro aluno, acho que isso é importante, as vezes a gente vê o professor que tem muito conhecimento, mas ele não sabe passar pro aluno, acho que essa didática de conseguir passar é importante”.	Watson	Transmissão de conhecimento Didática
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------	---------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (outubro, 2018)

Quando na categoria de análise: atributos do professor na prática pedagógica, apresentada nas narrativas notou-se que para a prática pedagógica os atributos são de ordem técnica e afetiva. Segundo Oaklander, Pavlov, Skinner, Vasconsellos e Watson, na ordem técnica os atributos aparecem como: conteúdos práticos, transmissão de conhecimento, propriedade de conteúdo, didática e metodologia. Na ordem afetiva, para Pavlov, Skinner, e Rogers, os atributos aparecem em palavras como: escuta do aluno, respeito, bom relacionamento interpessoal, empatia, compreensão e amizade.

Para Vygotsky, as características individuais, modos de agir, pensar, sentir, valores, conhecimento etc, dependem da interação do ser humanos com o meio físico e social, assim, é preciso que haja um espaço que propicie tal interação, nesse contexto a sala de aula apresenta-se como veículo para que os atributos do professor permitam uma prática pedagógica efetiva.

Pode-se notar que quando há a simples transmissão da informação como ensino e o professor apresenta-se como representante do saber, torna-se o portador e a garantia da verdade, provocando no aluno uma adoção da estrutura do outro. Ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, sendo, a intenção de ensinar e a concretização dessa meta pretendida (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Deve-se também levar em consideração a interferência das emoções e dos sentimentos, que de certa forma permeiam a atividade do ensino (TARDIF, 2000). A prática pedagógica deve ser permeada tanto pela riqueza da formação do professor, seu conhecimento, e suas experiências de vida quanto por sua habilidade de construir uma relação de afetividade com os alunos.

Para Rego (2014), o homem com o auxílio dos signos pode determinar sua atividade psicológica, e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. A linguagem seria um sistema simbólico, elaborado ao longo da história social, esse sistema organiza os signos em estruturas complexas e participa na formação das características psicológicas. A prática pedagógica, ou a forma como o professor comunica ao aluno seu conhecimento, experiência de vida e sentimentos torna-se a linguagem, meio fundamental para que seja estabelecida a relação de ensino-aprendizagem e o vínculo que será criado individual e coletivamente na universidade.

O quadro a seguir traz as verbalizações contidas nas narrativas de 13 a 18, que apareceram nas repostas dadas a pergunta 5 da entrevista semiestruturada.

Quadro 7 - Relação de qualidade professor-aluno.

N	VERBALIZAÇÃO	PARTICIPANTE	CONTEÚDOS DA FALA
13	“Acho que a primeira coisa é o respeito né? Você tem respeitar aquele professor, e saber que ele não está ali para te prejudicar, mas sim para contribuir e para te ensinar, né? Muitas vezes as pessoas implicam com a metodologia, né? Muitas vezes até com a própria pessoa do professor mesmo, mas eu acho que o respeito é fundamental né? Na sua formação inclusive”.	Oaklander	Respeito
14	“Olha, diálogo sempre”.	Pavlov	Diálogo
15	“Respeito, eu vou falar de novo né? Eu acho que o respeito ele contribui muito, disponibilidade, eu acho que quando o professor ele é disponível ele contribui muito com a fluidez do aprendizado. É claro que isso tem uma linha muito tênue da disponibilidade e da pessoa invadir muito o espaço do outro. Mas, acho que quando o professor ele consegue situar esse espaço, eu acho muito potente. E o amor pelo que faz, quando você ama o que você faz antes do conteúdo né? Tem as relações”.	Skinner	Respeito Disponibilidade Amor pelo que faz
16	“Acho que respeito né? Você precisa respeitar o professor, e o professor também precisa respeitar as necessidades dos alunos né, então eu acredito que o respeito é um item indispensável nesse processo”.	Rogers	Respeito
17	“Empatia, entre professor e aluno, [...] porque eu não sei se você já sentiu isso com alguns professores, porque quando você tem bloqueio, isso bloqueia a aprendizagem, eu passei por isso em algumas disciplinas e tive algumas dificuldades...”.	Vasconsellos	Empatia
18	“Acho que a empatia principalmente, dos dois lados, porque é os professores também passam por dificuldade, os alunos também, então ter essa empatia dos dois lados, um entender as vezes o que o outro passa, que um dia um pode estar estressado, né? Acho que é importante”.	Watson	Empatia

Fonte: Elaborado pela autora (outubro, 2018).

A terceira categoria de análise: relação de qualidade professor-aluno, demonstrada nas narrativas acima, expressou-se segundo todos os participantes em conteúdos como respeito, diálogo, disponibilidade, amor pelo que faz (professor) e empatia. Para Santos e Soares (2011) é essencial que a relação professor-aluno tenha como foco, a aprendizagem construtiva do estudante, sendo baseada na confiança e na disposição. Assim, o investimento nessa aprendizagem e o desenvolvimento de uma relação afetiva entre professor e estudante são pontos do processo formativo que mantêm uma interação dialética e de influência mútua.

A influência dessa interação na identidade do aluno que se formará está intrinsicamente ligada à possibilidade de o mesmo vivenciar essa experiência na sala de aula da universidade. Dessa forma, o trabalho diário possibilita ao professor um conhecimento de si mesmo, de suas emoções e valores, da natureza, dos objetos e do modo que esses refletem em sua forma de ensinar. Concomitantemente, cabe ao professor observar que apesar dos alunos estarem inseridos em uma coletividade, de acordo com Tardif (2000) eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos, de modo que a individualidade deve se encontrar no centro do trabalho desse professor, para que assim, ele tenha uma disposição para conhecer e compreender os alunos em suas singularidades pessoais e situacionais.

Os alunos compreendem a proximidade (presença física), e a receptividade (atendimento e escuta) como forma de ensinar, de ajudar e tranquilizar, criando vínculos de sentimentos de cumplicidade (TASSONI, 2000). Nas emoções que são a exteriorização da afetividade se baseiam as experiências gregárias, que são a forma mais primitiva de comunhão e comunidade. As relações dali advindas tornam possíveis os meios de expressão, fazendo-os instrumentos de sociabilidade cada mais especializados. Dessa forma, a afetividade constrói significados, e permite o estreitamento do vínculo professor-aluno, resultando numa relação de qualidade, na qual, todos devem ser imbuídos num sentido de cooperação para que aprendam e para que o ambiente da sala de aula seja permeado de tolerância e respeito uns pelos outros (TARDIF, 2000).

As verbalizações apresentadas nas narrativas de 19 a 24, foram obtidas nas respostas da sexta pergunta da entrevista semiestruturada.

Quadro 8 - Relação professor-aluno x aprendizagem de qualidade.

N	VERBALIZAÇÃO	PARTICIPANTE	CONTEÚDOS DA FALA
19	“Tem, tem quando o aluno se simpatiza, tem uma empatia maior pelo professor acho que fica mais fácil, mais flexível	Oaklander	

	a aprendizagem, eu acho que interfere sim, até porque é uma relação interpessoal né? Querendo ou não, não tem como influência na sua aprendizagem”.		Empatia pelo professor
20	“eu acho que o respeito, o professor saber entender quais são as potencialidades do aluno, e tentar desenvolver assim algum método pra cada aluno específico, porque nem todo aluno aprende no mesmo ritmo, ainda mais algumas disciplinas, que são... tem, o que? Mais de 40 alunos...então, são justamente nessas que fica mais complicado, tanto o aluno mesmo ter um aproveitamento. Eu acho que é isso, o mais importante assim”.	Pavlov	Respeito Valorização das potencialidades do aluno
21	“Com certeza, porque nós somos seres sociais e que nos relacionamos o tempo todo, então a relação interpessoal, a relação professor-aluno, entre os alunos e alunos, o aluno e a instituição diz muito do processo de ensino-aprendizagem. Cada pessoa vai lidar de uma forma diferente com isso, as vezes um ama um determinado professor, e o outro odeia determinado professor porque são várias faces e suas determinadas relações. Então, eu acho assim que é muito importante”.	Skinner	Relação interpessoal
22	“Sem sombra de dúvidas. Ah com certeza, porque aprender é um processo resultado de uma série de fatores, né? O aluno que vai pra sala e só escuta o professor transmitir informações de uma forma mecânica, sem esse vínculo, sem esse afeto, sem essa relação de proximidade, né? E diálogo genuíno, eu acho que a aprendizagem ela não flui se não tiver esses elementos né? Eu penso que é, que o aluno aprende melhor se houver essa relação interpessoal satisfatória com os alunos né? Entre professor e aluno.”	Rogers	Vínculo Afeto Relação de proximidade
23	“Tem sim, eu tenho plena convicção. Hoje, eu faço uma avaliação do meu aprendizado, [...] E eu vejo, que aí eu vou procurar me analisar, e aí me pergunto onde é que eu falhei? De onde também partiu a falha? E eu vejo que em algumas matérias a minha dificuldade estava com o professor. Essa relação com o professor, eu assim, eu sou muito aberta, eu transmito muito o que eu penso, mas algumas pessoas conseguem me deixar retraída, e na sala de aula aconteceu muito isso, as vezes eu saía da aula com uma dúvida e eu tinha vergonha de perguntar, porque eu não sabia como que aquele professor ia lidar com isso, e eu saía ia embora, e continuava com a minha dúvida, ainda bem que eu tive relações maravilhosas com os colegas da faculdade, e aí os meus colegas conseguiam me saciar, ou eu ia na internet, pesquisava, ia ler algum texto, mas dentro da sala de aula, teve alguns professores que eu não conseguia falar um A. E isso eu acho muito importante”.	Vasconcellos	Dificuldade Relação de proximidade

24	<p>“Acredito que sim, acho que é muito importante porque se o aluno as vezes não vai muito com a cara do professor, né? Quando o santo não bate, as vezes tem dificuldade de passar em matéria. Eu tive assim dificuldade numa disciplina que era que tinha a ver com psicanálise, aí eu via que o professor, ele não conseguia explicar de uma forma que eu entendesse, e aí o professor não conseguia passar muito bem, eu tinha até medo do professor, assim eu não tirei notas muito boas com ele não, passei né? Mas, não foi aquela aprendizagem não”.</p>	Watson	<p>Dificuldade</p> <p>Falta de identificação com o professor</p>
----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------	------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (outubro, 2018).

A quarta categoria de análise: relação professor-aluno x aprendizagem de qualidade, demonstrou através das narrativas de Oaklander, Pavlov, Skinner, Rogers, Vasconellos e Watson que características como empatia pelo professor, respeito, valorização das potencialidades do aluno, relação interpessoal, vínculo, afeto e proximidade são fundamentais quando se pensa em uma aprendizagem efetiva.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), o processo de ensino-aprendizagem, apenas pode ser analisado como uma unidade, tendo em vista que ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda, neste aspecto a relação interpessoal professor-aluno é um fator essencial. Portanto, conceber a aprendizagem desconsiderando o fator interpessoal, eleva a educação a um patamar mecanicista, impossibilitando o olhar humano que dá sentido ao processo.

Santos e Soares (2011) diz que no âmbito da universidade a relação professor-aluno é caracterizada por sentimentos ambíguos, que vão desde a identificação até a idolatria, ou a total aversão das práticas docentes. Pôde-se observar que os participantes que tiveram maior identificação/empatia com os professores como no caso de Pavlov, Rogers e Vanconsellos, a aprendizagem teve maior fluidez, e aqueles que enfrentaram dificuldades em relação ao relacionamento com o professor Pavlov, Vasconellos e Watson enfrentaram maiores problemas no aprendizado das disciplinas lecionadas.

Para Tassoni (2000) a relação que envolve o ensinar e o aprender desdobra-se a partir de vínculos entre as pessoas, assim a qualidade desses vínculos pode impactar de forma positiva ou negativa na aprendizagem dos acadêmicos.

Uma das verbalizações desta categoria trouxe no conteúdo de fala que um dos aspectos fundamentais da relação professor-aluno x aprendizagem de qualidade é o professor valorizar as potencialidades do aluno, fato elencado por Tardif (2000), que diz que o professor, no polo do ensino, para atingir os objetivos é fundamental confiar na capacidade do adulto. Também, é

possível ao professor aperfeiçoar as estratégias de autorregulação da aprendizagem por meio de atividades de ensino que incentivem os alunos a auto monitorar e a controlar seu desempenho (BASSO; ABRAHÃO, 2018).

Construindo a relação professor-aluno nessa perspectiva torna-se possível minimizar aspectos que tendem a impactar negativamente na aprendizagem do aluno, e ainda levá-lo a refletir modos de monitorar sua aprendizagem.

O quadro a seguir traz as verbalizações apresentadas nas narrativas de 25 a 30, que apareceram nas respostas das questões 7,8 e 9 da entrevista semiestruturada.

Quadro 9 - Norteadores da escolha da abordagem clínica.

N	VERBALIZAÇÃO	PARTICIPANTE	CONTEÚDOS DA FALA
25	“Foi a identificação no caso com os professores que davam a matéria na época”.	Oaklander	Identificação com o professor
26	“ [...] e aí em 2017 eu estava fazendo Psicopato com ele, aí eu comecei a me apaixonar pela análise do comportamento e a entender, e a me ver naquilo ali, porque eu achava as outras abordagens muito soltas, eu tinha medo de acabar me perdendo durante o processo psicoterapêutico, e como a análise do comportamento ela já é mais sistemática, aí eu me vi realmente, foi quando eu me vi realmente enquanto psicóloga, foi naquele momento, foi quando eu decidi”.	Pavlov	Identificação com o professor Método da abordagem
27	“[...] o que facilitou foi a participação no projeto de pesquisa, por isso que é tão importante que os alunos participem da pesquisa, da extensão. Porque a pesquisa me propiciou uma aproximação com a abordagem de forma muito, muito clara, daí eu queria logo fazer Experimental para ter certeza mesmo”.	Skinner	Participação em Projeto de Pesquisa
28	“Não lógico que não foi só a qualidade do meu vínculo, também foi a minha forma de enxergar o ser humano e a abordagem também me encantava, ainda hoje me fascina é claro. Mas, foram esses fatores né? Essa forma de ver o ser humano era compatível com a abordagem, e havia essa questão do vínculo com o professor”.	Rogers	Vínculo com o professor Visão de homem

29	“[...]elas me chamaram e falaram que clínica era muito importante, porque depois que eu me formasse eu poderia clinicar, ia poder atender uma pessoa, me orientaram bem, [...]porque eu só iria fazer clínica se fosse com o <i>Cuidado</i> , primeiro porque eu amo a sistêmica, e segundo porque eu adoro o professor, a influência maior foi o professor, não foi a abordagem”.	Vasconsellos	Identificação com o professor
30	“A facilidade de entender os conteúdos, eu aprendia mais a análise do comportamento do que outras. Eu gostava de sócio histórica né? Mas, aí a professora estava saindo da faculdade, aí não ia dar pra fazer com ela, aí então uma outra que eu tinha facilidade foi a Análise do Comportamento”.	Watson	Facilidade com o conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora (outubro, 2018).

Para Wallon (1968) no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel essencial, dialogando com Rego (2014) são os desejos, as necessidades, emoções, motivações e as inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento.

Nessa perspectiva cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, no entanto, relacionam-se entre si, por isso apresenta-se a quinta e última categoria de análise: norteadores da escolha da abordagem clínica, distribuída nas narrativas de 25 a 30. Observou-se que Oaklander, Pavlov, Rogers e Vasconsellos tiveram um aspecto em comum que os nortearam na escolha da abordagem clínica, a identificação com o professor, o vínculo construído. Foram ainda acrescentados como aspectos norteadores por Pavlov a Metodologia da abordagem, por Rogers sua visão de homem. Skinner atribuiu sua escolha a participação em projeto de pesquisa, e Watson a facilidade com o conteúdo da abordagem.

Pichon-Rivière (2000) em sua teoria do vínculo estabelece que, na relação entre um sujeito e um objeto, compreende uma significação, esse processo recebe o nome de vínculo. Portanto, o objeto de conhecimento não se dá fora das relações humanas, de acordo com Klein (1996) para se chegar ao objeto é necessário que o indivíduo entre em relação com os outros sujeitos que estão constituindo esse objeto por meio de sua função social. Nesse contexto, são as relações humanas que criam a essência do objeto de conhecimento, pois o mesmo só existe a partir de seu uso social.

As categorias de análise estabelecidas nesta pesquisa compreendem as relações sociais, o sujeito e o objeto, pois de acordo com os autores discutidos, nos desenvolvemos, aprendemos e consolidamos nossa identidade nas relações, são essas relações que nos proporcionam a capacidade e percepção de nos enxergar de forma autônoma e assim fazemos escolhas que

terão impactos relevantes na conduta pessoal e profissional, como a escolha da abordagem clínica.

Dessa forma, a partir da concepção vincular de Pichon-Rivière constata-se a necessidade de troca no espaço de aprendizagem, sendo ele formal ou não, de modo que esse ambiente não seja negligenciado, e que torne possível a observação do relacionamento, o qual permite que cada indivíduo e o grupo possam se vincular aos conteúdos ensinados, a aprendizagem, efetivando assim suas escolhas, modos de vida e práxis profissional (SILVA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou conhecer como se desenvolve o processo de escolha da abordagem clínica dos acadêmicos do Ceulp/Ulbra. Para isso, o estudo teve como objetivo geral identificar quais aspectos influenciam no processo da escolha clínica desses acadêmicos. Através da entrevista semiestruturada pôde-se observar que este processo acontece de uma forma extensa, considerando categorias de análise como identificação x disciplina/professor, atributos do professor na prática pedagógica, relação de qualidade professor-aluno, professor-aluno x aprendizagem, norteadores da escolha da abordagem clínica.

Traçar o perfil histórico da psicologia no Brasil e no Estado do Tocantins foi o primeiro objetivo específico desta pesquisa, muitos autores contribuíram com textos sobre a psicologia no Brasil, no entanto, há escasso material que relata o percurso da psicologia no Estado do Tocantins, grande parte das informações obtidas foram retiradas de sites isolados.

Averiguar se o desempenho do acadêmico em dada disciplina o influenciou em sua escolha pela abordagem clínica apresentou-se como segundo objetivo específico, na categoria **professor-aluno x aprendizagem** os conteúdos de fala das narrativas levantaram que a dificuldade de relacionamento interpessoal com o professor impactavam os alunos em sua absorção do conteúdo, de modo a refletir negativamente em seu aprendizado provocando um distanciamento da abordagem relativa àquela disciplina.

Já o terceiro objetivo específico identificou se a relação professor-aluno o influenciou na escolha da abordagem clínica, na categoria **norteadores da escolha da abordagem clínica**, os conteúdos de fala de quatro entre seis narrativas apontavam a identificação com o professor como norteador da escolha da abordagem.

A pesquisa atingiu o seu objetivo, e possibilitou conhecer o olhar do acadêmico em relação ao seu processo de escolha da abordagem clínica para o estágio em ênfase. Tal processo é repleto de singularidade, ao mesmo tempo que o desenvolvimento de uma relação afetiva entre professor e aluno é ponto fundamental desse processo formativo, a proximidade, o respeito e a confiança apareceram como faces essenciais dessa escolha. A prática pedagógica deve pautar-se na valorização das potencialidades do aluno, na relação interpessoal, na criação de vínculos, para que haja uma aprendizagem efetiva, honesta e sacie os desejos e as necessidades tanto dos alunos quanto do professor nessa busca pelo saber.

Entender mais a fundo se características pessoais dos alunos podem o influenciar na escolha da abordagem do curso pode ser um objeto de pesquisa futuro, pois será possível ao longo da graduação oferecer a esse aluno suporte para seu autoconhecimento, autonomia o

dando maior segurança em suas escolhas, e habilidades na vivência das relações que se desdobram na academia. Outro aspecto fundamental seria investigar o olhar do professor sob este processo para que haja fluidez e estreitamento da relação professor-aluno, a fim de fortalecer vínculos e conhecer esse docente, dando-lhe voz e o encorajando na vivência de sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leonardo Pinto de; ATALLAH, Raul Marcel Filgueiras. CLÍNICA, A INTERPRETAÇÃO PSICANALÍTICA E O CAMPO DE EXPERIMENTAÇÃO. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p.149-157, jan. 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2015.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. , p.44-65, maio 2012.
- AUN, Juliana Gontijo; VASCONSELOS, Maria José Esteves de; COELHO, Sônia Vieira. **Atendimento Sistêmico de Famílias e Redes Sociais: volume I - Fundamentos Teóricos e Epistemológicos**. 3. ed. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa, 2012. 296 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.495-512, abr. 2018.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; GONDIN, Sonia Maria Guedes. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 501 p.
- BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, p.6-15, jul. 1989.
- BAUM, William M. **Compreender o behaviorismo**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERNARDES, Jefferson de Souza. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. 2004. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BLANCHET, Ana Claudia. **Estilos de vínculos de aprendizagem de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba/Paraná**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 5/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p.179-191, jul - dez, 2013.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO VERSUS ANÁLISE DE CONTEÚDO. **Texto e Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p.679-684, nov. 2006.

CATANIA, A Charles. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CERES, Luis Augusto M. Clínica Psicanalítica: Aproximações Histórico-Conceptuais e Contemporâneas e Perspectivas Futuras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. , p.65-80, maio 2010.

CEULP ULBRA. Disponível em: <<http://ulbra-to.br/cursos/Psicologia/2011/02/05/Matriz-Curricular>>. Acesso em Abr. 2018.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf;jsessionid=M0EFo0a9FVuVmJIFMqFpVJZd.slave13:mte-cbo>>. Acesso em Mai. 2018.

CORDIOLI, Aristides Volpato; KNAPP, Paulo. Terapia cognitivo-comportamental no tratamento dos transtornos mentais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p.551-553, jun. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Pesquisadoras (es) contam a história da Psicologia no Cerrado. 2016. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/pesquisadoras-es-contam-a-historia-da-psicologia-no-cerrado/>> Acesso em Abr. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em Abr. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Ano da Formação em Psicologia: Revisão das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO TOCANTINS. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/crp23tocantins/institucional/historia>> Acesso em Abr. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO ECONÔMICOS. Projeto 2 – Levantamento de informações sobre a inserção dos psicólogos no mercado de trabalho brasileiro. 2016. Disponível em: < <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relat%C3%B3rio-final-Projeto-2-1.pdf> >. Acesso em fev. 2018.

FADIMAN, James, FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo**: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta, 2004.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. 127 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> >. Acesso em mar. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> >. Acesso em mar. 2018.

GOULART, Irís Barbosa. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2000. 198p.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. METODOLOGIA QUALITATIVA: É POSSÍVEL ADEQUAR AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS AOS CONTEXTOS VIVIDOS EM CAMPO? **Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p.1-12, jul. 2009. Disponível em: < <http://cursodegestaoelideranca.paginas.ufsc.br/files/2016/03/Artigo-sobre-Pesquisa-Qualitativa.pdf> >. Acesso em mar.2018.

KIYAN, Ana Maria Mezzarana. **E a Gestalt emerge: vida e obra de Frederick Perls**. São Paulo: Editora Altana, 2001.

KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 504 p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.355-368, dez. 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. S.d. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em 10 de mar. 2018.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p.718-737, set. 2009.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.11-30, jun. 2005.

MANFRO, Gisele Gus et al. Terapia cognitivo-comportamental no transtorno do pânico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 30, n. , p.581-587, jul. 2008.

MASSIMI, Mariana. História da psicologia do Brasil no século XX. São Paulo: Epu, 2004.

MEIRA, Cláudia Hyala Mansilha Grupe; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. PSICOLOGIA CLÍNICA, PSICOTERAPIA E O ESTUDANTE DE PSICOLOGIA. **Paidéia**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p.339-343, jun. 2015.

MORAN, José Manuel. MASSETO, Marcos. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novos caminhos e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus. 21.ed. 2013.

MOREIRA, Virginia. A GESTALT-TERAPIA E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA SÃO ENFOQUES FENOMENOLÓGICOS? **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, Goiânia, v. 15, n. 1, p.3-12, jun. 2009.

MOREIRA, Virginia. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 4, p.537-544, out. 2010.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NYE, Robert. **Três psicologias: ideias de Freud, Skinner e Rogers**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA CEULP/ULBRA. 2017.

PERLS, Frederick Salomon. **Gestalt-terapia explicada**. São Paulo: Summus, 1977.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 129 p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 139 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

SEPSI, Coordenação. **Regimento Interno do Funcionamento do Sepsi**. Palmas, 2014.

SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. 2001. 90 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação - Unicamp, Campinas, 2001.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa da; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p.35-46, jan. 2013.

SILVA, Gabriel Pinheiro et al. PAR EDUCATIVO – A MANIFESTAÇÃO DO VÍNCULO COM A APRENDIZAGEM. **Revista do Nesme**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.46-55, jun. 2016.

SOARES, Antonio Rodrigues. A Psicologia no Brasil. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. , p.8-41, abr. 2010.

TARIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.5-24, abr. 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

VANDENBERGHE, Luc; PEREIRA, Mychelle Borges. O papel da intimidade na relação terapêutica: uma revisão teórica à luz da análise clínica do comportamento. **Psicologia: Teoria e Prática**, Goiânia, v. 7, n. 1, p.127-136, jun. 2005.

VASCONSELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: Novo paradigma da ciência**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. , p.28-43, abr. 2012.

YAMAMOTO, O. H. (2000). A LBD e a psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30-37.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968. 236 p.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975. 437 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada

1. Com quantos anos você ingressou no curso de psicologia?
2. Descreva os motivos que te conduziram na escolha do curso de psicologia.
3. Durante o curso houve identificação maior com alguma disciplina/professor? Se sim, quais?
4. Pensando no professor, quais atributos você considera importante na prática pedagógica?
5. Pensando na relação professor-aluno, quais aspectos são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de qualidade?
6. Para você a relação professor-aluno tem impacto na qualidade na aprendizagem?
7. Ao longo da graduação quando você soube qual abordagem clínica escolheria para o estágio em ênfase clínica?
8. Qual abordagem você escolheu?
9. Quais os aspectos nortearam a sua escolha?
10. Você atua em clínica?
11. Atualmente segue a mesma abordagem escolhida na Ênfase Clínica? Se mudou, quais foram os motivos?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa, com o título **“O processo de escolha da abordagem clínica dos acadêmicos de psicologia do Ceulp/Ulbra”**. Poderá se sentir à vontade quanto a sua participação, caso não participe, não será sofrida nenhuma penalidade.

Eu, **Maria Aires Gomes Estevão de Souza**, residente no endereço Av LO4, Lt 11, Al 01 CEP: 77006-050, e-mail: airesmarias@gmail.com, telefone de contato (63) 98465-4396, sou estudante de Psicologia e responsável pela pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Irenides Teixeira coordenadora do curso de Psicologia do Ceulp/Ulbra, com endereço de trabalho na Avenida Teotônio Segurado 1501 Sul Palmas-TO CEP: 77.019-900, e-mail: irenides@gmail.com/psicologia@ceulp.edu.br, telefone para contato 3219-8068. Que em caso de quaisquer dúvidas poderão ser contatadas.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar quais aspectos influenciam no processo de escolha da abordagem clínica dos acadêmicos de psicologia do CEULP/ULBRA. Dessa forma, busca verificar as interações envolvidas nessa escolha como o autoconhecimento do aluno, o desempenho acadêmico nas disciplinas, a relação professor-aluno, a história de vida do acadêmico, bem como o ideal de remuneração pretendido por ele.

O procedimento metodológico da pesquisa será baseado na etnometodologia, a pesquisa acontecerá no Ceulp/Ulbra, com alunos que se formaram no curso de Psicologia entre os anos de 2015 a 2018 (primeiro semestre). Será utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, no período compreendido entre setembro de 2018.

Assinatura do Participante

Maria Aires Gomes Estevão de Souza
Acadêmica-Pesquisadora

Irenides Teixeira
Pesquisadora Responsável

A pesquisa será apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Luterano de Palmas, localizado a Avenida Teotônio Segurado 1501 sul Palmas – TO CEP: 77010-900.

Os riscos da pesquisa são mínimos, no entanto, podem ocorrer nas dimensões psíquicas, culturais, e sociais dos sujeitos envolvidos. Os conteúdos trabalhados pela estrutura da entrevista semiestruturada e pelo tema podem causar alguma ansiedade e um possível desconforto emocional. Porém, caso ocorra algum desses problemas a Coordenação do curso de Psicologia do Ceulp/ULBRA encaminhará o participante para o Alteridade núcleo de atendimento aos discentes localizado no Campus CEULP/ULBRA, onde receberá todo o auxílio psicológico necessário.

Podem ocorrer benefícios nos indivíduos que participarem da pesquisa, tais como: maior conhecimento de si mesmo, maior sociabilidade, congruência da escolha de sua abordagem clínica, entre outros.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome e o material que indique a sua participação não serão liberados sem o seu consentimento. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, uma cópia deste consentimento informado será arquivada no curso de psicologia do Ceulp/Ulbra, e outra será fornecida a você.

A participação do estudo não acarretará custos para você, e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. No caso de você sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa será ressarcido pela pesquisadora.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Maria Aires Gomes Estevão de Souza
Acadêmica-Pesquisadora

Irenides Teixeira
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Transcrição Literal das Entrevistas

ENTREVISTA 1 – Violet Oaklander

Entrevistadora: Com quantos anos você ingressou no curso de psicologia?

Participante: 19 anos.

Entrevistadora: E quais motivos te conduziram na escolha do curso?

Participante: Na época tinha acabado de sair do ensino médio, e tinha poucas opções de curso, e o que eu mais me interessei foi pela psicologia, né. Aí eu passei no vestibular, passei e comecei.

Entrevistadora: Durante o curso houve identificação maior com alguma disciplina/professor? Se sim, quais?

Participante: Acho que não teve nenhuma matéria assim mais relevante que a outra não. Tem os professores que são mais, né? A *Percepção* que foi minha professora na reta final e inclusive foi minha orientadora, a professora *Humanização* também, que foi uma professora muito importante, as matérias dela sempre foram bem trabalhadas que era Psicologia do Trabalho, Organizacional, sempre gostei bastante também. A *Liberdade* na época também muito boa.

Entrevistadora: Pensando no professor, quais atributos você considera importante na prática pedagógica?

Participante: Não vou lembrar de muita coisa, mas por exemplo, na aula da *Humanização* ela dava muito estudo de caso, essas coisas mais realistas, foi mais de trazer para a prática mesmo, isso eu aproveitava bastante, é ... Eu também tive a professora, eu não vou lembrar o nome, ela não aula mais aqui que foi de Intervenção em Crise, a *Autenticidade*, ela também trazia muitas coisas da prática dela enquanto profissional, há muitos anos formada, com muita experiência, então ela trazia muitas coisas da vivência dela enquanto profissional, né? Principalmente na aula de Intervenção em Crise que foi bastante interessante, tudo que ela trazia era realmente pra gente ver como se trabalhava, então não era tudo tão teórico, ela trazia umas coisas mais práticas, né? E a gente começa de fato a saber o que era ser um psicólogo, principalmente na Intervenção em Crise, foi bem legal.

Entrevistadora: Pensando na relação professor-aluno, quais aspectos são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de qualidade?

Participante: Acho que a primeira coisa é o respeito né? Você tem que respeitar aquele professor, e saber que ele não está ali para te prejudicar, mas sim para contribuir e para te ensinar, né? Muitas vezes as pessoas implicam com a metodologia, né? Muitas vezes até com

a própria pessoa do professor mesmo, mas eu acho que o respeito é fundamental né? Na sua formação inclusive.

Entrevistadora: E além do respeito, o que você acha que o professor pode fazer pra que, não sei, talvez o aluno tenha mais vontade de aprender, se sinta mais motivado?

Participante: Eu acho que sempre trazer pra prática, porque a psicologia tem muita teoria, e muitas, inúmeros tipos de teoria, né? Então você fica meio perdido nisso, então quando o professor consegue trazer de uma forma mais concreta o que de fato é mexer com aquela teoria e trabalhar com aqueles instrumentos fica mais fácil, a aula fica mais atrativa, você consegue perceber se você vai se identificar ou não com aquilo. Eu acho que é uma ferramenta sempre importante na psicologia, por se tratar também de uma ciência abstrata e ampla, eu acho que isso é fundamental.

Entrevistadora: Pensando na relação professor-aluno, você acha que essa relação ela tem peso na aprendizagem do aluno, ela tem relevância?

Participante: Tem, tem quando o aluno se simpatiza, tem uma empatia maior pelo professor acho que fica mais fácil, mais flexível a aprendizagem, eu acho que interfere sim, até porque é uma relação interpessoal né? Querendo ou não, não tem como influência na sua aprendizagem.

Entrevistadora: e aí ao longo da graduação, quando você soube que abordagem clínica você escolheria para o seu estágio em ênfase na clínica?

Participante: No penúltimo ano, no penúltimo ano eu tinha me identificado já com a abordagem fenomenológica-humanista, e aí na ênfase partindo desse princípio de toda essa teoria que é enorme eu me identifiquei com a Gestalt-terapia.

Entrevistadora: E você atua na clínica atualmente?

Participante: Atualmente não porque estou fazendo a residência, daí a gente não aplica todas essas ferramentas, essas teorias da psicologia em si, mas antes de entrar em residência, eu trabalhei em clínica durante 4 meses, e eu utilizava da Gestalt.

Entrevistadora: E o quais os aspectos nortearam sua escolha, no caso da Gestalt-terapia?

Participante: Foi a identificação no caso com os professores que davam a matéria na época.

Entrevistadora: Que na época eram?

Participante: Na época começou com a *Humanização*, que ela é mais humanista, e na clínica foi com a professora *Empatia*, que de fato eu me identifiquei mesmo.

Entrevistadora: Você formou quando:

Participante: 2016/2.

Entrevistadora: Ah nessa época, eu já estudava aqui.

Participante: Porque no estágio começou com a *Humanização*, aí a *Humanização* engravidou e tal, e teve que sair de licença, e depois veio a *Empatia*, aí depois que as duas dividiram, uma ficou com um pouco, a outra com outro, e eu acabei ficando com a *Empatia* mesmo, que foi com quem eu mais me identifiquei com o jeito de fazer a clínica, mais até do que com a *Humanização*.

Entrevistadora: E assim, você não atua mais hoje na clínica, mas caso você atuasse você continuaria nessa abordagem? Ou, você pensa em mudar, tem alguma outra abordagem que você se identifica também?

Participante: Eu continuaria nessa, é a abordagem que eu gosto de estudar, que eu mais me identifico.

Entrevistadora: Você acha que a sua abordagem, ela se atribuiu alguma característica sua, pessoal?

Participante: Nunca pensei sobre isso... não na realidade nunca pensei, mas eu acho que sim, eu acho que quando você na Gestalt você dá muito significado de fato ao que a pessoa pensa, sobre ela mesma, e não apenas é só interpretação como outras abordagens aplicam, a questão da interpretação, você de fato vê a pessoa como ela é, de como ela se vê também, ela diz e você acredita naquilo, e você não simplesmente interpreta ou traduz aquilo, acho que a questão do humanismo é isso mesmo, ver a pessoa de fato nua e crua, e conseguir trabalhar com ela nesse sentido. Acho que isso, eu vejo as pessoas assim.

Entrevistadora: Então tá bom.. Muito Obrigada pela participação.

Participante: Já acabou? Obrigada você.

ENTREVISTA 2 – Ivan Pavlov

Entrevistadora: Com quantos anos você começou o curso de psicologia?

Participante: Eu tinha uns 16/17 anos.

Entrevistadora: E me descreve quais foram os motivos que te levaram a escolher psicologia?

Participante: Ah no começo foi mais pelo que os outros falavam, faz psicologia, faz psicologia, que eu te vejo como psicóloga. Durante o processo eu pensei em desistir muitas vezes.

Entrevistadora: Mas, você trancou o curso?

Participante: Não, eu não cheguei a trancar, até conversei com a *Percepção*, mas aí já tava na metade do curso, e aí ok, depois disso, eu fui realmente me dando sabe? Que eu gosto, que não era o que eu imaginava, que eu poderia realmente me dar bem, lógico que sempre tem a

insegurança, acho que todo mundo. Aí eu, não eu vou terminar e se depois eu quiser fazer outra coisa eu vou fazer, mas eu quero realmente me formar em psicologia.

Entrevistadora: Mas você falou que tinha ido mais pelo que os outros te falavam né? E o que os outros te falavam a respeito da psicologia que te fez querer fazer?

Participante: nas palavras deles, a você é uma boa conselheira, porque tem essa questão dos estereótipos, que acha que psicólogo é conselheiro. Ah você é uma ótima conselheira, então faz psicologia porque você vai se dar bem, você gosta muito de escutar os outros, era mais nesse sentido que eles falavam.

Entrevistadora: Entendi, e aí durante o curso você se identificou mais com alguma disciplina, algum professor?

Participante: Não assim eu nunca tive nenhum problema com nenhum professor, sempre gostei muito de todos. Mas, de disciplina sim, sempre gostei muito de relações familiares. Ah, das TTP II que é com a *Compreensão*, Psicopatologia II com o *Aceitação*, que eu já peguei um semestre antes de iniciar a clínica, foi quando eu realmente decidi o que eu queria. Agora não lembro de outra disciplina que me marcou... básico 1, básico 5 também.

Entrevistadora: Básico V, você fez com abordagem comportamental também?

Participante: foi com o *Aceitação*.

Entrevistadora: E pensando nessa questão do professor, é quais atributos que você considera importante na prática pedagógica?

Participante: Olha... importantes né? Eu acho assim que o professor ele tem que saber passar, lógico o que ele sabe, mas também saber escutar o que o aluno tem para falar, eu acho que isso é uma coisa muito importante, e que nos últimos anos da faculdade eu vi isso acontecer mais do que nos primeiros períodos. Eu não sei também se foi o entendimento das pessoas, de amadurecer a ideia, de não ficar batendo de frente com o professor, dos próprios alunos saberem escutar o professor, mas acho que é isso. Porque todos os outros atributos de conhecimento, de ter uma aula didática, eu acho que todos os professores lá são capazes, não que essa parte também não seja, mas...

Entrevistadora: Entendi... e aí, pensando nessa relação professor aluno, o que você considera como aspecto fundamental para que seja estabilidade uma relação de qualidade?

Participante: Olha diálogo sempre...

Entrevistadora: e teve algum professor que você acha que construiu mais essa relação de diálogo ao longo da graduação?

Participante: o *Aceitação*...

Entrevistadora: E o que você acha que precisa ter na relação professor-aluno para que a aprendizagem seja de qualidade?

Participante: eu acho que o respeito, o professor saber entender quais são as potencialidades do aluno, e tentar desenvolver assim algum método pra cada aluno específico, porque nem todo aluno aprende no mesmo ritmo, ainda mais algumas disciplinas, que são... tem, o que? Mais de 40 alunos...então, são justamente nessas que fica mais complicado, tanto o aluno mesmo ter um aproveitamento. Eu acho que é isso, o mais importante assim...

Entrevistadora: E ao longo da graduação quando que você descobriu qual abordagem clínica você iria seguir no estágio em ênfase clínica?

Participante: em 2017, quando eu estava fazendo psicopato II com o *Aceitação*, assim eu iria, as duas abordagens que me chamavam atenção, eram duas opostas, psicanálise e análise do comportamento. Eu acho que o diferencial assim que fez realmente eu decidir foi o professor, porque eu gostava muito da análise do comportamento mas eu tinha dificuldade de entender com a *Compreensão*, eu gostava muito assim da metodologia dela, as pessoas falavam dela, mas eu descobri que era o jeito dela, que a gente tinha que aprender a lidar com ela, só que eu não consegui entender o conteúdo com ela. A mesma coisa do *Seriedade*, eu gostava muito da psicanálise, mas não conseguia entender o conteúdo com ele. Já com o *Aceitação* começou tudo, ele nem precisava de muito, acho que a metodologia que ele usa, sei lá o conhecimento que ele tem, ele passa o conteúdo com tanta segurança que a gente fica, eu sei lá, sei que eu não sou a única, a gente ficava babando. E aí foi quando eu comecei a me apaixonar de fato pela análise do comportamento.

Entrevistadora: E aí você acha que começou a ter uma facilidade maior com a abordagem?

Participante: sim, não diria que era facilidade, mas eu conseguia entender mais quando ele explicava.

Entrevistadora: O que foi que te norteou na escolha da Análise do Comportamento?

Participante: Eu não teria mais nenhuma aula de psicanálise, né? Então, talvez se eu tivesse eu até teria escolhido ela. Mas, naquele momento em 2017 eu já precisava escolher, foi muito, até aconteceu uma história engraçada, quando eu fiquei sabendo o resultado da prova, eu chorei muito, eu tava até na aula do *Aceitação*, porque tem toda aquela pressão, ainda pra quem vai entrar na clínica, você precisa escolher a abordagem, todo mundo já escolheu, se não você vai ficar pra trás, e eu não sabia o que eu queria, e aí em 2017 eu estava fazendo Psicopato com ele, aí eu comecei a me apaixonar pela análise do comportamento e a entender, e a me ver naquilo ali, porque eu achava as outras abordagens muito soltas, eu tinha medo de acabar me perdendo

durante o processo psicoterapêutico, e como a análise do comportamento ela já é mais sistemática, aí eu me vi realmente, foi quando eu me vi realmente enquanto psicóloga, foi naquele momento, foi quando eu decidi.

Entrevistadora: E atualmente você está atuando na clínica?

Participante: Não, vou começar.

Entrevistadora: E os seus planos são continuar com a análise do comportamento?

Participante: Sim, mas eu também pretendo estudar a cognitivo comportamental. Eu acho que os psicólogos de tcc começaram a dar um jeito de fazer uma junção entre o comportamento e as emoções, ainda não estudei muito sobre né? Fico até chateada porque agora que está tendo aquelas ligas lá e quem já formou não pode participar, mas eu acho isso assim, essa junção do que a análise do comportamento tem e das emoções e dos pensamentos.

Entrevistadora: Então é isso, muito obrigada, gostei de ter conversado com você.

Participante: Ah, então tá.

ENTREVISTA 3 – B. F. Skinner

Entrevistadora: Com quantos anos você ingressou no curso de psicologia?

Participante: Vish...2011, 17/18 anos mais ou menos.

Entrevistadora: E quais foram os motivos que te conduziram na escolha do curso?

Participante: Eu sempre gostei da área de psicologia, só que inicialmente eu queria medicina. E aí foi um discurso que eu sempre falava que em primeiro lugar eu queria medicina e em segundo lugar psicologia, só que ninguém escutava psicologia. E aí eu fiz cursinho, seis meses de cursinho preparatório para fazer medicina, e aí foi quando eu comecei a refletir sobre a pratica do cursinho, eu enquanto nessa profissão e tal... E aí eu decidi por fazer psicoterapia pra saber qual que era a atuação do psicólogo, pra saber se o que realmente queria era psicologia ou medicina, eu me vi num dilema. E aí foi quando eu decidi fazer psicologia, aí eu fiz o vestibular na Ulbra, passei e ingressei.

Entrevistadora: você acha que psicologia tinha mais a ver com você?

Participante: isso.

Entrevistadora: Por alguma característica pessoal em específico?

Participante: Não, a questão da medicina é uma profissão que eu acho muito linda, só que por eu vivencia o contexto de cursinho muito conturbado, eu vim morar em Palmas eu tinha 16 anos, sozinha e fazendo cursinho, é um investimento muito alto, então eu fiquei pensando assim nossa eu não vou conseguir passar numa federal com seis meses, eu vou ter que fazer no mínimo uns dois anos de cursinho, e isso ainda não é garantia pra eu passar pra medicina. E meus pais

não tinham condições de pagar uma particular, e a psicologia foi algo que eu sempre gostei, então eu vi uma oportunidade de fazer algo que eu gostava, e que não ia me causar tanto sofrimento como a medicina estava me causando, e que talvez nem era isso que eu queria de fato né? Porque eu iria ser uma médica diferenciada, então talvez eu ia ser boa, porque u não ia conseguir atender uma pessoa em 15 minutos por exemplo né? Então essa abordagem de.. de falar, de escutar o outro, eu sempre gostei, e aí foi quando eu procurei a psicóloga, aí eu optei, entendeu?

Entrevistadora: Durante o curso houve alguma identificação maior com alguma disciplina/professor?

Participante: Houve, com a análise do comportamento, no segundo período eu já comecei a fazer PROICT voluntária, porque eu sempre gostei da área da pesquisa, inclusive quando eu era criança eu sempre dizia que ia ser professora, todo mundo ria da minha cara, então eu comecei a dizer que ia ser médica ou psicóloga, até que depois eu descobri que poderia ser professora de psicologia, aí estou aqui super feliz.

Entrevistadora: E no PROICT você fazia qual pesquisa?

Participante: Eu fazia com a *Compreensão* sobre habilidades sociais, e aí por estar na área de pesquisa que tinha a ver com a análise do comportamento, durante a graduação eu me dediquei ao estudo dessa área de forma mais profunda, eu fui pra congressos e tudo.

Entrevistadora: E a sua identificação maior com professor foi com a Compreensão?

Participante: Aí é que tá o problema, eu não tenho essa questão assim de identificação maior com o professor, eu sempre gostei de vários professores, inclusive a *Compreensão* foi ela que foi minha supervisora do campo de estágio, porque acho que ela tem uma bagagem assim incrível, ela sabe muito, e como eu era orientanda dela do PROICT a nossa relação era muito boa. Mas tinha professores por exemplo que eu gostava muito da aula e da didática, da *Compreensão* eu gostava mais do acompanhamento e da profundidade na área da pesquisa que era uma outra relação que a gente tinha. Mas de professores que eu gostava muito da aula da *Liberdade*, gosta muito, nossa o semestre que eu fiquei sem a aula dela eu quase morri.

Entrevistadora: Por que?

Participante: Porque foi muito sofrido, eu peguei a disciplina e aí no dia que eu fui ter a aula não ia mais ser ela que iria dar a aula, seria outra pessoa.

Entrevistadora: E que disciplina que era?

Participante: Era processos básicos. E aí foi quando a *Inteligência* entrou, achei a *Inteligência* fantástica também, mas como a *Liberdade* na época que eu estava no curso ela dava muitas

disciplinas, então todo semestre sempre tinha uma disciplina com ela, e eu gostava do jeito que ela dava aula.

Entrevistadora: Pensando no professor quais atributos você considera importante na prática pedagógica?

Participante: É na prática pedagógica o primeiro acho que é o respeito, então assim antes de professor, de ser professor, de saber o conteúdo, você precisa respeitar a pessoa que você está se relacionando, no caso os alunos, né? Então pra prática pedagógica é o respeito, a propriedade do conteúdo e a didática, eu acho que a metodologia é um aspecto fundamental pro ensino aprendizagem, porque não adianta eu saber muito e não saber passar.

Entrevistadora: Já nesse mesmo caminho, pensando na relação professor-aluno quais aspectos você considera como fundamentais para que exista uma relação de qualidade?

Participante: Respeito, eu vou falar de novo né? Eu acho que o respeito ele contribui muito, disponibilidade, eu acho que quando o professor ele é disponível ele contribui muito com a fluidez do aprendizado. É claro que isso tem uma linha muito tênue da disponibilidade e da pessoa invadir muito o espaço do outro. Mas, acho que quando o professor ele consegue situar esse espaço, eu acho muito potente. E o amor pelo que faz, quando você ama o que você faz antes do conteúdo né? Tem as relações.

Entrevistadora: E você acredita que essa relação professor-aluno ela tem algum impacto na aprendizagem de qualidade?

Participante: Com certeza, porque nós somos seres sociais e que nos relacionamos o tempo todo, então a relação interpessoal, a relação professor-aluno, entre os alunos e alunos, o aluno e a instituição diz muito muito muito do processo de ensino-aprendizagem. Cada pessoa vai lidar de uma forma diferente com isso, as vezes um ama um determinado professor, e o outro odeia determinado professor porque são várias faces e suas determinadas relações. Então, eu acho assim que é muito importante.

Entrevistadora: Então ao longo da graduação quando que você soube qual abordagem clínica você escolheria para o estágio em ênfase clínica?

Participante: No terceiro período, foi bem no início. Porque o que facilitou foi a participação no projeto de pesquisa, por isso que é tão importante que os alunos participem da pesquisa, da extensão. Porque a pesquisa me propiciou uma aproximação com a abordagem de forma muito, muito clara, daí eu queria logo fazer Experimental para ter certeza mesmo.

Entrevistadora: Então qual abordagem clínica você escolheu?

Participante: Foi a análise do comportamento, só que aí o que que acontece, eu sempre gostei da análise do comportamento porque foi no segundo semestre que eu comecei a fazer o projeto.

Então todo mundo me via como analista do comportamento, então eu sempre explicava para as pessoas antes da prova, só que eu sempre tive uma queda na sistêmica e por não ter que decidir, não saber decidir, qual foi a minha estratégia eu deixei a sistêmica ser minha última disciplina na graduação, porque aí foi o momento que eu já tinha decidido que eu era análise do comportamento, por que vai que eu fazia sistêmica antes e tinha que escolher análise do comportamento? Então foi uma estratégia que eu utilizei, então eu gosto muito da sistêmica também. Tanto é que hoje eu faço uma pós nessa área. E eu faço uma pós nessa área pela disponibilidade e por conseguir fazer, por ser aqui em Palmas, por ter um desconto. Os cursos que eu olhei em Análise do Comportamento são muito caros, e aí como eu entrei no mestrado não tinha como eu me deslocar, mas eu ainda pretendo fazer, é bem caro, mas eu acho que vale super a pena.

Entrevistadora: A próxima pergunta seria, quais aspectos nortearam sua escolha da análise do comportamento? No caso seria o projeto de pesquisa?

Participante: Isso.

Entrevistadora: Atualmente você atua na clínica?

Participante: Não, mas é um desejo e eu quero voltar. Eu não atuo porque tive que priorizar outras áreas que é a área acadêmica, terminei um mestrado, estou na docência, mas aí eu quero voltar ano que vem. Acho fundamental, porque aí não adianta o professor saber dar aula, ter um monte de exemplos, e não ter uma atuação. E a área clínica eu gosto bastante.

Entrevistadora: A próxima pergunta seria se atualmente você segue a mesma abordagem clínica que você escolheu para o estágio em ênfase?

Participante: Isso é uma pergunta muito difícil de responder, porque os meus caminhos tomaram proporções assim muito diferentes, porque a oportunidade que eu tive de seguir no mestrado é uma linha totalmente contrária a análise do comportamento, porque ela tem uma base na psicanálise, é totalmente diferente. Todo mundo me perguntava se eu não sofria com isso, eu não sofria e não sofro porque, porque eu acredito que as abordagens da psicologia são caminhos diferentes para se olhar para um mesmo fenômeno, então eu sempre tive muito claro que as vezes quando eu falo um determinado conceito da psicanálise, na análise do comportamento a gente chama de outro nome. As vezes são muito mais questões conceituais, então eu faço uma tradução na minha cabeça que aí eu não sofro com isso né? Então, eu tive que estudar um pouco de psicanálise, mas sem dúvida eu sei mais do que análise do comportamento do que psicanálise, o que eu me aprofundei mais foi na psicodinâmica, que aí eu tenho uma propriedade um pouquinho maior nesse assunto da psicodinâmica. Só que pra atuação clínica eu estou ainda reflexiva, porque como eu estou fazendo uma pós em sistêmica

eu acredito que eu vá utilizar dos conhecimentos dessa pós por não ter uma pós na análise do comportamento, mas a forma que eu vejo o mundo, a forma que eu me relaciono é muito comportamental. E por que que eu não sofro com a sistêmica? Que é com a Maria José Esteves de Vasconcellos a vida inteira dela, ela foi analista do comportamento, então os textos dela são muito comportamentais, eu me acabo de rir lendo os textos dela, e nossa tendo aula com ela, você não tem noção não, é muito engraçado, então eu não sofro porque apesar de sistêmico é a mesma linguagem.

Entrevistadora: Então, acho que é isso, obrigada!

Participante: Obrigada, olha aí treze minutos.

ENTREVISTA 4 - Rogers

Entrevistadora: Vamos lá, com quantos anos você ingressou no curso de psicologia?

Participante: Ah eu já tinha uns 24 anos.

Entrevistadora: E me descreve quais foram os motivos que te conduziram a escolher psicologia como curso.

Participante: Na realidade eu sempre quis fazer psicologia. Só que assim, eu sou do interior do maranhão, psicologia na época há oito anos atrás, já era um curso de difícil acesso, nas universidades federais que é público, era tudo muito longe de onde eu morava, e as particulares próximas, o custo era alto. E aí, ainda é alto né? O custo do curso de psicologia, então eu não tinha a menor condição de fazer psicologia quando eu terminei o ensino médio. Então, houve oportunidade pra eu fazer o curso de licenciatura, né? Que era para ser professor, então eu fiz primeiro licenciatura em Geografia, e primeiro eu terminei o curso em quatro anos, e fui pras escolas, dei aula durante dois anos, e quando eu comecei a ter mais condições né, financeira, então eu falei: não, agora então eu vou fazer psicologia. E também o governo né na época, lançou o fies o prouni, meio que ampliou as formas de acesso ao curso de psicologia e outros cursos também, né? Então foi quando eu tive a oportunidade de finalmente fazer psicologia, né? E aí, foi dessa forma que eu consegui ingressar no curso, a partir do fies.

Entrevistadora: E você sempre quis fazer psicologia por que? O que te atraía na psicologia?

Participante: Eu acho que a beleza da profissão né? A psicologia é uma coisa que atrai a gente por essa, eu acho que a psicologia é também uma filosofia de vida, né? Uma profissão que assim que, nos transforma, lógico qualquer curso né? Qualquer aprendizado nos transforma, mas eu via na psicologia essa possibilidade de transformação de forma mais pontual, mais objetiva, né?

Entrevistadora: Muito bom, e durante o curso houve alguma identificação maior com alguma disciplina ou professor?

Participante: Ah sempre, com certeza. Eu acho que por ser professor também, eu sempre admirei muito os meus professores, os meus professores sempre foram os meus heróis, inclusive eu me tornei professor de geografia na época porque eu tinha uma ligação e um afeto muito grande com um professor de geografia, então a gente acaba se projetando nessas pessoas. Mas, me identifiquei sim ao longo da graduação, principalmente com as disciplinas que trabalhavam esse lado humanista, né? Essa coisa do lado saudável do ser humano, né? Motivação, essa perspectiva de autorrealização, então me identifiquei mais com essas disciplinas. E consequentemente com os professores que ministravam essas disciplinas né?

Entrevistadora: Que na época era a Humanização?

Participante: Então nessa época eu fiz dois anos e meio de psicologia em Colinas, e dois anos e meio aqui na Ulbra em Palmas. Aqui em Palmas sim, a Carol foi uma das minhas grandes referências durante a graduação.

Entrevistadora: Teve algum outro professor?

Participante: Eu tive uma única disciplina com a *Empatia*, que foi Intervenção em Grupo e assim também gostei dela de graça, ela tem essa coisa do vínculo, do afeto, do contato. Ela também é uma pessoa que me fez, inclusive logo depois eu passei, atuei durante um ano na clínica... já estou adiantando as perguntas né? Durante um ano eu fiz estágio no Sepsi na abordagem humanista com a *Humanização*, só que a abordagem que a *Humanização* utiliza ela mescla muito a Gestalt-terapia, então eu estava fazendo com a *Humanização*, mas nosso referencial também era muito da Gestalt né?

Entrevistadora: Muito bom, pensando agora no professor, quais atributos que você considera importante na prática pedagógica?

Participante: Olha Maria, eu acho que ter um bom relacionamento interpessoal com os alunos é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, ser compreensivo e ser exigente, mas tudo na medida certa, sabe? Eu acho que esses requisitos fazem com que a gente se vincule melhor a esses professores, né? Eu acho que essa capacidade de ser empático, de ser compreensivo, de ser até mesmo amigo do aluno, no sentido né? Limpo da palavra.

Entrevistadora: Muito bom, e você quando você pensa na relação professor-aluno quais são os aspectos fundamentais para que seja estabelecida uma relação de qualidade?

Participante: Acho que respeito né? Você precisa respeitar o professor, e o professor também precisa respeitar as necessidades dos alunos né, então eu acredito que o respeito é um item indispensável nesse processo.

Entrevistadora: Tá legal, e pra você, você acha que essa relação professor-aluno tem impacto na aprendizagem de qualidade?

Participante: Sem sombra de dúvidas... Ah com certeza, porque aprender é um processo resultado de uma série de fatores, né? O aluno que vai pra sala e só escuta o professor transmitir informações de uma forma mecânica, sem esse vínculo, sem esse afeto, sem essa relação de proximidade, né? E diálogo genuíno, eu acho que a aprendizagem ela não flui se não tiver esses elementos né? Eu penso que é, que o aluno aprende melhor se houver essa relação interpessoal satisfatória com os alunos né? Entre professor e aluno.

Entrevistadora: Muito bem, é ao longo da graduação quando que você soube qual abordagem clínica você escolheria para o seu estágio em ênfase clínica?

Participante: Olha Maria, eu entrei numa crise profunda, eu sofri o semestre inteiro em que nós tínhamos que fazer a seleção para qual abordagem, só que aí na época, é eu havia tido um leve atrito com o professor de psicanálise, né? Com a professora de comportamental, eu também gostava muito dela, tenho uma admiração e um respeito muito grande por ela até hoje. Mas, eu achava assim que a comportamental ela era muito mecânica e não era essa a forma como eu via o ser humano na época. Com a professora *Humanização*, eu tinha vínculo, tinha uma relação de afeto de proximidade com ela né? Como eu também entrei na Ulbra no meio do curso, né? Eu havia tido muito pouco tempo para me vincular a esses outros professores, e com a professora *Humanização* todos os semestres eu peguei uma ou outra disciplina com ela. Então eu acho que foi exatamente a qualidade do meu vínculo com a professora *Humanização* que era da abordagem humanista, que me fez escolher definitivamente, a abordagem que ela era orientadora na clínica.

Entrevistadora: Legal, e você fez essa escolha no nono semestre ou no oitavo?

Participante: No nono semestre, na semana de fazer o processo seletivo.

Entrevistadora: Então a abordagem clínica que você escolheu foi?

Participante: Humanista.

Participante: Não lógico que não foi só a qualidade do meu vínculo, também foi a minha forma de enxergar o ser humano e a abordagem também me encantava, ainda hoje me fascina é claro. Mas, foram esses fatores né? Essa forma de ver o ser humano era compatível com a abordagem, e havia essa questão do vínculo com o professor.

Entrevistadora: Legal, acho que você acabou respondendo à pergunta de quais foram os aspectos que nortearam sua escolha da abordagem clínica.

Participante: Pelo vínculo com o professor e a coerência daquilo que eu penso do ser humano com aquilo que a abordagem teoriza.

Entrevistadora: Legal, e atualmente você atua na clínica?

Participante: Olha agora, muito esporadicamente porque eu entrei no mestrado também e agora tô aqui na coordenação do Núcleo (Unitins), então acabou que o meu tempo ficou bastante curto pra me dedicar a clínica, mas eu atendo sim, só que agora a minha divulgação ficou bem mais sutil, só quando algum colega me pergunta se eu posso atender alguém, eu falo não posso sim, inclusive eu atendo até no Palmas co-working que é uma espécie de você vai lá, atende o paciente, paga pela hora que você utilizou a sala e vai embora né? Não tem essa rigidez de horário, não aluguei uma sala durante um mês todo, né? Quando surge a oportunidade.

Entrevistadora: Quando você atua na clínica, segue a mesma abordagem que escolheu para o estágio em ênfase?

Participante: Não, quando eu terminei a faculdade, comecei a investir bem mais em clínica né? Eu subloquei uma sala, mandei fazer cartões, divulgação entre os amigos, as pessoas que eu conheço, deixei meus cartões em uma série de lugares, comecei a atender dentro da perspectiva humanista. Só que aí Maria, eu percebi que as pessoas, elas não tinham o tempo, não estavam dispostas a demorar o tempo que a abordagem existe, pra que as pessoas pudessem elaborar seus conflitos. Então, eu já conhecia a abordagem cognitivo comportamental, sempre achei muito prática e tudo né? E aí com essas demandas que me apareceram na clínica, eu resolvi dar uma passeada na abordagem cognitivo comportamental, então eu comecei a perceber que começou a ter resultados mais rápidos com esses clientes que eu atendia né? Então eu optei por me dedicar agora a clínica a abordagem cognitivo comportamental, né? O que não quer dizer que em um momento, ou outro eu não utilize uma técnica ou outra da Gestalt-terapia, né? O meu olhar pra essas pessoas ainda tem um plano de fundo de um olhar humanista, mas o referencial do qual eu embaso a minha prática é o cognitivo comportamental.

Entrevistadora: Então, muito obrigada!

Participante: ótimo, rs!

ENTREVISTA 5 – Vasconsellos

Entrevistadora: Com quantos anos você ingressou no curso de psicologia?

Participante: Com 22 anos.

Entrevistadora: E quais foram os motivos que te conduziram na escolha do curso de psicologia?

Participante: Então, primeiro foi que eu trabalhava na área de RH com uma psicóloga e gostei, e falei não vou fazer psicologia, e me identifiquei bastante com a profissão e acabei escolhendo. E logo, eu trabalhei 4 anos com RH antes de entrar na psicologia, cinco anos, é desde os meus

18 foi o meu primeiro emprego, continuei trabalhando nessa área, aí eu gostava de trabalhar acompanhava os treinamentos. Uma coisa que eu gosto bastante é a parte de treinamento, isso é muito, bem interessante na área de gestão, foi por isso que eu entrei no curso de psicologia.

Entrevistadora: Bacana, durante o curso você teve alguma identificação maior com alguma disciplina ou professor?

Participante: Tive sim, o *Cuidado* foi bastante influenciador na minha, tanto na escolha da abordagem quanto em todas as disciplinas, no início a professora *Inteligência*, acho que eu tava no terceiro período, eu vim de transferência para a Ulbra estava no terceiro período, peguei duas disciplinas com ela, mergulhei de cabeça em psicologia da saúde, foi quando eu desviei a minha atenção para a área de gestão, porque eu comecei a fazer psicopatologia e psicologia da saúde, então foram duas áreas que me chamou muito a atenção. É sem sombra de dúvidas, foi aonde eu achei a decisão, não, é isso que eu quero na psicologia, é a área da saúde que era a área hospitalar, onde eu fui começando a ingressar na área do cuidado mesmo, então foi em torno disso pro terceiro, quarto período.

Entrevistadora: Então pensando no professor agora, quais atributos você considera importante na prática pedagógica?

Participante: A metodologia, como ele coloca em prática essa metodologia sabe? Porque as vezes, a gente que o professor tem uma capacitação muito grande né? Tanto com a sua formação, mas eles não conseguem expressar isso pra nós enquanto alunos, eu senti muita dificuldade com alguns professores que tinham uma carga assim excepcional, eram doutores, mas na hora de passar esse conhecimento ficava muito breve, muito assim, muito longe, eu acho que o contato com o acadêmico, né? A fala dele, a expressão dele, isso ajuda muito pra gente aprender, pra nós aprendermos, acho que a metodologia dele, porque a metodologia ela engloba de uma forma geral, o que ele, tanto ele quanto o conteúdo que ele vai passar.

Entrevistadora: Lega, é pensando nessa relação então, professor-aluno, quais aspectos você considera fundamentais para que seja estabelecida uma relação de qualidade?

Participante: Empatia, entre professor e aluno, isso é assim, teve professores que eu peguei muitas matérias, teve outros que eu tive uma ou duas matérias, mas eu via que uma ou duas matérias eu conseguia absorver deles, quando você tem, não tem aquele bloqueio, porque eu não sei se você já sentiu isso com alguns professores, porque quando você tem bloqueio, isso bloqueia a aprendizagem, eu passei por isso em algumas disciplinas e tive algumas dificuldades, eu me considerava, ficava pensando, meu Deus será se eu sou tão burra de não aprender uma coisa que todo mundo aprende, por que eu não aprendo? E eu subestimava a minha inteligência,

a minha capacidade, cheguei a pensar, não eu devo ter algum problema cognitivo, porque eu não consigo aprender isso.

Entrevistadora: E você acha que essa dificuldade era consequência da relação professor-aluno?

Participante: Exatamente, da relação professor-aluno. Na época que eu fazia as disciplinas que eu tinha dificuldades, eu fazia terapia, e eu falei com meu terapeuta que eu não conseguia entender o porquê eu não conseguia compreender algumas coisas, e eu trabalhava também, e no meu serviço eu tinha uma relação igual aqui. Hoje eu sou responsável por toda a unidade de Palmas, a JCF ela existe em praticamente todo o país. Eu sou recém-formada, não tem nem um ano, e sou responsável por uma empresa, que é uma filial de multinacional e eu vejo que isso é a minha capacidade, eu desenvolvo o meu trabalho muito bem, eu faço ele muito bem a ponto de não ter cobrança nenhuma. Então, eu consigo ver que o problema não era só eu, que talvez eu tinha um bloqueio com o professor ou professora, e isso não me permitia aprender, entende? Eu acredito que essa relação professor-aluno tem que ter aquela abertura, é outra coisa que eu acho assim, eu sei que é muito difícil, mas tem casos e casos, então olhar aquele aluno, que tem mais dificuldade, as vezes a gente escuta muitos julgamentos, né? Por parte tanto dos professores, quanto da coordenação também, é olhar individualmente aquele aluno que está... igual hoje no meu serviço, além da gente prestar serviço, nós temos em torno de 60 funcionários que eu faço acompanhamento com eles. E eu tenho o rendimento deles né? E quando o gestor imediato me passa assim, *Vasconsellos* esse mês fulano não teve um bom rendimento, esse mês a equipe não teve um bom rendimento, ele engloba toda a equipe, aí eu vou buscar quem não teve um bom rendimento, eu vou trabalhar individualmente aquela pessoa, o porque ela não teve um bom rendimento, teve um problema em alguma coisa, então olhar esse, as turmas não são tão grandes, igual estágio é turma pequena, então acompanhar individualmente, porque aquela pessoa não está aprendendo? Será que ela está tendo problema em alguma coisa? É ter um olhar mais humanizado em si, porque a formação ela é muito difícil e eu acho que a formação ela não é pra ser adoecedora.

Entrevistadora: Legal, a próxima pergunta seria justamente essa né? Pra você a relação professor-aluno tem impacto na aprendizagem de qualidade?

Participante: Tem sim, eu tenho plena convicção. Hoje, eu faço uma avaliação do meu aprendizado, e eu estudo muito, tanto é que eu tenho material aqui porque eu estudo pra residência né? Então, e tem algumas coisas que eu tenho muita dificuldade ainda, tem horas que eu até brinco ainda gente eu não me formei não, porque isso aqui eu não sei o que é que é, aí eu vou, compro curso, né? Eu não estou fazendo especialização, exatamente porque eu quero

fazer residência que é outra especialização. E eu vejo, que aí eu vou procurar me analisar, e aí me pergunto onde é que eu falhei? De onde também partiu a falha? E eu vejo que em algumas matérias a minha dificuldade estava com o professor. Essa relação com o professor, eu assim, eu sou muito aberta, eu transmito muito o que eu penso, mas algumas pessoas conseguem me deixar retraída, e na sala de aula aconteceu muito isso, as vezes eu saia da aula com uma dúvida e eu tinha vergonha de perguntar, porque eu não sabia como que aquele professor ia lidar com isso, e eu saia ia embora, e continuava com a minha dúvida, ainda bem que eu tive relações maravilhosas com os colegas da faculdade, e aí os meus colegas conseguiam me saciar, ou eu ia na internet, pesquisava, ia ler algum texto, mas dentro da sala de aula, teve alguns professores que eu não conseguia falar um A. E isso eu acho muito importante.

Entrevistadora: Muito bacana Vasconellos, e ao longo da graduação quando que você soube qual abordagem você escolheria para o estágio em ênfase clínica?

Participante: No último dia praticamente, foi assim, foi no oitavo, no final do oitavo que a gente escolhe clínica.

Entrevistadora: pergunta de quais foram os aspectos que nortearam sua escolha da abordagem clínica.

Participante: Foi assim, eu não queria fazer clínica, era uma coisa decisiva mesmo, eu queria fazer hospitalar, tanto é que eu me candidatei, participei do processo seletivo e não fui aprovada porque eu escolhi pra UTI, e tinha uma vaga só, e aí eu tava decidida eu não queria RH, todas as matérias que eu fiz de RH eu fiz com a *Humanização*, e assim eu dava a mínima pras matérias, porque assim como eu conhecia muito de RH, ou eu achava que conhecia, é isso é uma coisa muito importante, é eu já respondi o questionário pra outras meninas que fazem psicologia do trabalho, hoje eu como RH foi a primeira porta que eu tive, e em outros colegas eu vejo a falta disso aqui ó: entrevista. As minhas primeiras entrevistas eu tremia, eu ficava será se eu to avaliando, se eu estou colocando os meus valores pessoais, será se eu to julgando, to sendo curiosa além do que é? Porque a prática eu não sei hoje como tá, mas na época que eu fiz ênfase, a prática em RH ela não ia pra entrevistas, a gente sai sem saber nada sobre entrevista, e você cai de cara na entrevista. E não é processo terapêutico aqui, você faz avaliação psicológica, aqui você não tem que fazer avaliação psicológica, você tá avaliando um candidato pra ver se ele está apto para uma empresa, isso me deixou assim, as minhas primeiras entrevistas eu fiquei assim arrasada de verdade, eu me senti super frustrada, eu fui estudar, fui ler testes o que fosse. Fiz métodos muito mal feito, adoro a Wanda, acho ela uma excelente profissional, mas eu não consegui aprender dela o aprendizado de testes, eu aprendi testes praticamente só. Apesar de que, você me pergunta o palográfico, eu consigo te falar só de olhar, então eu

descartei RH. Fugi da área social. Decidi fazer organizacional e hospitalar. Daí a *Percepção* e a *Sabedoria* me chamaram, inclusive a *Percepção* foi minha orientadora de tcc, elas me chamaram e falaram que clínica era muito importante, porque depois que eu me formasse eu poderia clinicar, ia poder atender uma pessoa, me orientaram bem, e eu não tinha passado na do HGP. Então eu pensei que ia pensar porque eu só iria fazer clínica se fosse com o *Cuidado*, é porque no semestre anterior só tinham 3 vagas e várias pessoas tinham se candidatado e ninguém tinha passado, só 3 pessoas. E eu falei que só ia fazer clínica com o *Cuidado*, primeiro porque eu amo a sistêmica, e segundo porque eu adoro o professor, a influência maior foi o professor, não foi a abordagem. *Cuidado* é muito humano. Ele vai conseguir me ajudar, e me compreender porque ele é incrível, e assim foi, fiz a prova de ênfase do *Cuidado* e passei, não então vou fazer clínica, e fiz. E assim, sou extremamente grata a *Percepção* e a *Sabedoria* por terem me orientado a isso, e principalmente ao *Cuidado*, porque existiam duas *Vasconsellos*, antes e depois da ênfase com o *Cuidado*.

Entrevistadora: Você atua na clínica?

Participante: Atendo a um cliente, porque foi pedido por uma amiga.

Entrevistadora: Atualmente, segue a mesma abordagem escolhida para o estágio em ênfase-clínica? Se mudou, quais foram os motivos?

Participante: Sim, porque eu quero fazer especialização, quero atender na clínica, quero chegar a um patamar profissional que eu vou ficar tendo algum tipo de vínculo empregatício que não me cobre tanto, eu trabalho 40h semanais porque é regime de CLT, eu trabalho com carteira assinada. A residência também é 60 horas, mas eu quero chegar numa fase que eu fique por conta da clínica, e uma outra que me dê disponibilidade de trabalhar nessas duas. E com certeza, a abordagem que eu vou seguir é a sistêmica, quando passar a época da residência, aí eu vou fazer uma pós na sistêmica, eu atendo uma criança, outra coisa eu não tenho nenhum tipo de manejo com criança, a minha voz é muito grossa e as vezes eu falo de uma forma que parece que eu estou sendo grossa, e eu nem estou sendo grossa, eu tenho um temperamento mais forte, eu tenho trabalhado muito isso, as vezes eu to no telefone e vou chamar a atenção de algum colaborador e eu ficava pensando, nossa eu fui grossa com a pessoa. E criança eu não tive nenhum manejo, essa questão de sentar no chão, pegar a bolinha, pegar isso..

Entrevistadora: E é justamente quem você atende.

Participante: Eu atendo, mas é que foi um pedido muito especial, era uma menina de sete anos devido a separação dos pais, e eu me senti preparada porque eu vivi isso com meus pais. Então eu me senti preparada pra isso. A clínica me assusta porque a pessoa procura em você, tudo o que ela não tem.

Entrevistadora: Vasconellos, muito obrigada!

Participante: Obrigada, você!

ENTREVISTA 6 – Watson

Entrevistadora: Com quantos anos que você ingressou no curso de psicologia?

Participante: 20.

Entrevistadora: E quais foram os motivos que te conduziram na escolha do curso de psicologia?

Participante: quando eu era assim mais nova, olhando naqueles livros de didática de escola, naqueles livros grossão que a gente faz muito pesquisa, aí eu vi sobre psicologia, tinha uma parte que explicava de psicologia, aí eu fiquei fascinada por isso né? Aí a partir do momento que eu li lá da parte dos teóricos todos, eu já me apaixonei e queria fazer.

Entrevistadora: E durante o curso houve uma identificação com alguma disciplina ou professor?

Participante: Ah, eu gostei muito de sócio-histórica, se bem que eu não entendia muito o que a professora *Conhecimento* falava, mas eu gostei bastante de sócio-história. Agora professor assim, acho que não tive nenhuma identificação, acho que aquela identificação assim muito próxima, não teve não.

Entrevistadora: E pensando no professor agora, quais atributos você considera importante na prática pedagógica?

Participante: Hum... a questão dele saber passar o conteúdo pro aluno, acho que isso é importante, as vezes a gente vê o professor que tem muito conhecimento, mas ele não sabe passar pro aluno, acho que essa didática de conseguir passar é importante.

Entrevistadora: Legal... pensando na relação professor-aluno quais aspectos são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de qualidade?

Participante: Acho que a empatia principalmente, dos dois lados, porque é os professores também passam por dificuldade, os alunos também, então ter essa empatia dos dois lados, um entender as vezes o que o outro passa, que um dia um pode estar estressado, né? Acho que é importante.

Entrevistadora: Pra você a relação professor-aluno tem impacto na aprendizagem de qualidade?

Participante: Acredito que sim, acho que é muito importante porque se o aluno as vezes não vai muito com a cara do professor, né? Quando o santo não bate, as vezes tem dificuldade de passar em matéria. Eu tive assim dificuldade numa disciplina que era que tinha a ver com

psicanálise, aí eu via que o professor, ele não conseguia explicar de uma forma que eu entendesse, e aí o professor não conseguia passar muito bem, eu tinha até medo do professor, assim eu não tirei notas muito boas com ele não, passei né? Mas, não foi aquela aprendizagem não.

Entrevistadora: Entendi, e ao longo da graduação quando você soube qual abordagem clínica escolheria para o estágio em ênfase clínica?

Participante: Humm... deixa eu ver, foi acho que um pouco mais para o final, quando eu peguei TTP II, né?

Entrevistadora: Era no sétimo, oitavo semestre?

Participante: Acho que era por aí, experimental eu já tinha visto que tinha uma facilidade com a análise do comportamento, mas assim eu não tinha ideia de que seria exatamente ela que eu seguiria, mas aí quando chegou em TTP II, eu vi que realmente eu tinha mais facilidade, e que seria a abordagem que eu seguiria.

Entrevistadora: Legal, e qual foi a abordagem que você escolheu?

Participante: Foi a análise do comportamento.

Entrevistadora: E quais aspectos que nortearam essa sua escolha?

Participante: A facilidade de entender os conteúdos, eu aprendia mais a análise do comportamento do que outras. Eu gostava de sócio histórica né? Mas, aí a professora estava saindo da faculdade, aí não ia dar pra fazer com ela, aí então uma outra que eu tinha facilidade foi a Análise do Comportamento.

Entrevistadora: Legal Watson, e você atua na clínica hoje?

Participante: Não.

Entrevistadora: E se você atuasse, você seguiria na análise do comportamento?

Participante: Eu acho que eu iniciaria seguindo a análise do comportamento, mas aí se aparecesse outros rumos, outro curso de pós-graduação que eu achasse interessante em outra área, eu também iria, tipo sistêmica ou TCC, eu não teria problema. Sócio histórica, até mesmo de Jung.

Entrevistadora: Você é igual eu, gosta de tudo... rs.. então acho que é isso, muito obrigada!

Participante: De nada, rs.