



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Propespi
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica – PPGPSI
Doutorado em Psicologia Clínica
Laboratório de Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial e
Psicossocial – Laclifep

Ana Patrícia de Souza Amaral

“Gestão de Tempo, Gestão de Vida”: Os Desafios da Coordenação dos Cursos de
Psicologia Inseridos no Sertão Nordeste

Recife

2024

Ana Patrícia de Souza Amaral

“Gestão de Tempo, Gestão de Vida”: Os Desafios da Coordenação dos Cursos de Psicologia
Inseridos no Sertão Nordeste

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia Clínica, na linha de pesquisa Práticas Psicológicas Clínicas e Demandas Sociais Contemporâneas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Francisco.

Recife

2024

A485g

Amaral, Ana Patrícia de Souza.

“Gestão de tempo, gestão de vida”: os desafios da coordenação dos Cursos de Psicologia inseridos no Sertão Nordestino / Ana Patrícia de Souza Amaral, 2024.

225 f. : il.

Orientadora: Ana Lúcia Francisco.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Doutorado em Psicologia Clínica, 2024.

1. Psicologia - Pesquisa. 2. Estudantes de psicologia.
3. Ensino superior - Administração. 4. Pesquisa qualitativa.
I. Título.

CDU 159.9

Luciana Vidal - CRB-4/1338

Ana Patrícia de Souza Amaral

**"GESTÃO DE TEMPO, GESTÃO DE VIDA": OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO
DOS CURSOS DE PSICOLOGIA INSERIDOS NO SERTÃO NORDESTINO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) para obtenção do título de Doutora em Psicologia Clínica. A presente tese foi defendida e aprovada em 15 de março de 2024, pela banca examinadora e constituída pelos professores:



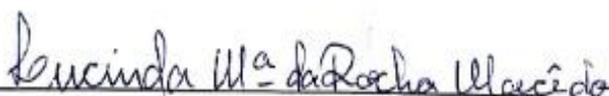
Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Francisco (Orientadora/UNICAP)



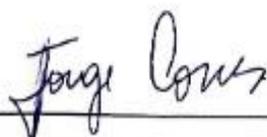
Prof.ª Dr.ª Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto (Examinadora Interna /UNICAP)



Prof.ª Dr.ª Cristina Maria de Souza Brito Dias (Examinadora Interna/UNICAP)



Prof.ª Dr.ª Lucinda Maria da Rocha Macedo (Examinadora Externa/UFPE)



Prof. Dr. Jorge Gomes da Silva Sobrinho (Examinador Externo/UNIBRA)

Recife, 05 de abril de 2024.

Aos meus pais, Fernando Amaral e Ana Maria, que no meu caminho são referências de acolhimento, coragem e determinação. Entre encontros, (des)encontros e (re)encontros, obrigada por todo o incentivo nessa travessia que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui. Gratidão!

Agradecimentos

A **Deus**, pela vida e por sempre me acompanhar em minhas rotas e caminhos. Ele me sustenta em Seus propósitos e, nos percursos mais pedregosos, sempre renova minhas forças, permitindo que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, **Fernando Amaral** e **Ana Maria de Souza**, pelo amor e os valores da honestidade, da integridade e da dignidade ensinados, hoje consolidados na pessoa que me tornei.

Ao meu marido, **Rodrigo Ferreira**, que, com paciência e entusiasmo, sempre esteve presente e me apoiou na construção desta tese. “Por onde for quero ser seu par!” (Carvalho, 1968).

Aos meus irmãos e cunhadas, **Leandro** e **Débora**, **Rafael**, **Luciana** e **Vitória**, pelo incentivo e compreensão das minhas ausências nos momentos familiares.

Aos meus **familiares**, pessoas queridas, avó, tios, tias, primos, primas, sogra, sogro, sobrinhos e sobrinhas, que tanto admiro e respeito. Nossos encontros e (re)encontros são permeados de sorrisos, alegrias, boas conversas e, nos momentos das adversidades, fortalecemo-nos por acreditarmos que “amanhã” será um dia melhor.

Agradeço à minha querida orientadora, professora doutora **Ana Lúcia Francisco**, linda poesia que passou a compor minha biografia ao me apresentar à cartografia! Obrigada por oportunizar boas e potentes reflexões ético-estético-políticas. Admiro-a pela pesquisadora e intelectual que é e por me acolher com atenção e cuidado nos momentos de desterritorialização.

Agradeço à minha querida professora doutora **Cristina Maria de Souza Brito Dias**, recordo-me até hoje dos nossos encontros de orientação, dos conteúdos apreendidos em sala de aula e extramuros. Foram ensinamentos para a vida! Sou-lhe grata, por todo carinho e cuidado sempre!

Às professoras doutoras **Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto** e **Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas**, pelos ensinamentos nas nossas conversas que atravessavam temáticas: Gestão e Educação, foram encontros e trocas de experiências que me abriram novos horizontes.

Ao amigo professor doutor **Jorge Gomes da Silva Sobrinho**, pela amizade, pelas motivações e a coragem para buscar sempre os melhores caminhos. Nossos encontros potentes foram regados de boas conversas, sorrisos e deliciosos cafés.

À professora doutora **Lucinda Maria da Rocha Macedo** pela contribuição e olhar atencioso com o trabalho.

Ao psicanalista **Marcos Andrade**, agradeço-lhe pelas intervenções assertivas, escuta atenta e dedicação profissional.

Aos amigos com que a vida me presenteou na caminhada doutoral, **Andréa Carla Ferreira de Oliveira**, **Bruno Robson de Barros Carvalho** e **Pedro Pereira Cavalcante Filho**, pela vibração em cada fase. Vivemos momentos de muito estudo, reflexões, sorrisos, brincadeiras e choros, obrigada pelo apoio, acolhimento e carinho.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Unicap**, pelo apoio e incentivo, em especial à amiga Danielle Mendes de Oliveira Santos, auxiliar administrativo da secretaria, por sua gentileza e dedicação.

Ao **Centro Universitário do Rio São Francisco – UniRios**, na pessoa do reitor, professor **Jacson Gomes de Oliveira**, pela colaboração e compreensão, pelos incentivos no transporte entre Recife e Paulo Afonso, por entender as minhas ausências na coordenação do curso e pela confiança em meu trabalho.

Às **coordenadoras de curso, psicólogas**, que corajosamente aceitaram participar desta pesquisa, todo meu respeito e admiração, muito obrigada!

Por fim, agradeço **a todos** que contribuíram e me apoiaram nessa conquista.

Não sei se estou perto ou longe demais, se peguei o rumo certo ou o errado. Só sei que sigo em frente, vivendo dias iguais de forma diferente. . . . [Já não caminho mais sozinha, levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição]. E, mesmo que tudo não ande da forma como eu gostaria, saber que já não sou a mesma de ontem faz-me perceber que tudo valeu e vale a pena!

– Maria José Leitão, *Maria José Leitão*

escritora [Página do Facebook]

Resumo

Nesta tese, intentamos cartografar os desafios da coordenação em três cursos de Psicologia de instituições de ensino superior privadas do interior nordestino, a partir das variáveis que permeiam o exercício dessa função nas IES estudadas, em um contexto de competitividade em que predomina a captação predatória de alunos. Em específico, pretendemos: 1) caracterizar os trabalhos exercidos pelas coordenadoras de curso de Psicologia no sertão; 2) mapear os desafios da coordenação desses cursos nas experiências de coordenadoras; e 3) identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais. Para a realização dos objetivos propostos, conduzimos uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa, ancorada na perspectiva teórico-metodológica da Cartografia, que se propõe a mapear o campo de forças em ação no território a ser pesquisado. Participaram desta pesquisa três coordenadoras e uma ex-vice coordenadora de cursos de Psicologia. Usamos como recursos o diário de campo e a entrevista narrativa, adotando como questão norteadora: Como tem sido sua experiência na coordenação do curso de graduação, considerando que o curso se localiza no interior do Nordeste? Os resultados indicaram que a logística para a efetivação dos cursos foi um grande desafio para as coordenadoras. As longas distâncias entre as cidades, a estrada, o transporte, o tempo de viagem, a dificuldade de contato com profissionais das IES e o deslocamento dos(as) estudantes para as cidades onde estão as IES foram as principais dificuldades. As coordenadoras apontaram a colaboração docente e discente como estratégia rica para o enfrentamento dessas dificuldades, ressaltando grandes responsabilidades e carga de trabalho atrelada. Concluimos que a construção de uma rede coordenação-docentes-estudante-sociedade civil-instituições é um modo possível de coordenar com mais fluidez.

Palavras-chave: gestão acadêmica, coordenação de curso de graduação, Psicologia, Cartografia, interior nordestino.

Abstract

In this thesis, we intend to map the challenges of the coordination in three Psychology courses of private higher education institutions in the Northeast Outback, from the variables that permeate the exercise of this assignment on the HEIs studied, in a context of competitiveness in which the predatory capture of students predominates. Specifically, we intend to: 1) characterize the scope of roles exert by the coordinators in courses of Psychology in the Outback region; 2) map the challenges of the coordinators of these courses by their own experiences; and 3) identify the enabler and limiters mechanisms of institutional processes. To achieve the proposed objectives, we lead an exploratory research and qualitative in nature, rooted in the perspective theoretical methodological of Cartography, that proposes mapping the field of forces in action in the research territory. Three coordinators and a former vice-coordinator of Psychology courses took part in this research. We used the field diary and the narrative interview as resources, adopting as guiding question: How has it been your experience as coordinator in the course of graduation, taking to account the course is found in the Northeast Outback? The results indicated that the logistics to the courses to take effect were a great challenge to the coordinators. The great distances between towns, road, transportation, the travel time, the difficulty to contact professionals from the HEIs and displacement of students to the towns where the HEIs are located were the main difficulties. The coordinators point out the collaboration of the faculty and students as a rich strategy to the confrontation of these difficulties, highlighting the great responsibilities and the tied workload. Therefore, the construction of a net coordinators-faculty-students-civil society-institutions is a possible way to coordinate with more fluidity.

Keywords: academic management, coordination of graduation courses, Psychology, Cartography, Northeastern Outback.

Resumen

En esta tesis, lo quedamos mapear a los desafíos de la coordinación en tres carreras de Psicología en instituciones de educación superior privadas del interior del Noreste, a partir de las variables que permean el ejercicio de esta tarea en las IES estudiadas, en un contexto competitivo en el que predomina el reclutamiento predatorio de los estudiantes. Específicamente nos proponemos: 1) caracterizar el trabajo realizado por los coordinadores de carreras de Psicología en el interior del país; 2) mapear los desafíos de la coordinación de estos cursos en las experiencias de los coordinadores; y 3) identificar los mecanismos que facilitan y limitan los procesos institucionales. Para alcanzar los objetivos propuestos, realizamos una investigación exploratoria y cualitativa, anclada en la perspectiva teórico-metodológica de la Cartografía, que tiene como objetivo mapear el campo de fuerzas en acción en el territorio a investigar. En esta investigación participaron tres coordinadores y un ex vicecoordinador de carreras de Psicología. Utilizamos como recursos el diario de campo y la entrevista narrativa, adoptando como pregunta orientadora: ¿Cómo ha sido su experiencia en la coordinación de la carrera de pregrado, considerando que la carrera está ubicada en el interior del Noreste? Los resultados indicaron que la logística de los cursos fue un gran desafío para los coordinadores. Las largas distancias entre las ciudades, la carretera, el transporte, el tiempo de viaje, la dificultad de contacto con los profesionales de las IES y el movimiento de los estudiantes a las ciudades donde se ubican las IES fueron las principales dificultades. Los coordinadores señalaron la colaboración entre profesores y alumnos como una rica estrategia para afrontar estas dificultades, destacando las grandes responsabilidades y la carga de trabajo asociada. Se concluye que la construcción de una red de coordinación-docentes-estudiantes-sociedad civil-instituciones es una forma posible de coordinar de manera más fluida.

Palabras clave: gestión académica, coordinación de carreras de pregrado, Psicología, Cartografía, interior nororiental.

Lista de Ilustrações

Figura 1	– Fotografia da Estrada do Sertão Nordestino – BR-101 (1).....	17
Figura 2	– Mapa do Estado da Bahia.....	22
Figura 3	– Fotografia da Vegetação da Caatinga.....	52
Tabela 1	– Tabela dos Resultados da Pesquisa e Número de Documentos Eleitos por Bases de Dados.....	61
Tabela 2	– Caracterização dos Artigos, Dissertações e Teses.....	64
Figura 4	– Fotografia do Cajueiro (Natal/RN).....	79
Figura 5	– Esquema Rizomático da Coordenação de Curso.....	92
Figura 6	– Mapa do Semiárido Brasileiro.....	94
Figura 7	– Parque Nacional Vale do Catimbau – Buíque/PE.....	95
Figura 8	– Visualização Gráfica da Avaliação Institucional.....	98
Tabela 3	– Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica.....	99
Tabela 4	– Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial.....	101
Tabela 5	– Dimensão 3: Infraestrutura.....	102
Figura 9	– Fotografia do Terminal Rodoviário do Recife (TIP).....	113
Figura 10	– Imagens de Flores da Caatinga – Jurema.....	122
Figura 11	– Imagens de Flores da Caatinga – Catingueira.....	122
Figura 12	– Imagens de Flores da Caatinga – Bromélia.....	122
Figura 13	– Imagens de Flores da Caatinga – Flor de Mandacaru.....	123
Tabela 6	– Quadro Demonstrativo Sociodemográfico – Participantes da Pesquisa do Interior do NE.....	123
Figura 14	– Fotografia da Estrada do Sertão Nordestino – BR-101 (2).....	128
Figura 15	– Fotografia do Sertão Nordestino 1.....	133

Figura 16	– Fotografia do Sertão Nordeste 2.....	134
Figura 17	– Modelo Gráfico da Clínica do Trabalho.....	161
Tabela 7	– Quadro Comparativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Psicologia 2018 e 2022, em Relação ao Estágio Curricular.....	184
Figura 18	– Mapa Cartográfico do Rio São Francisco.....	193

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANA	Agência Nacional de Águas
Anova	Análise de Variância
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS MS	Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Caps	Centro de Atenção Psicossocial
CD	Cargo de Direção
CES	Câmara de Educação Superior
CES	Censo da Educação Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
Creas	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Ensino a Distância

Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FG1	Função Gratificada 1
FUC	Função de Coordenação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGM	Instituto Brasileiro de Gestão e Marketing
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Insa	Instituto Nacional do Semiárido
ISSL	Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp
Laclifep	Laboratório de Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial e Psicossocial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master of Business Administration</i> (Mestrado em Administração de Empresas, em português)
MEC	Ministério da Educação
MPV	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PI	Procurador(a) Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

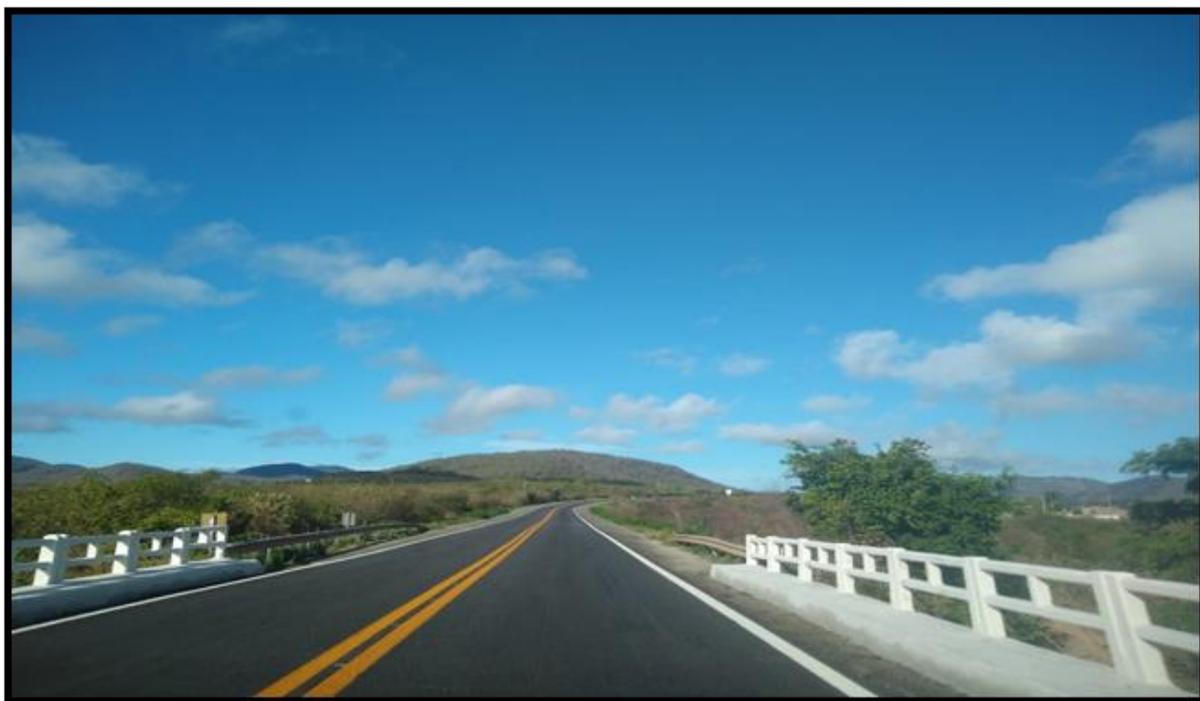
PPP	Projeto Político Pedagógico
Propespi	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Prouni	Programa Universidade Para Todos
REDS	Recursos Educacionais Digitais
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Eletrônica Científica Online, em português)
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i> (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais, em português)
Suas	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIP	Terminal Rodoviário do Recife
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unibra	Centro Universitário Brasileiro
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
UNIFG	Centro Universitário dos Guararapes, integrante da <i>Laureate International Universities</i>
UniRios	Centro Universitário do Rio São Francisco

Sumário

Apresentação.....	18
Introdução.....	23
1 Para Conhecer a Caatinga é Necessário Percorrê-la.....	53
1.1 Revisão Sistemática da Literatura: uma Cartografia da Caatinga.....	56
1.2 O Fluxo da Caatinga: Procedimentos Metodológicos.....	58
1.3 Caatinga Adentro: Resultados e Refinamento da Pesquisa.....	60
1.4 A Caatinga e seus Múltiplos Cenários: Planos de Análise.....	63
2 Os Caminhos Rizomáticos da Coordenação de Curso: seus Laços e Entrelaçamentos.....	80
3 Avaliação e Regulação do Ensino Superior.....	96
4 Percurso Metodológico: As Estações do Caminho.....	114
5 Quando não há Curvas pelo Caminho, há Retas Quase sem fim: Entre Mapas, Rotas e Fazer-saber.....	129
5.1 Rotas Cartográficas: Nas Estradas, vou me Encontrar Longe do meu Lugar.....	131
5.2 Território Sertão: Histórias do Fazer-saber do ser Coordenadora.....	137
5.3 É Hora de Revolver a Terra: Estagiar no Sertão.....	182
Considerações Finais: Rio São Francisco, a Potência do Sertão.....	194
Referências.....	200
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	222

Figura 1

Fotografia da Estrada do Sertão Nordestino – BR-101 (1)



Nota: Acervo Particular da Autora (2023).

Minha vida é andar por este país

Pra ver se um dia descanso feliz

Guardando as recordações

Das terras onde passei

Andando pelos sertões

Mais uma estação

E dos amigos que lá deixei

Chuva e sol

Poeira e carvão

Longe de casa

Sigo o roteiro

E a alegria no coração

– Hervê Cordovil e Luiz Gonzaga, *A vida do viajante*

Apresentação

Uma Terra Seca, de Coloração Alaranjada: A Caminho do Sertão Nordestino

Estudar, atuar em gestão e compreender comportamentos e sentimentos das pessoas em diferentes instituições, que podem ser privadas, públicas ou de economia mista, com ou sem fins lucrativos me interessava já na época da graduação em Psicologia. Desde o término do curso em 2005, busquei ampliar meus conhecimentos na área a partir da realização de *Master of Business Administration* (MBA) em Gestão de Pessoas, iniciativa que me permitiu a entrada em empresas familiares, tais como Grupo Desafio Editorial, Consultoria Sol Comunicação e Desenvolvimento de Pessoas, Instituto Brasileiro de Gestão e Marketing (Faculdade IBGM, atual Centro Universitário Brasileiro – Unibra), Grupo Ser Educacional (Faculdade Maurício de Nassau), Faculdade dos Guararapes (atual Centro Universitário dos Guararapes – UNIFG, integrante da rede *Laureate International Universities*) (UNIFG) e, de agosto de 2015 até o momento presente, no Centro Universitário do Rio São Francisco (UniRios).

Além disso, realizei minha pesquisa no mestrado em 2015, que resultou na dissertação intitulada *A implicação da família na gestão de empresas familiares*, na qual pude verificar que os conflitos no âmbito familiar impactam diretamente as tomadas de decisões da gestão nas empresas familiares. Ao(à) gestor(a), por estar no topo da pirâmide, compete obter “diversos saberes práticos que têm como função modelar comportamentos, orientar processos de decisão, estabelecer procedimentos e normas de funcionamento” (Gaulejac, 2007, p. 64).

No que diz respeito à minha atuação profissional, a experiência na gestão acadêmica tem incitado a produção de reflexões acerca da execução de um curso de graduação em Psicologia no interior do Nordeste, considerando as peculiaridades da região, as competências necessárias para a formação dos(as) futuros(as) profissionais, o estabelecimento de parcerias

para os estágios nas diferentes áreas da Psicologia, entre outros aspectos. Nesse cenário, cabe à coordenação do curso desbravar e estabelecer novas alianças e acordos institucionais, o que pode ser contemplado por meio do programa de estágios, por exemplo, que viabilizam ao(a) aluno(a) diferentes experiências, que serão melhor apresentadas nas análises realizadas posteriormente.

A prática na área organizacional vem me possibilitando observar os desafios que os(as) gestores(as) enfrentam na construção de seus objetivos e metas, na manutenção de relacionamentos equilibrados entre os membros da equipe e no acompanhamento da maneira como repercutem nos resultados, na empresa e no ambiente de trabalho como um todo. As adversidades, a competitividade e a inovação no mercado de trabalho, que impactam a formação profissional, levam-me a ponderar a forma como se tem desenvolvido a construção do conhecimento, considerando as competências que são exigidas do novo perfil de acadêmicos(as). Esse contexto me direciona a reconsiderar o papel da gestão na implantação e condução dos processos educacionais e o reflexo de suas ações nos(as) gerentes, supervisores(as), chefes(as) de departamentos e coordenadores(as) de curso, entre outros(as) profissionais responsáveis pela estrutura acadêmica e administrativa que fazem a formação universitária.

Considero importante delinear o crescimento do ensino superior privado no Brasil nos últimos anos. Segundo a pesquisa de Bielschowsky (2020, p. 242), “o ensino superior no Brasil cresceu 256% em duas décadas, passando de 2,37 milhões de matrículas em 1999 para 8,45 milhões em 2018”. Nesse cenário, dez grupos empresariais privados¹ – oligopólios – eram responsáveis por cerca de 50% das matrículas e captaram algo em torno de 60% dos novos ingressos do setor privado (Bielschowsky, 2020).

¹ Leonardo da Vinci, Kroton, Ser Educacional, Unip, Uninove, Estácio, Cruzeiro do Sul, Laureate, Uninter e UniCesumar.

As mudanças no cenário das configurações educacionais devem-se ao crescimento do ensino superior. A disponibilização de um número maior de IES privadas em todo o país, em uma lógica de mercado neoliberal, conseqüentemente aumenta a concorrência e a diversidade dos serviços oferecidos.

No entanto, como Bielschowsky (2020) nos mostra, o aumento da concorrência não garante o aumento da qualidade do ensino privado, principalmente nos casos do ensino a distância (EaD). O autor apresenta uma análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) no ciclo 2016-2018, em que 49,1% de todos(as) os(as) estudantes matriculados(as) nos dez grandes grupos privados de educação superior (nas modalidades presencial e EaD) obtiveram notas insuficientes, contra 35,8% de estudantes de outras IES privadas e 15,8% de IES públicas.

Com o acirramento da competição decorrente dessa expansão exacerbada do ensino superior privado no país, as instituições veem-se compelidas a valer-se de estratégias as mais variadas para obter vantagem competitiva e apresentar um diferencial no mercado educacional sobre seus concorrentes, o que faz, cada vez mais, com que os produtos e os serviços ofertados requeiram constantes atualizações, tendo em vista a necessidade de estarem conectados com a inovação.

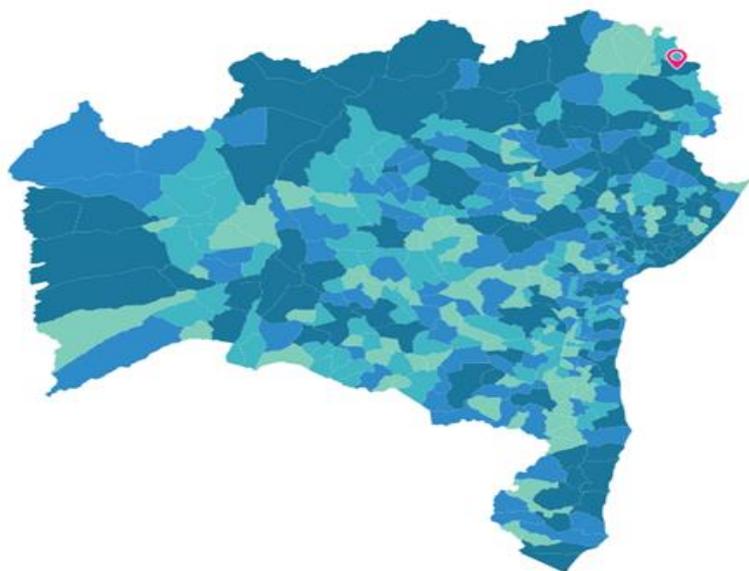
Por outro lado, a reflexão trazida por Jacob (2005), “Em quais regiões e mercados estão as demandas não atendidas?” (p. 212), é de suma importância. De fato, ainda deparamos com algumas cidades no interior da região Nordeste que, atravessadas pela conjuntura social e política, apresentam uma grande carência de profissionais no serviço público. No entanto, é nesse território sertanejo onde as IES estão inseridas que se encontram oportunidades para o estabelecimento de parcerias com outras empresas, sejam elas públicas, sejam privadas, criando possibilidades de abertura para a construção de novos saberes.

Trabalhando nesse contexto, esta tese é o desdobramento de oito anos da minha prática profissional como coordenadora de um curso de Psicologia no Sertão nordestino, mais especificamente no município de Paulo Afonso, no interior da Bahia (BA). Para desenvolver minha atuação como coordenadora acadêmica nesse contexto interiorano, realizo um percurso de idas e vindas semanais pelas estradas que me levam ao Sertão.

Nesse trajeto geográfico, a partir de afetações vividas ao longo do percurso, fui provocada a refletir sobre os desafios enfrentados pela coordenação de um curso de graduação em um contexto de interior no estado da Bahia, tão particularizado e diverso das demais regiões interioranas do território brasileiro. O município de Paulo Afonso, especificamente, tem uma área aproximada de 1.700,4 km², localizando-se na região Semiárida, na Microrregião do Sertão do São Francisco. Limita-se ao Norte com o município de Glória; ao Sul com os municípios de Jeremoabo e Santa Brígida; a Oeste com o município de Rodelas; e a Leste com o rio São Francisco. O acesso a Paulo Afonso é viabilizado por meio das BR-110, BR-420 e BA-210, que ligam o município à capital do estado (Salvador), da qual dista aproximadamente 450 km (Centro Universitário do Rio São Francisco [UniRios], 2019). Além disso, Paulo Afonso é um município de estrutura planejada desde a sua criação, cujo centro está localizado numa ilha artificial com alguns bairros no seu entorno.

A população do município é de 112.870 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023. Sua densidade demográfica é de 73,08 habitantes por quilômetro quadrado. A vegetação predominante no município é a Caatinga. Paulo Afonso possui clima Semiárido e temperatura compensada média elevada em torno dos 26°C, chegando próximo dos 35°C entre novembro e janeiro. Julho é o mês mais frio, com temperatura girando em torno de 22°C (UniRios, 2019).

A Figura 2, a seguir, ilustra o mapa do estado da Bahia, com destaque para o município de Paulo Afonso.

Figura 2*Mapa do Estado da Bahia*

Nota: IBGE (2023).

Portanto, essa vivência mobilizou minhas inquietações de pesquisa e procurei empreender esforços para encontrar pistas, estações, trajetórias, experiências que pudessem me ajudar a refletir sobre a tarefa de coordenação de cursos de graduação no interior nordestino e, com isso, compreender os desafios, os dilemas, as linhas de fuga, duras e flexíveis, que permeiam esse fazer.

Introdução

É nesse processo de observação dos obstáculos para a coordenação de um curso no ensino superior que adentro no cenário geográfico e cultural no qual pretendo desenvolver esta tese. Início destacando a geografia da região, a localidade, a cultura da cidade em que os cursos de Psicologia estão inseridos.

Os municípios pesquisados são cidades distantes dos grandes centros urbanos de formação. Em determinadas regiões do Sertão, inexistem ou são poucos os cursos ofertados nos municípios, sobretudo em relação à formação do(a) profissional de Psicologia. Por essa razão, muitos(as) jovens oriundos(as) da região, ao concluírem o ensino médio, deslocam-se para outras cidades ou para grandes centros urbanos no litoral buscando formação superior de qualidade (UniRios, 2019).

Para as instituições de ensino superior (IES), é importante refletir sobre as variáveis que permeiam a formação profissional, tendo em vista que a execução de cursos com essa finalidade, como afirma Francisco (2012, p. 61),

implica em gastos, uma vez que exige condições de trabalho para o professor, condições de estudo e de acesso à orientação do aluno, revisão constante dos processos de ensino e sistemas de avaliação – enfim, vontade política ao invés de interesse puramente econômico.

Em um mercado extremamente competitivo como o do ensino, as IES têm enfrentado dificuldades para ofertar serviços de qualidade para seus(uas) alunos(as), tentando se adequar às suas necessidades, viabilizando o financiamento estudantil para os(as) estudantes realizarem seus objetivos profissionais, por meio do curso que querem fazer.

No presente estudo, ainda que o propósito esteja voltado para os desafios da coordenação de cursos de Psicologia no contexto interiorano, importa mencionar a relevância

dos programas de incentivos de financiamento estudantil do governo federal. Foram criados pelo governo dois programas, quais sejam: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado pela *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*.

Segundo Almeida e Pedrosa (2018), o Prouni

é um programa de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de cinquenta por cento (50%) para estudantes brasileiros de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (p. 58)

Já o Fies “é um programa do Governo Federal que financia mensalidades de estudantes matriculados em cursos de ensino superior que não tem condições de arcar integralmente com os custos de sua formação” (Castro, 2013, p. 194).

Os créditos educativos apresentam benefícios para quem aderir a esse auxílio, considerando a importância desses financiamentos para os(as) alunos(as) que não possuem recursos para estudar em uma IES privada.

Nesse contexto, os(as) beneficiários(as) do Prouni são estudantes de baixa renda familiar, que não possuam diploma de nível superior, tenham cursado o nível médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista, sejam pessoas com deficiência, autodeclaradas indígenas, pardas ou negras, e professores(as) da rede pública de ensino, nos cursos de licenciatura, normal, superior e de Pedagogia, dedicados(as) ao exercício do magistério da educação básica (Castro, 2013).

A bolsa de estudo do Prouni pode ser integral ou parcial. No modo integral, a renda familiar per capita não pode ultrapassar um e meio salário mínimo por pessoa do grupo familiar; no caso da bolsa parcial, de 25% ou 50% do valor da parcela, o teto da renda familiar per capita é de três salários mínimos por pessoa do grupo familiar (Castro, 2013).

As IES não são obrigadas a aderir ao Prouni, mas, se porventura manifestarem interesse nesse sentido, devem assinar um termo de compromisso e conceder uma bolsa integral para cada nove alunos(as) regularmente matriculados(as), o que significa a destinação de 10% de suas vagas ao programa, tendo como benefício a isenção de pagamentos de alguns tributos (Castro, 2013).

Importa registrar que, mesmo com todos os incentivos governamentais, a educação do ensino superior deixa à margem dos bancos universitários uma legião considerável de brasileiros(as), continua, portanto, como explica Ristoff (2008), “excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para jovens das classes trabalhadoras” (p. 41).

A insuficiência de vagas nas IES públicas e a privatização acentuada da educação, somadas à condição de precariedade financeira de parte da população para assumir os custos das IES privadas, são fatores determinantes para a exclusão de alunos(as) nos cursos superiores (Vasconcelos, 2020).

Não podemos negar que as políticas públicas implementadas pelo governo facilitaram o acesso da população de baixas condições financeiras ao ensino superior. Contudo, percebemos, ainda, a necessidade de aporte de polpidos investimentos no ensino público básico no sentido de viabilizar igualdade de concorrência ao ensino superior entre os(as) alunos(as) do setor público em relação aos(às) do setor privado – que apresentam melhores condições de formação intelectual. Desse modo, é possível que o ensino superior venha a ser democratizado no país. Além disso, o poder econômico de grande parte da população brasileira não lhe permite arcar com os custos das IES privadas e, em consequência, observa-se ociosidade de vagas nessas IES (Vasconcelos, 2020).

Vale destacar a importância de um planejamento efetivo de políticas públicas por parte do governo que possam sanar esses problemas e efetivamente oportunizar a democratização do

ensino superior no Brasil, permitindo que todos(as) tenham igualdade de condições para disputar uma vaga na educação superior. É o que se espera dos governantes!

Em muitos casos, felizmente não em todos, o ensino passa a se apresentar direcionado pelos fins lucrativos, o que implica, algumas vezes, a redução dos investimentos em pesquisa, um dos tripés da formação universitária. Como o retorno financeiro dessa atividade é muito baixo, são poucas as instituições que viabilizam a construção de um aparato institucional para o ato de pesquisar, o que impacta significativamente a formação do(a) estudante, que se sente desestimulado(a) para buscar novos conhecimentos e revela ausência da criticidade e de reflexões mais aprofundadas em seu discurso. Isso porque são as pesquisas científicas que suscitam a produção do conhecimento, a procura por novas respostas, o desenvolvimento da criatividade e da inovação.

De acordo com Donato e Gomes (2021),

O foco para o desenvolvimento das pesquisas científicas nacionais deve ter três aspectos, são eles: ampliação (das pesquisas científicas particulares); qualidade (das pesquisas privadas, em geral); aceitação (dos desenvolvimentos científicos privados). Para a ampliação, o saber científico precisa de mais instrumentos nacionais inovadores de pesquisas científicas, que qualifiquem as diversas áreas do conhecimento. (p. 46)

As instituições de ensino superior nos seus núcleos de pesquisas, como dito em outro momento, têm estabelecido parcerias com empresas públicas e/ou privadas para que suas pesquisas possam ser aplicadas nas mais diversas organizações, e os casos de sucessos se apresentam como exemplos para a sociedade. Essas cooperações entre as IES e as empresas podem abrir possibilidades de emprego para os(as) novos(as) estudantes que a cada ano irão ingressar no mercado de trabalho.

Bottoni et al. (2013) assinalam um período de crescimento e privatização do sistema de ensino superior privado na última década. Segundo as observações dos(as) autores(as),

conquistar um diploma de graduação passou a ser um pré-requisito de empregabilidade depois de formado. As Instituições de Ensino Superior (IES), em especial os centros universitários, deveriam priorizar os eixos ensino, pesquisa e extensão, assim como a manutenção de um corpo docente que apresente titulação de mestre ou doutor, além de disponibilidade para o desempenho de suas atribuições em regime de tempo integral, porquanto a qualidade dos trabalhos desenvolvidos depende desses(as) profissionais. Esses fatores acabam elevando os custos das instituições, com impactos em suas expectativas de crescimento.

Nesse contexto, faz-se importante compreender o processo de construção de projetos de gerenciamento acadêmico que contemplem as necessidades da região, com suas particularidades, situação em que a extensão universitária se apresenta como um meio de se concretizar a interlocução entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade (*Resolução da Câmara de Educação Superior [CES] do Conselho Nacional de Educação [CNE] do Ministério da Educação [MEC] nº 7, de 18 de dezembro de 2018*).

A extensão universitária, no Sertão, abre caminhos para que os(as) estudantes integrem a grade curricular não em cenários idealizados, mas nas comunidades locais, valorizando os saberes e as experiências particulares do contexto sertanejo. Não podemos esquecer que o Sertão, apesar de estar no coração do Brasil, é considerado periferia na produção de saber, poder e subjetividade.

Santos (2009) nos fala que o pensamento moderno é caracteristicamente abissal, ou seja, marcado pela colonialidade, pela impossibilidade da coexistência de saberes, poderes e subjetividades que não aqueles com a validação científica.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter

exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. (p. 25)

Acessar o ensino superior a partir do Sertão – da periferia da produção de conhecimento científico – é estar sob o risco contínuo de ser assimilado pelos saberes, poderes e subjetividades dos “grandes centros”. Principalmente quando as IES são conglomerados nacionais ou internacionais, cujos projetos políticos pedagógicos e matrizes curriculares não observam as questões geopolíticas.

Uma formação circunscrita ao Sertão precisa atentar para os fenômenos próprios da condição sertaneja, investindo num diálogo horizontal entre conhecimentos, uma ecologia de saberes (Santos, 2009). O Sertão brasileiro é formado por uma diversidade de expressões culturais, etnias, religiões e gastronomia. O povo sertanejo não pode ser reduzido a uma forma abstrata e universal, desprovido de singularidades.

Os(as) estudantes sertanejos(as) devem ser potencializados(as) a produzir uma interlocução entre os saberes já assentados na literatura e as experiências dos povos indígenas e quilombolas, da população ribeirinha, dos homens e mulheres vaqueiros, artesãos, agricultores, entre outros. O ensino superior a partir do Sertão tem a possibilidade de produzir profissionais com saberes e práticas originais ao valorizar os saberes, os poderes e as subjetividades locais.

Dessa forma, a relevância de cartografar a experiência de coordenação de três cursos de Psicologia justifica-se pelas contribuições que este estudo poderá trazer, pois podem oferecer referencial empírico e teórico ao estudo e à qualidade da formação acadêmica oferecida pelas instituições de ensino superior privadas e desvelar o campo de forças atuantes no ensino superior brasileiro.

Temos, portanto, como campo-tema de pesquisa problematizar os desafios da coordenação acadêmica de três cursos de Psicologia inseridos no interior nordestino.

Pensar sobre a gestão acadêmica é incitante, pois esta deve atender, por um lado, ao processo de regulação e supervisão do Ministério da Educação, que designa indicadores de qualidade do ensino superior e, por outro, à demanda constante de alcance das metas organizacionais estabelecidas. Tofik (2013) observa que é cada vez maior a competitividade entre as instituições de ensino superior privadas.

No Brasil, nos últimos anos foram abertas inúmeras instituições de ensino superior, o que aponta um aumento significativo da concorrência no mercado educacional. Para Colombo (2004), com o surgimento das novas empresas em educação, as organizações existentes aumentaram significativamente seus portfólios de cursos para continuar se mantendo no mercado. Isso fez com que algumas instituições de pequeno porte diminuíssem seus custos, e aquelas que não conseguiram sair da crise acabaram encerrando suas atividades.

E aquelas instituições que ainda conseguem se manter no mercado precisaram enxugar seus custos. Vale ressaltar que, embora tenha havido um exponencial crescimento das IES no país, este não foi acompanhado pelo número de contratação de docentes, o que caracteriza a precarização das relações trabalhistas e suas consequências. Em 2017, foi aprovada no governo de Michel Temer a *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituída, segundo Gomes e Soria (2022), “sob a justificativa de gerar ‘segurança jurídica’ e modernizar as relações trabalhistas” (p. 1). No entanto, com a mudança da legislação, uma das categorias profissionalmente mais afetadas foram os(as) docentes. No ensino superior, tivemos um número expressivo de demissões em 2014, segundo ainda os mesmos autores.

Essa percepção de insegurança de se manter no emprego se apresentou mais evidente no período da pandemia. Era preciso aprender em pouco tempo a adaptar-se a novos métodos de trabalho, a usar novos recursos tecnológicos, a lidar com a redução da carga horária, como

também era comum escutar os(as) docentes falarem da sobrecarga de trabalho, o que lhes ocasionava desmotivação.

Para Gomes e Soria (2022), o que mais caracterizou a mudança na lei foi a flexibilização das relações de trabalho e a diminuição dos custos salariais para os(as) empregadores(as).

Trago para a reflexão Freres et al. (2008), que nos dizem que o papel da educação como função social é:

Contribuir para a reprodução social, independente do momento histórico e do tipo de organização social. No contexto da sociedade de classes, a educação continua transmitindo valores, atitudes, comportamentos, conhecidos a todos os indivíduos, mas com uma ressalva: essa transmissão é feita de acordo com os interesses da classe dominante. (p. 7)

Percebemos que as autoras têm uma visão crítica sobre essa realidade pontuada por Tofik, indicando que a lógica da empregabilidade e a concorrência existentes se originam de um sistema competitivo, o qual demanda do(a) futuro(a) profissional ter conhecimentos em outras áreas e desenvolver novas habilidades, para oferecer um diferencial nos processos seletivos no mercado de trabalho.

Ao refletir sobre a expansão das IES, evidenciamos a ampliação do acesso da população em geral à formação superior, mas a sua permanência requereu a intervenção do Estado na lógica privada.

Para Castro (2013), essa intervenção pode ser vista na criação de programas, a exemplo do Programa Universidade para Todos (Prouni), criado pelo governo federal por meio da *Medida Provisória (MPV) nº 213, de 10 de setembro de 2004*, transformada na *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*, e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Para esse autor, esses programas buscam proporcionar a educação superior com o objetivo de estimular a inclusão da população nos cursos de graduação e de pós-graduação.

A dinâmica de vendas de serviços educacionais produz uma série de exigências. Silva (2014) afirma que as exigências de um mercado competitivo levam as instituições a buscar mais visibilidade mediante a prestação de serviços de qualidade e alta produtividade que atendam às tendências tecnológicas, assumindo novos comportamentos para conseguir resultados satisfatórios nas entregas de seus serviços educacionais.

Ainda nessa questão, Las Casas (2008) aponta que para uma organização conquistar espaço no mercado, ela precisa estar atenta às vontades e necessidades de seus(uas) clientes, sobretudo observando o comportamento da concorrência, que “geralmente é alvo de maiores considerações. No mercado, surgem e desaparecem concorrentes a todo momento, o que exige dos administradores constante adaptação” (p. 157).

Segundo Facó (2005), “antigamente, uma instituição de ensino não era percebida como negócio. Hoje, porém, com faturamentos que podem chegar a mais de 500 milhões de reais anuais, o setor tornou-se altamente atrativo para novos investidores” (pp. 27-28). A preocupação com a competitividade fez os(as) gestores(as) voltarem um olhar para outras demandas que compõem os ambientes de uma instituição de ensino superior, tais como os aspectos financeiros, o marketing, a tecnologia e os recursos humanos.

Esses investimentos devem-se à necessidade de enfrentamento dos inúmeros desafios que surgem com a presença de grandes grupos educacionais constituídos a partir de aquisições de instituições de pequeno porte no mercado. Diante disso, um quadro tanto de queda como de abertura de instituições se apresenta. Houve crescimento na quantidade de instituições no ensino superior privado em 109%, e queda de 7% no setor público. Para Facó (2005), no período de cinco anos foram abertas 753 empresas privadas de ensino superior, contra um fechamento de dezesseis instituições públicas. Sem dúvida, esse foi um período de maiores índices de crescimento na abertura de novas instituições privadas de ensino superior no Brasil.

Os dados apresentados mostram que o ensino superior no Brasil está se transformando em um mercado atraente para investidores em busca de retorno financeiro. Várias instituições estão sendo negociadas, várias fusões concretizaram-se. Dessa forma, um novo cenário se apresenta no campo educacional, e com essa concorrência entre as instituições começa a existir uma profissionalização da gestão administrativa (Facó, 2005).

Mancebo et al. (2015) apontam a inclusão do capitalismo nesse nível de ensino como consequência da expansão das instituições de ensino superior privado, o que gerou aumento da produção de conhecimento vinculado à inovação, levando as instituições a acompanhar constantemente as tendências mercadológicas e os(as) estudantes a ser educados(as) pelo capitalismo.

Percebemos uma tendência contraditória e desafiadora entre os objetivos do ensino superior privado com a construção pedagógica do projeto ético-político dos cursos e a formação para a futura atuação profissional, sobretudo quando circunscritas ao Sertão nordestino, onde algumas dificuldades ainda são maiores devido à localização geográfica. Nas últimas décadas contemplamos que, em termos econômicos, o Brasil regulamentou à universidade uma gestão neoliberal (empresarial), produzindo transformações que impactam diretamente no âmbito fiscal, na expansão quantitativa, na precarização e no aumento de produtividade (Maia, 2022).

No campo da saúde observa-se, em muitas cidades interioranas, que apenas existem algumas especialidades, poucos(as) profissionais e, dependendo do(s) município(s), às vezes nenhum(a) profissional, o que dificulta o acesso da população a um serviço público de qualidade, contempladas também as áreas de educação e assistência. Muitas vezes esses(as) futuros(as) profissionais serão os(as) primeiros(as) do município a atuar em algumas áreas, desbravando caminhos, demarcando seus territórios e desenvolvendo o papel ético-político da Psicologia como ciência e profissão.

Algumas cidades do interior nordestino possuem um território marcado pela seca, fome e pobreza, condições conjugadas com a falta de oportunidades de estudo e de trabalho. Também encontramos nessa região características singulares referentes ao clima e à vegetação. É nesse cenário que o ensino superior vem sendo interiorizado, facilitando o acesso à graduação a um número cada vez maior de cidadãos(ãs) que vivem longe das capitais.

Para o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), é mister que se desencadeie “o processo de formar jovens para o exercício de uma Psicologia comprometida com as questões sociais presentes em nosso cotidiano e que se constituem como um desafio à ciência e à profissão psicológicas” (p. 11). Na construção de uma formação de um projeto ético-estético-político, cabe à Psicologia como ciência e profissão estar a serviço do compromisso com o social, sendo necessário o respeito à ética e às demandas psicossociais.

Desse modo, essa é a conexão que faço com o crescimento do número de matrículas em cursos de Psicologia do interior do Nordeste, o compromisso com a formação, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos e as especificidades da região, observando como os(as) sertanejos(as), nos diversos espaços de sua convivência, inseridos(as) em seus contextos urbanos e/ou rurais, produzem suas subjetividades. Objetivando criar oportunidades para os(as) futuros(as) profissionais, como coordenadora de curso no interior nordestino, procuro apresentar para os(as) estudantes as tendências do mercado de trabalho na profissão, estabelecendo parcerias e fortalecendo as redes de apoio com as instituições públicas e privadas em diversas áreas e campos de atuação da Psicologia, como também convidando profissionais para contribuir na formação, promovendo debates em eventos e reflexões sobre o percurso acadêmico para que esses(as) futuros(as) egressos(as) possam exercer e ampliar o exercício da Psicologia. Para o CFP (2019), existe “um número reduzido de profissionais atuantes nesse campo” (p. 18).

A chegada das universidades nas cidades do interior, no âmbito do processo de expansão e interiorização no Brasil, segundo Mancebo et al. (2015), teve início no período de 1995 a 2010. As autoras indicam pontos essenciais nesse período para que esse processo ocorresse, sendo significativo o aumento do quadro de privatizações, o notável crescimento da quantidade de instituições privadas, a expansão desenvolvida pelo governo federal mediante o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído por meio do *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*, e o crescimento da pós-graduação. Essas autoras apontam que a reestruturação em evidência vem camuflada por um intenso processo de mercantilização para responder apenas a interesses financeiros da burguesia. Compreendo que de fato ocorre um processo de mercantilização do ensino, porém, como toda generalização é perigosa, discordo quanto à existência de interesses puramente econômicos por trás das motivações de todas as instituições privadas.

Segundo Costa (2017), “expansão e interiorização representam as perspectivas de uma política de acesso e ampliação da Educação Superior” (p. 2). A iniciativa privada geralmente oferta uma enorme quantidade de cursos, em alguns casos com pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural daquela cidade que mais carece de reforços profissionais (Mancebo et al., 2015).

Sendo assim, é necessário compreender o que envolve a expansão e a interiorização. Esses dois programas governamentais abrangem diversos elementos, sendo essenciais nesse processo os serviços ofertados, as vagas oferecidas, os cursos ministrados e o tempo de duração (Santos, 2017).

Segundo Rodrigues e Dias (2010), para as instituições de ensino, a localização geográfica tem se destacado com êxito no negócio educacional, na medida em que intencionam explorar novos territórios. Durante certo tempo observamos uma migração cada vez maior de instituições de ensino superior para as cidades de interior e para outros estados; com essa

dispersão, as instituições estão em busca de menor custo e mais qualidade de vida para seus(uas) colaboradores(as). Desse modo, quando consideramos a vida no interior, constatamos o envolvimento dos aspectos econômico, social e cultural, como também dos laços familiares.

Para Alves (2008, p. 2):

Bourdieu busca estabelecer desde cedo que as práticas culturais juntamente com as preferências em assuntos como educação, arte, mídia, esporte, posições políticas, entre outros, estão ligadas ao nível de instrução, submetidas ao volume global de capital acumulado, aferidas pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo e, secundariamente, à herança familiar.

Assim, essas correlações podem ser transmitidas vinculadas à escola, como também ser herdadas pela família, estabelecidas de maneira precoce ou por meio do aprendizado tardio (Alves, 2008).

Trazendo a reflexão de Bourdieu (1999, p. 2) referente ao capital cultural, a autora aponta que a:

Condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização.

No entanto, vale salientar que a expansão das instituições de ensino superior oportunizou aos(às) cidadãos(ãs) cursar uma graduação, tornando possível a ascensão econômica da população local. Diante disso, as famílias investem nesse(a) jovem que ingressa no ensino superior, iniciativa que estabelece um elo entre o capital econômico e o capital cultural depositado nele(a).

Segundo Sibilía (2012, p. 95), “quando a lógica mercantil passa a imperar sem nenhum tipo de cerceamento, os direitos e os deveres podem virar mercadorias ao alcance de alguns clientes, mas não de todos os cidadãos”. Frente a essa diversidade mercadológica, as instituições de ensino superior se multiplicam, atuando tanto na modalidade presencial quanto no Ensino a Distância (EaD), mantendo uma infinidade de cursos diferentes no seu portfólio, de forma a apresentar para o(a) futuro(a) aluno(a) uma certa garantia de estabilidade e sucesso na sua carreira profissional.

Cabe refletirmos sobre como a produção do conhecimento está sendo desenvolvida para a aprendizagem desse(a) estudante interiorano(a) em formação. Será que há uma real preocupação das instituições de ensino superior privado com a qualidade do serviço prestado? E a que preço essa qualidade é gestada?

Em minha prática profissional, percebo as contradições do sistema capitalista e as agruras que o(a) gestor(a) acadêmico(a) vivencia no tocante às demandas comerciais e o interesse em ofertar ao público uma prestação de serviço educacional com a qualidade requerida para a formação de um(a) bom(oa) profissional. Além dessas questões, quem assume a coordenação de um curso de graduação é defrontado(a) com encargos burocráticos e demandas que, muitas vezes, sobrecarregam intensamente o trabalho desse(a) profissional, com consequências para o desempenho das atribuições da própria coordenação e a sua qualidade de vida.

Para Tofik (2013), esse novo cenário que se apresenta exige uma mudança de perfil do(a) gestor(a) acadêmico(a), que deve atuar de forma mais eficiente e eficaz, além de reconsiderar temas como produtividade, concorrência, liderança, estratégias e comportamentos. É com clareza, competência e articulação que o(a) gestor(a) acadêmico(a) precisa atender às exigências de um setor do mercado em ascensão e acompanhar a qualidade dos processos internos e as inovações que agregam diferencial ao serviço ofertado.

A dinâmica do mundo corporativo contempla pressões pela busca incessante de resultados, urgência para a realização de uma atividade, contantes reuniões, demandas crescentes de trabalho, que podem causar, para o(a) gestor(a) acadêmico(a), ansiedade, estresse, falta de qualidade de vida e em alguns casos a síndrome de Burnout².

Lidar com esses aspectos dentro das organizações passa a fazer parte da rotina dos(as) gestores(as) educacionais; no entanto, para minimizar os impactos dessa nova rotina é necessário que programem suas ações, e dois instrumentos são essenciais para esse fim, a avaliação e o planejamento estratégico (Colombo & Cardim, 2010).

Considerando o planejamento estratégico, Andrade (2012) sinaliza a necessidade de “cursos com ações necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais, tendo em vista o contexto ambiental interno e externo” (p. 5). O planejamento estratégico, para os(as) coordenadores(as) de curso, é um dos recursos de gestão primordiais para refletir, construir e elaborar as ações pedagógicas do semestre letivo de modo coletivo junto ao colegiado do curso.

As ações passam a ser estratégicas quando se pode mensurar o nível de satisfação da comunidade acadêmica (discentes e docentes), a frequência e a assiduidade dos(as) participantes da sociedade em eventos realizados pelo curso e o número de demandas no semestre letivo vindas da comunidade para o curso, quando se pode traçar um comparativo entre uma atividade e outra, só para mencionar alguns exemplos. Com essas informações, a coordenação terá uma panorâmica do curso nos eixos de formação, ensino, pesquisa e extensão do semestre.

Com essa visão sistêmica, a coordenação passa a contribuir para o crescimento institucional, promovendo a visibilidade da IES para o público interno e externo, o que desperta no(a) “possível” aluno(a) o interesse de pertencer àquela instituição ou àquele curso, resultando

² “O *Burnout* é definido como uma síndrome psicológica decorrente da forte tensão emocional crônica associada ao estresse ocupacional severo.” (Tamayo & Tróccoli, 2009, p. 213).

na geração de receita para a área financeira. É importante ressaltar que as instituições de ensino superior privadas possuem, em seus documentos institucionais, políticas internas, código de ética, normas de conduta, regulamentos de orientações referentes ao cargo, função e atividades desenvolvidas que são esclarecidas na admissão do(a) colaborador(a) e, quando se trata de participação nos lucros, o tipo de remuneração, sendo esta variável. Para França (2010),

enquanto o salário é definido em função do conjunto de responsabilidades e da complexidade do trabalho esperado do profissional (avaliado com base em cargos ou, então, competências) e pago regularmente, a remuneração variável – em suas diversas formas – está atrelada a performance, podendo existir ou não. (p. 75)

Considerando essas questões, verificamos as particularidades de cada instituição e de suas políticas internas que podem compor as diretrizes da empresa.

Para Bergamini (2009, p. 70), “o trabalho, para aqueles que lideram, não deve ser considerado somente como uma fonte de recursos financeiros, mas, sobretudo, como uma importante fonte de satisfação interior”. Isso faz com que se alongue a jornada de trabalho do(a) gestor(a) acadêmico(a), e ele(a) se entrelace muitas vezes nas planilhas de Excel, e entre a reflexão qualitativa e as atividades operacionais estão as exigências de ordem quantitativa.

Segundo Clot (2011, p. 71),

a palavra trabalho invade, nos dias de hoje, o campo social. Mas o contrário se passa com a atividade. . . por real do trabalho compreenda-se aquilo que é difícil executar, fazer ou dizer, mas também a prova que podemos dar de nosso pleno valor, ou ainda como prazer do possível.

O(A) coordenador(a) acadêmico(a) é cada vez mais convocado(a) a responder imediatamente às demandas que surgem e lhe são endereçadas, precisando ser ágil, para apresentar resultados no menor tempo possível, o que intensifica o ritmo e constantemente as urgências na sua rotina, causando vários prejuízos em sua saúde física e mental. “A preservação

de seu lugar implica se adequar a qualquer preço às exigências da organização do trabalho, comprometendo projetos pessoais, familiares, carreira, enfim, trazendo reflexos muitas vezes negativos à vida cotidiana.” (Carreteiro & Barros, 2011, p. 216).

Para Gaulejac (2007), “o indivíduo submetido à gestão deve adaptar-se ao ‘tempo do trabalho’, às necessidades produtivas e financeiras. A adaptabilidade e a flexibilidade são exigidas em mão única: cabe ao homem adaptar-se ao tempo da empresa e não o inverso” (pp. 78-79). Importa ao(à) coordenador(a) compreender esse contexto e cuidar para não se deixar ficar refém dessa dinâmica que, como já enfatizado, pode causar graves transtornos à sua qualidade de vida.

Precisamos considerar que toda essa demanda emerge de uma lógica capitalista, que precisa responder ao mercado, o que muitas vezes não permite ao(à) coordenador(a) acompanhar e desenvolver suas funções específicas e as reais atribuições pedagógicas, que acabam ficando submissas à administração, haja vista a impossibilidade de se adiar a operacionalidade da tarefa. Essa lógica do capital requer reflexões sobre os serviços educacionais ofertados, os quais devem, em primeiro lugar, primar pela qualidade, que em nada se assemelha à oferta de uma mercadoria qualquer e a qualquer preço.

Portanto, de acordo com a afirmação de Trein e Rodrigues (2011), podemos dizer que “nesse sentido, se tomadas como valores de uso, duas mercadorias (distintas) sempre serão incomensuráveis, consideradas como valores de troca, sempre será possível estabelecer uma relação quantitativa entre elas. Sendo assim, sempre poderão ser efetivamente trocadas, mediante alguma equivalência” (p. 775).

A educação do ensino superior tem se tornado moeda de troca de muito valor, fruto do capitalismo, sistema de produção que nos remete a uma educação historicamente colonizadora, favorável ao desenvolvimento de uma postura preconceituosa e discriminatória pela sociedade.

Para pensarmos criticamente as instituições de ensino superior que atuam com base em modelos de gestão colonialistas, e refletirmos sobre a cultura organizacional, precisamos compreender que há uma linha instituída nas relações que se estabelecem dentro do ambiente organizacional. Por exemplo, podemos identificar essa linha instituída entre os(as) que trabalham nas IES e conseguem conciliar estudo e atividades laborais, os(as) que só trabalham e não conseguem usufruir de uma graduação e os(as) outros(as) que só estudam.

O que observamos em algumas instituições educacionais são gestores(as) com atitudes junto aos(às) seus(uas) colaboradores(as) que contradizem as teorias que são ensinadas nas salas de aula. Portanto, a forma de gerir uma equipe de trabalho influencia diretamente todos os processos decisórios das instituições. Segundo Menezes (2021, 48:31),

temos que considerar as repercussões do empreendimento moderno colonial ou padrão de poder moderno colonial, em atuação, desde pelo menos o final do século XV. Esse empreendimento consistiu na violenta apropriação das terras da América Latina, e na imposição aos seus povos de modelos ironicamente considerados civilizados de subjetividades, cultura e conhecimento.

Ainda de acordo com a mesma autora:

Para uma dimensão mesopolítica, precisamos analisar o modo de organização das universidades, que em direta sintonia com essa hybris do ponto zero, estruturam-se de uma perspectiva arbórea, hierárquica, por vezes com rígidas fronteiras epistêmicas, ignorando e desperdiçando muitas e potentes conexões. . . . esse é o modelo arbóreo, hierárquico. (Menezes, 2021, 52:00)

Somos capazes de identificar, em algumas instituições, posturas colonizadoras de gestores(as) que exercem relações de poder. Gaulejac (2007, p. 99) afirma que “o poder é, de fato, detido por aquele que estabelece a regra do jogo”. Esse tipo de atitude opressora da gestão, observada em várias instituições de ensino, leva os indivíduos ao empobrecimento de sua

autonomia, à falta de criatividade e inovação, à desmotivação, adoecimento, sofrimento e a um elevado nível de estresse no ambiente de trabalho.

Romper com esse tipo de atitude se faz premente. Para Carvalho (2020), essa quebra seria “uma atitude descolonizadora[, que] exige uma tomada de consciência em vários níveis, [porque] descolonizar significaria desvincular-se. Nós nos desvinculamos da expectativa estabelecida, e com esse gesto nos desvencilhamos da camisa de força do eurocentrismo compulsório” (pp. 89-90).

Nas desigualdades das linhas sociais dentro das instituições, a construção de um modelo de gestão descolonizadora seria possível, por exemplo, em direção à ampliação da comunicação entre gestores(as), coordenadores(as) de curso e estudantes, possibilitando abertura à escuta de todos(as) os(as) envolvidos(as) no contexto institucional, a promoção de gestão compartilhada, o estímulo ao trabalho em equipe, ações que, entre outras, poderiam construir um modo de gestão mais humanizada.

Na contramão da lógica capitalista, percebemos uma preocupação por parte da gestão dos cursos de graduação na condução de uma formação prática voltada para o social, uma formação inclusiva que contemple em seu conteúdo as políticas públicas, incluindo o Sistema Único de Assistência Social (Suas), tratando da exclusão social, do compromisso da Psicologia e da prática do(a) psicólogo(a) nessa instituição.

Construir um currículo plural para a Psicologia enquanto ciência e profissão é um compromisso ético-político. Para Caniato (2013), esse compromisso consiste em colocar-se atento às demandas psicossociais dos(as) sujeitos(as) e às necessidades que a sociedade busca nesse(a) profissional. Coordenar um curso de Psicologia no interior do Nordeste torna-se desafiador devido, entre outros aspectos, à localização geográfica, como já sinalizado. Cabe pensarmos na formação dos(as) jovens que estão inseridos(as) num contexto sociocultural diversificado com cuidado e atenção para as especificidades regionais, priorizando demandas

que nem sempre estão às vistas das graduações em Psicologia e buscarmos, na medida do possível, suprir as carências educacionais da região.

Na condução do processo de implantação, é recomendado que o curso venha a atender aos requisitos das Diretrizes Nacionais, devendo apresentar indicativos de processos avaliativos e uma dinâmica da construção pedagógica.

Conforme Caniato (2013, p. 15), merece destaque

O currículo de formação profissional. O currículo acadêmico é importante, mas anterior a ele está um projeto ético-político de formação para a área. Um currículo tem uma visão de homem e uma dimensão política pré-definidas e que são imanentes e sustentam o fazer cotidiano da instituição formadora.

Ainda para a autora, “a Psicologia como ciência e profissão tem um compromisso com um determinado tipo de sociabilidade, com uma determinada política. Por isso, falamos que a Psicologia tem um compromisso social” (p. 16).

Assim, podemos dizer que o compromisso social e a inclusão encontram-se na formação superior de cidadãos(ãs) negros(as), indígenas e pessoas que fazem parte de populações historicamente negligenciadas, quilombolas, ciganos(as), povos da floresta e população ribeirinha. Esse diálogo político entre os(as) profissionais da Psicologia e os(as) sujeitos(as) do campo é assunto emergente na formação acadêmica. Contudo, vale destacar que ainda não há políticas que definam a atuação dos(as) psicólogos(as) na área rural, e impressiona o número mínimo de profissionais atuando em questões relativas à terra (CFP, 2019).

Trago as reflexões recém-desenvolvidas para esse diálogo porque esse cenário precisa ser transformado, e essas mudanças devem se iniciar nas contribuições teóricas dos espaços acadêmicos. Discussões no campo das relações raciais têm cada vez mais aumentado.

Para Carvalho (2020):

Ao enfatizar a centralidade da instituição universitária nas lutas antirracistas e descolonizadora, enfatizo também o nosso papel como docentes . . . o autor acredita que já é hora de criar um novo: a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada. (p. 81)

É importante compreender que o espaço acadêmico deve ser um lugar de fala, reflexões, e liberdade de expressão no processo da aprendizagem. Ainda vemos nas instituições de ensino superior jovens aprendendo com docentes os seus saberes tradicionais, em um modelo de currículo colonizado, racista e branqueado, e essa situação continua se repetindo continuamente nas universidades brasileiras.

Com a inclusão da população negra, indígenas e quilombolas no ensino superior, abre-se a possibilidade de mudança para um currículo mais flexível, um novo olhar se vislumbra para o ensino, que deve ser oportunizado para esses(as) jovens atuarem como docentes nas universidades (Carvalho, 2020). Com isso, é possível acreditar numa gestão de uma educação transformadora?

Andreola (2007) não duvida de que:

Um grande investimento em educação, e particularmente em educação superior, seja a base de qualquer projeto de desenvolvimento de um país. É verdade que o conhecimento continua sendo apropriado pelas nações mais poderosas. Essa apropriação resulta em uma nova forma de colonialismo, e contra isso é essencial que lutemos permanentemente. Estamos precisando de uma política de proteção intelectual que garanta o direito dos pesquisadores e das instituições, pois isso diz respeito à própria soberania nacional. (pp. 50-51)

O desafio que se coloca para quem está à frente de uma coordenação de curso de graduação é ainda maior. E a interrogação acerca da possibilidade de gerir uma educação transformadora provoca inquietações e reflexões no(a) coordenador(a), sobretudo quando sua

responsabilidade e atribuições contemplam pensar, conhecer e acompanhar o perfil dos(as) estudantes que ali estão em construção de sua formação profissional.

Por outro lado, as cidades do interior nordestino apresentam características e estruturas próprias, cada região tem suas particularidades, sobretudo se considerarmos a subjetividade do homem e da mulher sertaneja e o seu capital cultural.

Para Davel e Vergara (2012), “a subjetividade é expressa em pensamentos, condutas, emoções e ações. A experiência da subjetividade produz-se no decorrer das relações imediatas que as pessoas estabelecem entre si” (p. 15).

É uma característica marcante do homem e da mulher sertaneja ser resistente às adversidades da vida, ser forte, mostrar coragem; mesmo quando em alguns momentos a fragilidade surge em meio aos obstáculos no caminho da vida, o(a) sertanejo(a), por sua vivência em uma natureza local adversa, precisa lutar para sobreviver.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), ao comentarem o conceito de capital cultural elaborado por Bourdieu, afirmam que:

O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Ainda para o autor e a autora, Bourdieu nega que o indivíduo constitui seu caráter sozinho. Sua característica está vinculada a uma bagagem socialmente herdada.

Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes

mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 21)

De acordo com Francisco (2012), um aspecto de suma importância para entendermos o funcionamento da cidade e das pessoas que moram no interior é conhecermos as redes de relações, pois esses aspectos se entrelaçam de forma consistente. Como afirma a autora,

o sujeito passa a ser compreendido a partir de uma rede de relações que se interpenetram e se afetam mutuamente. Abre-se espaço para o sujeito biopsicossocial e suas demandas – cultura e subjetividade – como partes de um mesmo processo de construção. (p. 57)

Em se tratando de uma região específica, vale salientar que a região Nordeste engloba grande parte do clima Semiárido. Pesquisa de Teixeira (2016) aponta que a fome ainda afeta sobremaneira a região, mesmo tendo havido um aumento significativo do desenvolvimento da agroindústria com tecnologia de irrigação nos últimos cinquenta anos. Isso ocorreu mais precisamente no Sertão do médio São Francisco, região que guarda proximidade com o lócus da nossa pesquisa, além de semelhanças do ponto de vista cultural e social. Nessa região, as relações de produção abarcam a mão de obra assalariada presente, mesmo com as frequentes críticas dos sindicatos de trabalhadores agrícolas. Esses fatos são relevantes para o entendimento do campo que fará parte da pesquisa proposta.

De forma geral, desbravar caminhos é sempre uma tarefa árdua, que exige compromisso, coragem, perseverança e cuidado. Encontrei na região uma diversidade cultural e um notável avanço na implementação de políticas públicas de caráter étnico-racial, o que pode indicar um potencial para o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão universitários voltados para populações marcadas por vulnerabilidades sociais associadas à raça/etnia.

Nos municípios também estão concentrados serviços públicos voltados para a assistência a mulheres que sofreram violência doméstica e/ou familiar, serviços acessíveis a

toda a região circunvizinha e abrangendo assistência em nível jurídico, policial, de saúde e psicoassistencial, tornando a localidade promissora no quesito campo de atuação profissional com as vítimas da violência íntima, endêmica em todo o território nacional.

As viagens para os municípios interioranos são permeadas por belas paisagens, marcadas por plantas castigadas pelo sol quente, com predominância da vegetação arbustiva, própria da Caatinga. O cacto é uma planta encontrada geralmente no Sertão, por ser cheia de espinhos.

O cacto tem como simbolismo a resistência, a superação e a adaptação. Em razão da sua resistência intrínseca, pode representar a capacidade de enfrentar desafios e a força interna para lidar com a solidão. Já sua flor representa a sabedoria, prosperidade e perseverança (“Cacto”, 2019). De acordo com Rezende (2001),

a resistência dessas plantas assemelhava-se à resistência dos sertanejos que se mostraram capazes, no decorrer dos séculos, de sobreviver a todas as diversidades físicas. . . . Indagava-se de onde os sertanejos tiravam a sua força para vencer as forças militares? Da fé? Da crença? Do misticismo? Do fanatismo? . . . Ela se originava de sua vivência fundada em uma situação física (clima, topografia, etc.) e social (miséria, fome, sede, solidão, angústia) excessivamente violenta sobre todos os aspectos. (p. 204)

Para Ribeiro e Lopes (2010, p. 330), “na obra *Os Sertões* o autor descreve o homem nordestino, especificamente o sertanejo sofrido das áridas terras do país”. Considerando as características do interior nordestino, a figura do homem e da mulher sertaneja e suas subjetividades remete a uma frase de Euclides da Cunha (1902): “O sertanejo é, acima de tudo, um forte.” (p. 66). São características encontradas na sua singularidade a coragem, a força, a superação de limites como a fome e a seca, a dominação do cansaço em meio à Caatinga, o que muitas vezes o(a) leva à luta por sua sobrevivência.

Reflico sobre essas características subjetivas do(a) estudante que nasceu no interior do Nordeste e que tem em suas raízes essa força de vencer os desafios impostos pela vida, e entre seus princípios pessoais a determinação; ele(a) tem vontade de querer descortinar a ciência psicológica e de se lançar nas incertezas do conhecimento e almeja um lugar de sucesso no competitivo mercado de trabalho, conquista que seria a consagração de sua mudança social.

É nesse território inóspito e com todos esses atravessamentos que não podemos perder de vista as inúmeras dificuldades enfrentadas para a operacionalização dos cursos de Psicologia ofertados pelas IES interioranas. Por mais presente que seja a globalização, o distanciamento geográfico dificulta o acesso a uma grade de conhecimento mais atualizada. Na capital existe um leque de ofertas de atividades acadêmicas realizadas simultaneamente em várias instituições de ensino, favorecendo o acesso rápido e em tempo real à informação, enquanto no interior, o(a) discente, sem possibilidade de se locomover à capital, restringe-se muitas vezes às informações da própria cidade.

É preciso também lembrar que a distância entre a instituição e os centros urbanos onde mora a maioria dos(as) professores(as) faz grande diferença na qualidade do ensino. Não raro, o(a) professor(a) chega de viagem com enjoos, enxaqueca, fadiga, impaciência e cansaço, o que repercute em sua estabilidade emocional, resultando em regular ou baixo desempenho em sala de aula. Diante dessas agruras, há dificuldade de contratação de professores(as), dada a ausência de profissionais qualificados com pós-graduações e experiência em docência residindo na cidade. Em contrapartida, é na escassez de determinadas áreas de atuação que se abrem novas oportunidades no mercado de trabalho para os(as) estudantes da região.

Nesse sentido, evidenciamos a importância de problematizar, contextualizar e trazer elementos teórico-práticos para a compreensão da gestão de um curso superior em um cenário tão específico.

Ao refletir acerca da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), senti-me motivada a pesquisar sobre a vegetação do bioma Caatinga, rico na sua biodiversidade e em belezas naturais, exclusivamente brasileiro, abrangendo 11% do território nacional e 70% da região Nordeste. Nessa região, o calor varia de 35 a 42 graus de temperatura, sendo afetada por secas e longos períodos de estiagem, o que levou a vegetação a encontrar caminhos de sobrevivência em razão da pouca disponibilidade de água.

Para adentrar na Caatinga, é preciso ter força e resistência para enfrentar os desafios do calor, uma vegetação espinhosa e os riscos de animais silvestres. Enquanto pesquisadora, o levantamento de trabalhos brasileiros dos últimos cinco anos me possibilitou mergulhar no tema estudado, *Os desafios da coordenação de cursos de Psicologia inseridos no interior nordestino*. A partir da leitura, na íntegra, das produções encontradas, selecionei sete publicações, das quais excluí seis e mantive apenas uma, por atender aos critérios de inclusão.

Assim como a água, a produção científica sobre o tema pesquisado também é escassa na Caatinga.

Cabe, então, refletirmos sobre os impactos dos fatores próprios dessa região na gestão acadêmica, uma vez que, conforme será explicado no decorrer da presente tese, existem referências universais emanadas do Ministério da Educação (MEC) referentes à adoção das matrizes curriculares. Corroborando o pensamento de Xavier (2021, 1:54:43)³,

A lei do Sinaes vem defender explicitamente a identidade regional, adversidade institucional, a diversidade do curso, é difícilimo você com a mesma régua querer avaliar um curso na região Norte, na região Sul. Não que o Sul seja melhor que o Norte, não é nada disso! Todos são excelentes, a questão é que há uma diversidade, há uma diferença. Há outro processo de sustentabilidade, enfim... Então é fundamental que se

³ Live *ABMES Regional Nordeste: Contextos e perspectivas da educação superior na região* [Arquivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=dU1M1xPH08>

garanta esse respeito à identidade regional e à diversidade e, com isso, cada vez mais apesar de garantir todos os avanços históricos que a educação superior registra desde da LDB, todo esse passado histórico relevante, garantindo tudo isso, mas é fundamental que se pense numa regulação, numa supervisão, numa avaliação, que traga a autoavaliação para o centro do processo, porque aí você está trazendo esses protagonistas para esse debate e que se minimize ao máximo a questão da padronização.

Ainda a autora citada observa que “a padronização, ela inibe a criatividade! Então você padroniza, verticaliza e assume aquilo como um modelo ideal quando não existe modelo ideal. Quando não existe modelo ideal, ainda mais neste século” (Xavier, 2021, 1:54:43).

Portanto, manter um olhar sensível às especificidades locais fica a cargo da gestão acadêmica, em especial do(a) coordenador(a) do curso. Pensar no perfil curricular, na caracterização do Projeto Político Pedagógico (PPP), nas ênfases curriculares, na matriz curricular e nas atividades práticas, como também estar atento(a) às problemáticas que se apresentam nesses territórios, requer mergulhar e compreender as questões sociais que transpassam o curso onde ele(a) está inserido.

Os aspectos e as reflexões trazidas até aqui, bem como a experiência em coordenação acadêmica de um curso de Psicologia situado no Sertão nordestino me convocam a questionar: em que medida a geografia, a cultura sertaneja e as dificuldades de acesso (locomoção e informações) seriam vetores fundamentais para problematizar a universalidade das propostas emanadas do MEC?

Em vista disso, estabelecemos como objetivo geral desta tese cartografar os desafios da coordenação de cursos de Psicologia inseridos no interior nordestino. Especificamente, intencionamos: 1) Caracterizar os trabalhos exercidos pelas coordenadoras de curso de Psicologia no Sertão; 2) Mapear os desafios da coordenação dos cursos de Psicologia nas

experiências de coordenadoras; e 3) Identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais.

Lanço aqui um convite aos leitores e às leitoras: ao lerem esta tese, produzam seus próprios caminhos. Na estrada para elaborar uma escrita poética científica, provavelmente encontrarão terrenos acidentados, degradados pela erosão e marcados por elevações, vales, trilhas, rotas, atalhos e travessias. Na minha experiência, houve momentos de desterritorialização, procurei promover rotas de escape, o bioma Caatinga assemelhava-se aos labirintos mais desérticos, enfrentei uma Cartografia do desassossego, um movimento de encontros e desencontros comigo mesma. E no percurso, quando tudo parecer difícil, há de surgir uma linha, um fluxo no qual você, caro leitor ou leitora, vislumbrará novos traçados, mesmo em um solo seco e árido, basta que revolva a terra para poder encontrar na superfície ou nas profundezas a beleza que compõe o cenário do Sertão nordestino, o caminho das águas.

Como pesquisadora, o ato de seguir sozinha nas estradas sertanejas apontou afetações na minha postura de fazer escolhas, mesmo povoada de narrativas e vivências, e as linhas que atravessam a Cartografia costuram os contornos deste trabalho.

A tese resultante está composta por cinco capítulos. No capítulo 1, “Para conhecer a Caatinga é necessário percorrê-la”, apresentamos a Revisão Sistemática da Literatura como uma cartografia da Caatinga. Encontrei 429 produções acadêmicas, das quais, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão, selecionei sete e as apresentei em dois planos de análise: Plano 1 – Nos tempos de estiagem, só os cactos parecem resistir: Estudos excluídos e Plano 2 – Em plena seca, a água brota da terra: Estudo incluído por aproximação.

No capítulo 2, “Os caminhos rizomáticos da coordenação de curso: seus laços e entrelaçamentos”, abordamos a coordenação de curso a partir da noção cartográfica do rizoma, observando a multiplicidade do fazer institucional e pensando a prática profissional da

coordenação como um fio condutor que tece junto com diferentes departamentos da IES que, mediante esses desafios, procurou encontrar brechas para produzir novas linhas maleáveis de conexões para resoluções das problemáticas surgidas.

No capítulo 3, “Avaliação e regulação do ensino superior”, debatemos a relação do órgão regulador do Ministério da Educação (MEC) com as instituições de ensino superior. Esse vínculo é geralmente atravessado por questões de sustentabilidade financeira e capacidade de autofinanciamento, o que possibilita às entidades mantenedoras um ponto de equilíbrio econômico.

No capítulo 4, “Percurso metodológico: as estações do caminho”, apresentamos o método da Cartografia pensado como forma singular de fazer pesquisa e intimamente ligado ao acompanhamento de processos, distanciando-se da representação de objetos. O(a) pesquisador(a) e os(as) colaboradores(as) da pesquisa, ao caminharem pelo campo produzem os dados, delineiam um fazer-saber ao invés do saber-fazer, não carregam verdades, colocam-se inteiros(as) sem preconceções para se iluminarem do que percebem e escutam em seu habitar o campo.

No capítulo 5, “Quando não há curvas pelo caminho, há retas quase sem fim: Entre mapas, rotas e fazer-saber”, analisamos os roteiros do ser coordenadora no Sertão, alinhando assim nossos objetivos de caracterizar o trabalho exercido por coordenadoras do curso de Psicologia no Sertão, mapear os desafios da coordenação do curso de Psicologia na experiência de coordenadoras e identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais.

Figura 3

Fotografia da Vegetação da Caatinga



Nota: Acervo Particular da Autora (2023).

A história nos ensina que os bons caminhos não têm fundação e a geografia, que a terra é fértil sob uma tênue camada. (Deleuze, 1998, p. 11)

1 Para Conhecer a Caatinga é Necessário Percorrê-la

Para entender o Semiárido com suas adversidades e potencialidades, precisei iniciar um processo de compreensão do território e sua composição atrelada ao Nordeste brasileiro. Bourdieu (1989), ao escrever sobre a ideia de região expõe:

A etimologia da palavra região (régio), tal como a descreve Emile Benveniste (1975, pp. 305-349), conduz ao princípio da di-visão, ato mágico, quer dizer, propriamente social. . . . O discurso regionalista é um discurso performativo, que tem em vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada – e, como tal, desconhecida. (Bourdieu, 1989, pp. 113-116)

Logo, refletir sobre região ou território diz mais do que sobre seus aspectos geográficos, econômicos e políticos. A região/território também reúne costumes, crenças e valores de uma determinada população e, assim, o território que habitamos é estruturante e constituinte de subjetividades. É imperioso buscar compreender e cartografar esse território, suas radicais diferenças e como operam em nossos modos de ser, de sentir e de estar no mundo. Interrogar sobre sua dinâmica nos permite entrever de que modo podemos nos inserir e, se for o caso, intervir.

Nessa direção, olhar o Semiárido, com suas riquezas e adversidades naturais, permitiu-nos adentrar nessa terra seca e cartografar que território é esse que compõe o Nordeste brasileiro.

O Semiárido possui uma vasta área de clima tropical. Segundo Souza (2013), é um território que possui um ecossistema com características peculiares, no qual predomina o bioma caatinga⁴ entre suas vegetações nativas, frequentes estiagens,

⁴ Neste capítulo, a palavra “Caatinga” é utilizada como metáfora para a coordenação de curso. Com o objetivo de investigar a literatura sobre coordenação de curso nas IES, a autora se viu como que desbravando o bioma sertanejo.

temperaturas elevadas, terras áridas, rios secos e uma agricultura e pecuária de subsistência na maior parte de sua extensão. (p. 108)

Para Lima e Abreu (2006), o termo Semiárido significa “quase deserto”, por designar um território em que pouco chove e de altas temperaturas. Mas o Semiárido é constituído de muitas potencialidades e belezas naturais: temos o esplendor do rio São Francisco e a imensidão de suas águas, fonte de plantio e de subsistência para milhares de pessoas, e o cacto, de brotam flores variadas, a exemplo do Mandacaru. Assim sendo, não se trata de um território com deficiências, mas com diferenças.

Uma forma de representar a região Semiárida pode ser encontrada na letra da música de Luiz Gonzaga com Humberto Teixeira, *Asa Branca*, que ficou conhecida nacionalmente como o hino do Nordeste.

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água, perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Por falta d'água, perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão. . .
Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão. (1947)

Para Vieira (2000), pesquisadora da vida e da obra musical do “Rei do Baião”, Luiz Gonzaga, existe uma expressão muito clara e lúcida da saga do(a) sertanejo(a) em sair das suas terras viajando no pau de arara, cruzando territórios e fronteiras para poder sobreviver. Essa descrição retrata visivelmente o mito de um ecossistema pobre, alimentado por ideias arcaicas de quem não conhece a realidade local e que precisa refletir e abandonar seus preconceitos, apropriar-se de conhecimento para descobrir a riqueza exuberante do bioma chamado Caatinga. Para a autora, a seca está muito presente na vida da população nordestina:

A tradição oral acumula muitas histórias, ainda hoje veiculadas pelos caminhos do sertão, acerca de pessoas que, no passado, morreram de fome e de sede nos longos percursos, tangidas pela busca da cidade. Em alguns casos, esse drama está assinalado pela presença de toscas cruces de madeira . . . em longínquas regiões, como a desafiar o tempo. (Vieira, 2000, p. 186)

No entanto, essa realidade tem se modificado visivelmente nos últimos anos. Especialmente a partir de 2010, de acordo com Reis (2004), a região Semiárida tem se desenvolvido exponencialmente, tanto do ponto de vista econômico como cultural; seu crescimento tem gerado diversas demandas e, entre elas, a de formação profissional de milhares de jovens que precisam se preparar para as exigências desse mercado em expansão. As políticas de interiorização das universidades são exemplos dessa necessidade emergente, que, no entanto, requerem, pela sua natureza diversa, ser pensadas a partir de suas especificidades.

É nesse contexto que se insere o campo-tema desta tese. Como pensar um curso de Psicologia inserido no interior do Nordeste? Quais os desafios que se colocam para a formação de psicólogos(as) em uma atividade de coordenação? Trata-se de tarefa que requer desbravar caminhos, ver paisagens de prolongadas secas e conhecer cenários desafiadores em áreas propícias ao esquecimento.

Como pensar na coordenação/gestão de um curso de Psicologia que pudesse transpor as paredes institucionais e alcançar as populações com diversas vulnerabilidades sociais e historicamente subalternizadas pelo poder público?

Objetivando, portanto, problematizar o papel da coordenação de um curso de Psicologia em uma região atravessada pela Caatinga, propomo-nos a realizar uma revisão sistemática da literatura com o intuito de levantar/conhecer/cartografar o que se tem produzido sobre esse campo-tema e que contribuições vêm sendo trazidas pelos(as) estudiosos(as) nessa área.

1.1 Revisão Sistemática da Literatura: uma Cartografia da Caatinga

O sertão é do tamanho do mundo.

Sertão é dentro da gente.

O sertão é sem lugar.

O sertão não tem janelas, nem portas.

O sertão é uma espera enorme. (Rosa, 1994)

A revisão sistemática da literatura consiste em atividade primordial a ser desenvolvida nos trabalhos acadêmicos e científicos. Essa modalidade de pesquisa visa buscar compreender o que está sendo produzido por pesquisadores(as) referente a um determinado assunto específico em bancos de dados que podem ser consultados mediante estratégias de buscas (Galvão & Ricarte, 2019). Por sua vez, ainda em sua argumentação, nas palavras de Baek et al. (2018), o autor e a autora indicam os aspectos mais relevantes que devem ser considerados na revisão:

A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas. . . . Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos

necessários para a construção de um estudo com características específicas, desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. (p. 58)

Como propósito, a RSL buscou apresentar o levantamento e a análise das produções brasileiras dos últimos cinco anos que abordassem os desafios da coordenação de cursos de graduação em Psicologia inseridos no interior nordestino, e de que modo esses desafios têm se apresentado nas pesquisas, o que possibilitou um mergulho no tema estudado.

Buscamos atender ao rigor científico que corrobora a reflexão de Stake (2011, p. 118) ao afirmar que a RSL é considerada uma evidência consistente quando se analisa de “forma suficiente os materiais teóricos e as publicações de pesquisa como base conceitual para o estudo proposto”.

Nessa direção, desbravando a Caatinga, o que iria encontrar na revisão sistemática da literatura? O que pretendia descobrir ao entrar ou me aventurar pelos sertões? Adentrar na Caatinga requer coragem! Foi com essa audácia que explorei o teor deste trabalho, percorrendo caminhos de aparente desertificação e de chão batido. Na interface da Caatinga com a Cartografia fluíram outras cenas, encontros e desencontros entre as pistas oferecidas para a análise do material encontrado e a pesquisadora.

Na Cartografia nada é dado, tudo é observado (Barros & Barros, 2016). Trata-se de abrir portas e janelas para acessar a experiência da pesquisa que se interliga com as produções literárias brasileiras. Para encontrar as fontes de pesquisas e produções sobre o assunto, separei as publicações que interessavam ao estudo em alinhamento com os critérios de inclusão e exclusão adotados, a fim de subsidiar o desenvolvimento da presente tese.

Segundo Alvarez e Passos (2015), “tal mergulho no campo de pesquisa não pode se fazer se o pesquisador se mantém aferrado às suas crenças ou à sua forma identitária” (p. 148). Precisei quebrar paradigmas, acolher e ser acolhida na diferença de uma rotina singular e pacata que se revela no dia a dia do Semiárido.

Para Barros e Barros (2016), e como dito anteriormente, na Cartografia “o problema não é dado, ele depende da criação dos termos nos quais ele vai se apresentar. Analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas” (p. 178).

Caminhando na busca da RSL, ansiava encontrar produções científicas que abordassem experiências que pudessem contribuir com a minha prática como coordenadora de curso, de profissionais que também habitassem em terras sertanejas e que estivessem na coordenação há no mínimo seis meses. Nesse caso, ir morar no Sertão e assumir uma coordenação de curso de graduação era desafiador, e tudo que é novo gera estranheza. Hoje, com mais clareza, tenho a compreensão de como é a vida no interior, os processos e procedimentos da gestão.

Para Alvarez e Passos (2015), “esse aprender com acaba por cultivar no aprendiz a necessidade e a disposição do engajamento no campo pesquisado. O território que o aprendiz habita vai se tornando próprio ou comum” (p. 148). Nesse processo, cabe destacar que encontrei uma dissertação de mestrado cuja temática se aproxima da desenvolvida nesta tese, além de outras produções, igualmente relevantes, mas distantes do campo-tema em tela.

1.2 O Fluxo da Caatinga: Procedimentos Metodológicos

O caminho adotado para a pesquisa nas bases de dados assumiu a seguinte sistematização: escolha e caracterização das bases de dados; seleção dos descritores; definição dos critérios de inclusão e exclusão; refinamento dos resultados da pesquisa; e construção dos planos comuns e de análise. Como desfecho e abertura para novas pesquisas, tecemos algumas

considerações e encaminhamentos. Importante ressaltar que a busca nos bancos de dados foi realizada por mim e avaliada por um juiz quanto à conformidade dos achados para a inclusão no corpus deste estudo.

Nessa perspectiva, buscamos produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) em língua portuguesa em quatro bases de dados eletrônicas, quais sejam: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS MS); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Acessei o material consultado nas bases de dados entre os anos de 2019 e 2023, mediante o uso da seguinte combinação de descritores: ensino superior AND psicologia AND coordenação. No que concerne ao caminho adotado para a definição dos critérios de inclusão, optei por materiais teóricos e empíricos escritos em língua portuguesa que respondessem ao objetivo desta revisão, ou seja, que considerassem o que foi publicado no Brasil nos últimos cinco anos sobre os desafios da coordenação de cursos de graduação em Psicologia inseridos no interior do Nordeste. Adotei como critérios de exclusão pesquisas que não correspondessem ao objetivo da revisão; pesquisas que não tivessem como público-alvo coordenadores(as) de curso; pesquisas que tratassem da temática, mas cujo foco fosse a pós-graduação; e pesquisas desenvolvidas em outras regiões do país.

Escolhi os materiais potencialmente relevantes, a partir dos critérios de inclusão pré-selecionados, com base no título e no resumo. Posteriormente realizei a leitura na íntegra dos artigos, teses e dissertações pré-selecionados por mim para definir o número final de materiais a serem submetidos à análise, atendendo aos critérios de inclusão. Dispus os materiais da revisão em uma tabela que destaca suas características principais, como: autores(as), ano da publicação, revista na qual foi publicada, instituição de depósito da tese/dissertação, título, objetivos, desenho metodológico, número de sujeitos(as) e resultados.

1.3 Caatinga Adentro: Resultados e Refinamento da Pesquisa

Entre os sete estudos que encontrei, desconsiderei seis porque não correspondiam ao objetivo desta revisão, não faziam referência ao(à) coordenador(a) de curso de graduação em Psicologia, ou conduziam pesquisas realizadas em outras regiões do país que, apesar de abordarem o tema, fazem-no com foco nos estudos de pós-graduação. Ou seja, a partir da leitura na íntegra das produções, selecionei sete publicações, das quais excluí seis e mantive apenas uma, segundo os critérios de inclusão.

No portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrei o maior número de achados, 391 produções acadêmicas, sendo 267 dissertações e 124 teses. Desse material, descartei 265 dissertações e 122 teses pela leitura do resumo. Portanto, duas dissertações e duas teses ficaram para leitura na íntegra. Após essa etapa, excluí as duas teses e uma dissertação por não tratarem do tema e incluí uma dissertação por versar sobre o tema.

Realizei mais uma busca, agora no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que resultou em 22 achados. Desses, excluí 21 produções pela leitura do resumo e selecionei uma para leitura na íntegra, que depois excluí por não tratar do tema. Assim sendo, não aproveitei nenhum material.

Já na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), localizei 16 achados, descartando 14 pela leitura do resumo e selecionando dois para leitura na íntegra. O resultado da leitura na íntegra foi a exclusão dos dois trabalhos por não tratarem do tema.

E na Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS MS) minha busca resultou na localização de duas pesquisas, uma que descartei pela leitura do resumo e outra que excluí pela leitura na íntegra. Portanto, não houve inclusões nesse banco de dados.

A análise das produções encontradas, bem como a explicitação dos descartes e inclusões será apresentada no próximo tópico. Na continuidade disponibilizo a Tabela 1,

demonstrativa das quantidades de publicações encontradas e escolhidas em cada uma das fases da pesquisa a partir dos descritores e suas respectivas bases de dados.

Tabela 1

Tabela dos Resultados da Pesquisa e Número de Documentos Eleitos por Bases de Dados

Bases de Dados Eletrônicas	Combinação dos descritores	Resultados	Materiais descartados pela leitura do resumo	Materiais incluídos para leitura na íntegra	Materiais excluídos da leitura na íntegra por não tratarem do tema	Resultado da leitura na íntegra/análise por aproximação
CAPEs	ENSINO SUPERIOR AND PSICOLOGIA AND COORDENAÇÃO	22 achados	21	1	-	-
BVS Brasil	ENSINO SUPERIOR AND PSICOLOGIA AND COORDENAÇÃO	1 achado	1	-	-	-
SCIELO	ENSINO SUPERIOR AND PSICOLOGIA AND COORDENAÇÃO	16 achados	14	2	-	-
BDTD	ENSINO SUPERIOR AND PSICOLOGIA AND COORDENAÇÃO	391 achados /267 dissertações e 124 teses	265 dissertações e 122 teses	2 dissertações e 2 teses	-	-
TOTAL	-	-	-	7	6	1

É possível que a pouca produção de trabalhos científicos que envolvam coordenadores(as) de cursos de graduação no Sertão nordestino, demonstre as contingências e os desafios das Instituições de Ensino Superior por estarem geograficamente em territórios interioranos, as desigualdades de regiões com realidades socioeconômicas diferentes, as dificuldades de acesso às novas tecnologias educacionais para atender às necessidades das

instituições, dos(as) docentes e dos(as) discentes, que precisam estar conectados(as) às novas tendências do mercado de trabalho, devido ao alto custo de aquisições do arsenal tecnológico, da internacionalização, da formação de professores(as) na ausência de mestres(as) e doutores(as) e ao instrumento avaliativo do MEC (Lira, 2023, 52:26).

Lira (2023, 52:26) destaca que “o papel social de uma instituição no interior do Nordeste brasileiro é muito relevante e até mais alta do que uma instituição na capital, porque ela muda a vida social daquela cidade”. Deparamos com os aspectos sociopolíticos e a falta de desenvolvimento econômico de uma região estigmatizada por muitos anos e, diante dessa conjuntura, consideramos que cabe aos(às) intelectuais da educação ter um olhar mais sensível para o contexto educacional do país.

Do litoral ao sertão, o bioma Caatinga é estudado. Dada sua grande área de extensão, encontramos uma pluralidade de fauna e de flora nessa região. As vegetações de folhas e galhos secos e esbranquiçados sobrevivem às asperezas das estiagens, até que os primeiros sinais da chuva ansiosamente aguardada pelo ano inteiro fazem brotar uma paisagem verde novamente. Para Alencar (2010, como citado em Souza, 2013), “uma das características marcantes da paisagem do semiárido brasileiro é a vegetação de caatinga, bioma com grande biodiversidade, no qual se destaca a formação vegetal xerófila (cactáceas, espécies arbóreas, herbáceas e arbustivas)” (p. 16).

Grosso modo, assim como a água, a produção científica sobre o tema pesquisado também é escassa na Caatinga, justificando a realização de pesquisas que retratem os desafios da coordenação de cursos de graduação em Psicologia inseridos no interior do Nordeste. Destaco, nesse percurso, as considerações de Souza (2013):

A palavra caatinga (de origem do tupi-guarani) significa mata ou floresta branca, uma vez que no período da seca, sua vegetação perde as folhas, ficando os galhos e troncos expostos, secos e embranquecidos. Prevalece o clima semiárido e solo pedregoso,

abrigando cerca de 40 espécies de lagartos, 45 de serpentes, encontramos também 44 espécies de anfíbios, e ainda, tartarugas, cutia, preás, gambás, veado catingueiro e saguis. A caatinga é típica do nordeste brasileiro, rica pela biodiversidade de plantas e animais ali existentes e que estão ameaçados pelo processo de desertificação em curso, provocado pela degradação ambiental e pelo crescente desmatamento do solo, que resulta em um processo de assoreamento de baixões, grotas, riachos, rios, açudes e lagoas. (pp. 118-119)

Como já dito, selecionei apenas um documento pela aproximação com o objetivo da pesquisa pretendida.

1.4 A Caatinga e seus Múltiplos Cenários: Planos de Análise

Barros e Barros (2016) afirmam que “a direção da cartografia é a de dissolver o ponto de vista para o qual surge, de maneira correlata, uma realidade supostamente dada em si mesma e dotada de substancialidade” (p. 175). Para caracterizar as publicações encontradas, organizamos dois planos comuns: Plano 1 – Nos tempos de estiagem, só os cactos parecem resistir: estudos excluídos e Plano 2 – Em plena seca, a água brota da terra: estudo incluído por aproximação. Importa pontuar que no Plano 1 apresentamos seis trabalhos, sendo duas teses, uma dissertação e três artigos que versam sobre diversas temáticas que não se relacionam com o tema campo desta tese. No Plano 2 incluímos uma única dissertação, tomada por aproximação para constituir o banco de dados desta Revisão Sistemática da Literatura.

A fim de traçar um panorama da pesquisa realizada, apresento a Tabela 2, com informações sobre títulos, autores(as), ano de publicação, objetivos, revista, instituição e palavras-chave.

Tabela 2

Caracterização dos Artigos, Dissertações e Teses

Títulos	Autores	Ano	Classificação	Objetivo	Revista/ Banco de Dados	Palavras-chave
Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do Ensino Superior	Camila Alves Fior, Soely Aparecida Jorge Polydoro, Adriane Martins Soares Pelissoni, Marilda Aparecida Dantas, Maria José Martins, & Leandro da Silva Almeida	2022	Artigo	Analisar os impactos diretos e mediados da autoeficácia, do rendimento, sexo, idade, recebimento de bolsas de auxílio social e ingresso em curso de opção preferencial na evasão.	Revista Psicologia Escolar Educacional	Evasão escolar, desempenho acadêmico, autoeficácia ou cognições, escolha profissional
Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura	Fernanda Torres Sahão & Nádia Kienen	2021	Artigo	Realizar revisão sistemática da literatura acerca das variáveis relativas à adaptação do estudante ao ensino superior que influenciam a sua saúde mental.	Revista Psicologia Escolar Educacional	Ensino superior, ajustamento e revisão de literatura
Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura	Alexsandra de Santana S. da Silva; Marinalva Lopes Ribeiro	2020	Artigo	Compreender como acontece a relação professor-estudante e a importância dessa no processo de adaptação e desenvolvimento do universitário.	Revista Educação por Escrito	Relação professor-estudante; Pedagogia universitária; Adaptação do estudante
Avaliação da percepção da qualidade de vida e estresse de gestores de uma instituição de ensino superior pública do RS	Márcia Diehl Moeller	2018	Dissertação	Analisar a percepção quanto à qualidade de vida e estresse de gestores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Rio Grande do Sul.	BDTD	Qualidade de vida; Estresse; Gestor
A atividade de trabalho de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública do Nordeste do Brasil	Valéria Nicolau de Sousa	2020	Dissertação	Analisar a atividade de trabalho de coordenadores de curso de graduação em uma instituição de ensino superior pública.	BDTD	Coordenador de curso; ensino superior público; psicodinâmica do trabalho
Saúde do trabalhador docente no ensino superior privado sob a perspectiva da Psicologia Social	Lidiane dos Anjos Santos Andrade	2018	Tese	Partir de uma análise geral das relações do Capitalismo com os temas pesquisados, sejam eles Trabalho e Educação.	BDTD	Trabalho docente; Educação; Psicologia Social
A identidade do professor universitário: percurso de formação e atuação profissional	Claudia da Silva Leite	2021	Tese	Estudar a constituição da identidade do professor no ensino superior privado, frente às inúmeras transformações ocasionadas desde a Reforma Universitária de 1968, gerando um significativo crescimento das IES privadas quando comparadas às IES públicas, e às alterações nas relações de trabalho dos docentes.	BDTD	Identidade; Professor; Ensino Superior Privado; <i>Mesmice</i> e <i>Metamorfose</i> ; Relações de Trabalho

Plano 1 – Nos Tempos de Estiagem, só os Cactos Parecem Resistir: Estudos Excluídos

No artigo “O impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono do estudante de ensino superior”, Fior et al. (2022) realizam uma análise dos impactos diretos e/ou indiretos da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono do(a) estudante de ensino superior. Os recursos utilizados no estudo foram: questionário sociodemográfico⁵ e Escala de Autoeficácia na Formação Superior⁶. Aplicaram a pesquisa com alunos(as) oriundos(as) de 59 cursos de graduação, matriculados(as) em uma disciplina eletiva sobre autorregulação da aprendizagem, no período de 2014 a 2018, em dois dos *campi* de uma universidade pública do interior de São Paulo.

Os resultados indicaram que dos(as) 346 participantes de pesquisa, 270 (78%) permaneceram matriculados(as) e 76 (22%) se evadiram da instituição sem terminar o curso. O estudo apontou, ainda, o impacto do sexo no abandono e no rendimento acadêmico, com as mulheres apresentando maiores realizações acadêmicas e menores riscos de evasão que os homens. Os autores e as autoras relatam que os homens se engajam com mais frequência em atividades extracurriculares, conseqüentemente destinam menos tempo para o estudo, embora tais experiências aumentem sua empregabilidade.

Já o artigo de Sahão e Kienen (2021) trata da “Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura”. As autoras desenvolvem um estudo teórico com o objetivo de conhecer as variáveis que influenciam a saúde mental quanto à adaptação do(a) estudante ao ensino superior. Pesquisaram seis bancos de dados nacionais e

⁵ Por meio da aplicação do questionário, os(as) autores(as) recolheram informações dos(as) estudantes sobre sexo, idade, curso, semestre frequentado, escolaridade dos pais, recebimento de bolsas de auxílio-social e sobre estarem matriculados(as) ou não em curso de preferência.

⁶ Trata-se de escala composta por 34 indagações, respondidas em formato *Likert*, variável de 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz), sobre a percepção da capacidade de os(as) universitários(as) realizarem as atividades demandadas no Ensino Superior, avaliadas em cinco dimensões: acadêmica, regulação da formação, interação social, ações proativas e gestão acadêmica. Os dados obtidos foram analisados pelo software Amos.

internacionais, no período de setembro a novembro de 2017. Em 2020, realizaram nova pesquisa. No total, encontraram 925 publicações, selecionando 139 e recuperando 42, resultando, após análise dos documentos, em 23 artigos que compõem o banco de dados da revisão. Analisaram tais artigos a partir de seis categorias: dificultadores e facilitadores da adaptação, consequências da não adaptação, sintomas, repertório requerido e estratégias de ensino.

Os resultados indicaram que os principais facilitadores para a adaptação do(a) aluno(a) ao ensino superior foram: rede de apoio, fornecimento de informações e integração acadêmica, seguidos de características da instituição relativas à infraestrutura e integração social. Em relação aos dificultadores da adaptação dos(a) estudantes à universidade, destacaram o nível de exigência, as características do ensino superior, o relacionamento interpessoal, a saída de casa, a falta de rede de apoio e a situação financeira.

O estudo revelou como principais sintomas de adoecimento a ansiedade, o estresse e a depressão, apontando os repertórios de autonomia e comprometimento como os mais requeridos para uma adaptação saudável à universidade (Sahão & Kienen, 2021).

Por sua vez, o artigo de Silva e Ribeiro (2020), “Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão da literatura”, discute a relação entre docente e discente e a sua relevância no processo de adaptação e no desenvolvimento acadêmico. Trata-se de uma revisão de literatura, realizada no período de 2010 a 2018. As autoras pesquisaram quatro bancos de dados nacionais, SciELO, portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Capes e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Encontraram 217 trabalhos, sendo que apenas 20 (duas teses, dez dissertações e oito artigos) atenderam aos critérios estabelecidos.

Agruparam os resultados em quatro categorias: a) a influência das características profissionais docentes na relação professor-estudante; b) a influência das características

personais do(a) docente na relação professor-estudante; c) a influência de uma relação amistosa na relação professor-estudante; e d) o ambiente/clima de aprendizagem como fator protetor dos(as) estudantes ingressantes.

As autoras indicaram que a relação entre docente e discente pode facilitar a adaptação do(a) estudante ao ensino superior, devido ao desempenho didático do(a) docente em sala de aula, à competência e à capacidade de ensinar.

Além das características profissionais do(a) docente, as autoras também destacaram as características pessoais do(a) professor(a) como um dos aspectos da relação professor-estudante que pode interferir no processo de adaptação e, sobretudo, no desenvolvimento acadêmico. Observaram que a falta de uma relação amistosa entre professor(a) e estudante, ou seja, o relacionamento distante entre esses(as) sujeitos(as) pode acarretar consequências negativas para a vida acadêmica e favorecer o abandono do curso.

As autoras ressaltam que os estudos analisados sinalizam que o clima de aprendizagem é também um fator protetor para a adaptação dos(as) estudantes ingressantes na universidade. Informam, ainda, que a relação professor-estudante precisa ser construída com base no diálogo, na troca de experiências, na afetividade, que pode ser útil para os(as) discentes que apresentam dificuldades na aprendizagem, além de ser motivadora para aqueles(as) que não apresentam tais dificuldades (Silva & Ribeiro, 2020).

Apesar de os estudos em tela tratarem de assunto relevante para a gestão acadêmica das instituições de ensino superior, excluímos as pesquisas de Fior et al. (2022), Sahão e Kienen (2021) e Silva e Ribeiro (2020) por terem como foco a evasão do(a) aluno(a) do ensino superior, a saúde mental dos(as) universitários(as) no mundo acadêmico e a busca por compreender a relação professor-aluno quanto à adaptação do(a) discente ao meio acadêmico e por não dialogarem com os critérios estabelecidos na presente tese.

Quanto à dissertação de mestrado de Moeller (2018), intitulada *Avaliação da percepção da qualidade de vida e estresse de gestores de uma instituição de ensino superior pública do RS*, tem como objetivo analisar a percepção quanto à qualidade de vida e estresse de gestores(as) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública em dois *campi* na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Os recursos utilizados foram: questionário de dados sociodemográficos semiestruturado, WHOQOL-Bref⁷ – para avaliar a qualidade de vida e Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp (ISSL) – para avaliar o nível de estresse.

Trata-se de estudo transversal, quantitativo, com participação de 214 gestores(as), dentre os 380 detentores de função de Cargo de Direção (CD), Função Gratificada 1 (FG1) e Função de Coordenação (FUC) com atividades de gestão, realizado de junho a outubro de 2017. A autora tabulou os dados utilizando o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) 21, o teste de normalidade Kolgomorov-Smirnov, o teste t de Student e o teste da Análise de Variância (Anova) com Bonferroni post-hoc test.

Os resultados apresentados, segundo a autora, indicaram uma boa qualidade de vida dos(as) gestores(as). Os domínios em separado demonstraram uma boa qualidade de vida, exceto no domínio físico, considerado, conforme Souto et al. (2016) e Koetz et al. (2013), nem bom, nem ruim, determinado pelo menor escore entre os domínios. Os demais domínios foram considerados bons, sendo que o domínio relações sociais obteve a maior média. A autoavaliação e a avaliação geral da qualidade de vida foram consideradas boas.

Para o domínio físico, a presença de estresse foi indicada como um fator de risco à saúde e à qualidade de vida. A satisfação como gestor(a) aparece como fator de proteção. Nesse sentido, indivíduos satisfeitos como gestores(as) evidenciaram melhor qualidade de vida,

⁷ O WHOQOL-Bref é constituído por 26 questões fechadas, sendo duas perguntas gerais de qualidade de vida e outras 24 questões agrupadas em quatro domínios: físico – sete itens; psicológico – seis itens; relações sociais – três itens; e meio ambiente – oito itens. O instrumento considera as duas últimas semanas vividas pelos respondentes e as respostas às questões são dadas numa escala com um único intervalo de zero a cinco.

enquanto aqueles(as) nos quais foi identificada a presença de estresse apresentaram diminuição da qualidade de vida.

O estudo de Moeller (2018), apesar de pesquisar sobre a qualidade de vida e o estresse de gestores(as) de uma instituição de ensino superior, foi por mim excluído, por não atender aos critérios estabelecidos, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma universidade pública de Porto Alegre, que apresenta realidades bem diversas das inerentes às IES do interior do Nordeste quanto aos modos de gestão, bem como às diferenças regionais relativas à geografia, cultura, demografia, entre outras.

No que diz respeito à tese de Andrade (2018), *Saúde do trabalhador docente no ensino superior privado sob a perspectiva da Psicologia Social*, analisa a precarização do trabalho dos(as) professores(as), entendendo a relevância social desses(as) profissionais no percurso histórico, no que tange à relação com o Estado, à sociedade, à ideologia capitalista e ao cotidiano do trabalho.

A pesquisa realizada é de natureza quanti-qualitativa e utilizou como recurso para a coleta de dados um questionário sociodemográfico e de caracterização do trabalho dos(as) docentes, com informações sobre formação acadêmica, autonomia no trabalho, sofrimento e prazer, entre outros tópicos, disponibilizado via online para docentes do ensino superior privado do Brasil.

Com relação à distribuição da amostra, a maioria (120, correspondendo a 69,4%) dos(as) docentes entrevistados(as) era do sexo feminino e o intervalo de idade mais prevalente foi entre 25 e 35 anos (43,4%).

Em relação ao período de trabalho, 138 (79,8%) docentes trabalhavam em dois turnos, e relataram moderadamente forte presença de sintomas de adoecimento, decorrentes da sobrecarga de trabalho em números de horas dedicadas ao preparo de aulas, ao atendimento dos(as) alunos(as), à correção de trabalhos, à avaliação, ao preenchimento de diário, ao

lançamento de notas no sistema, além da pressão institucional pelo aumento da produção científica, bastante estimulada em razão de sua influência na avaliação dos cursos de graduação.

Quanto à percepção de autonomia na docência, os(as) participantes que apontaram a inexistência desse quesito relataram sintomas de adoecimento físico ou mental com uma associação moderadamente forte. A autora pontua que a falta de autonomia na docência reforça a percepção de inutilidade do trabalho desenvolvido em conjunto com a percepção de impotência para realizar as mudanças necessárias e resistir às imposições do sistema com as quais o(a) docente não concorda, desencadeando uma série de conflitos e contrariedades que levam ao adoecimento docente (Rebolo et al., 2012).

As pesquisadoras relatam que quando questionados(as) sobre as condições de trabalho, 128 (74%) participantes as consideraram razoáveis, ao passo que 30 (17,3%) afirmaram que as condições eram péssimas.

Sobre as mudanças que os(as) docentes gostariam que fossem implementadas nas condições de trabalho, as autoras destacam: melhoria do salário para 133 (76,9%) dos(as) docentes entrevistados(as); redução da carga horária para 98 (56,6%) e maior liberdade de autonomia para 101 (58,1%) dos(as) docentes. Destes(as), 86 (85,1%) apresentaram sintomas físicos e/ou mentais de adoecimento.

A pesquisa de Andrade (2018) destaca que a saúde do(a) trabalhador(a) está intrinsecamente ligada às condições de trabalho e aos seus processos de individuação na esteira do regime capitalista que transforma o ensino em mercadoria. A autora respalda a sua afirmação em Paparelli (2009), ao citar que ficam evidentes as fragilidades das formas de investigação dos(as) profissionais que adoecem ao individualizarem os problemas, distanciando-se do seu contexto de produção para assumir um lugar ideológico que culpabiliza

o indivíduo pelas adversidades que o acometem, em evidente metamorfose do que é político em psíquico.

A tese de Andrade (2018) contribui sobremaneira para a emergência de importantes reflexões no campo da educação superior, pois reporta como o sistema capitalista sequestrou o ensino superior para transformá-lo em mercadoria, com foco no lucro, não importando se o preço a pagar for o adoecimento de docentes e discentes. Para Gaulejac (2007, p. 28), nesse sistema, “cada indivíduo é convidado a se tornar o empreendedor de sua própria vida”. Embora o presente estudo seja relevante e contribua para nossas reflexões no campo da coordenação acadêmica, nós o excluímos do banco de dados da revisão da literatura por não atender aos critérios estabelecidos na RSL.

Outro relevante estudo encontrado em nossa RSL foi a tese de Leite (2021), *A identidade do professor universitário: percursos de formação e atuação profissional*, cujo objetivo foi estudar a constituição da identidade do(a) professor(a) no ensino superior privado frente às transformações ocorridas desde a Reforma Universitária de 1968, com o crescimento significativo das IES privadas em comparação às IES públicas, bem como em relação às alterações nas relações de trabalho dos(as) docentes.

A autora adotou como procedimentos metodológicos as narrativas de história de vida de professores(as), por meio de entrevistas não diretivas.

Três professores(as) foram entrevistados(as) e um(a) deles(as) teve o seu relato escolhido para análise por sintetizar os dos(as) demais. As entrevistas foram realizadas em plataforma online. Os dados foram agrupados em três eixos temáticos: do(a) adolescente trabalhador(a) ao(à) professor(a) universitário(a) – percurso profissional e de formação; o(a) professor(a) – relação com os(as) alunos(as), relações de trabalho com a instituição, mediação dos conteúdos programáticos com os(as) discentes e atuação na pandemia; e projeto de vida.

Além desses, foi criado um eixo que sintetiza os três anteriores, sob a perspectiva das contradições identificadas na narrativa dos professores(as).

A autora, em seu estudo, relata que o crescimento das IES privadas em comparação às IES públicas, no período pós-Reforma Universitária de 1968, provocou transformações nas relações de trabalho, produtoras de impactos sobre a constituição de professores(as) das IES privadas, uma vez que a identidade do(a) docente universitário(a) se constitui nas relações com o outro – docentes, discentes, gestores(as) e IES – em decorrência da conjuntura socio-histórico-política, determinante dos diversos papéis prescritos e desempenhados nas relações de trabalho. A autora fundamenta o seu entendimento em Ciampa, para quem “a identidade se forma pela socialização e pela individualização, articulando igualdade (semelhança) e diferença” (Ciampa, 1987, como citado em Leite, 2021).

Leite (2021) relata ainda que a narrativa dos(as) docentes retrata a história de vida de muitos(as) “outros(as)” professores(as), ao lembrar que o particular sintetiza o universal, segundo Ciampa (1987). A autora relata as condições de trabalho descritas pelos(as) professores(as) em função dos papéis a eles(as) atribuídos pelas IES privadas, de cunho estritamente comercial, com claro caráter explorador da força de trabalho, agravado pela pandemia, além de tolher a liberdade e autonomia dos(as) docentes.

Nesse toar mercantilista que impera nas IES privadas, a autora aponta que:

Os professores vivenciam uma política de identidade imposta pelas IES privadas mercantilistas que os leva à *mesmice*, a desempenhar um *personagem-mito*, tolhendo e oprimindo sua autonomia, metamorfose e emancipação, denotando a necessidade dos [sic] docentes se organizarem em prol do coletivo, em direção à emancipação, ou seja, a busca por condições de trabalho que permitam o exercício do trabalho intelectual. (Leite, 2021, p. 8)

Leite (2021) infere, ainda, que o modo mercantilista de atuação adotado pelas IES leva os(as) docentes a vivenciar contradições entre o desejo de libertar-se das políticas impostas por essas IES e da obediência às regras capitalistas e de representar os papéis que lhes foram atribuídos, sob a ameaça da perda do emprego.

Essa tese apresenta as imposições das IES privadas na constituição da identidade dos(as) professores(as), norteadas por uma política neoliberal alinhada com o capitalismo que tem por meta o lucro, independente das condições de trabalho oferecidas. Tal perspectiva de estudo, apesar de sua importância e de atravessar o cotidiano dos(as) coordenadores(as) de curso, foi por mim excluída por não atender aos critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Como Gaulejac (2007) aponta:

A cultura do alto desempenho se impõe como modelo de eficiência. Ela põe o mundo sobre pressão. O esgotamento profissional, o estresse, o sofrimento no trabalho se banalizam. A sociedade se torna um vasto mercado, no qual cada indivíduo está comprometido em uma luta para encontrar um lugar e conservá-lo. (p. 28)

Importa realçar que os estudos apresentados no **Plano 1 – Nos tempos de estiagem, só os cactos parecem resistir: estudos excluídos** contribuem sobremaneira para o contexto das IES privadas e públicas e da própria sociedade em geral, visto que conseguem retratar nuances significativas dos diversos cenários e acontecimentos que têm prejudicado a qualidade do ensino superior no Brasil, acarretando a precarização social da educação.

Apesar de os trabalhos relatados oferecerem à sociedade um espelho de como têm se comportado as IES em relação aos(as) professores(as) e aos(as) alunos(as), nós os excluimos, volto a enfatizar, por não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos na pesquisa. Convido agora o(a) leitor(a) a me acompanhar no desenvolvimento do Plano 2, no qual discorro sobre o único trabalho que apresentou proximidade com os objetivos de minha tese.

Plano 2 – Em Plena Seca, a Água Brota da Terra: Estudo Incluído por Aproximação

Incluimos a dissertação de Sousa (2020), *A atividade de trabalho de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública do Nordeste do Brasil*, pela importância de se correlacionar diretamente com o campo-tema ora pesquisado, ainda que, no caso, diga respeito a uma universidade privada, em parte por força dos desafios enfrentados pelos(as) coordenadores(as) dos cursos, por estarem longe dos grandes centros urbanos. A autora ressalta aspectos importantes que atravessam esses(as) coordenadores(as) de curso em suas atividades, esclarecendo que também devemos levar em conta que a realidade apresentada no estudo não deve ser expandida para as demais IES do Brasil.

O trabalho de Sousa (2020), como o próprio título expressa, teve por objetivo analisar a atividade de coordenadores(as) de curso de graduação em uma instituição de ensino superior pública do Nordeste. A pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativa-exploratória, com abordagens teóricas alinhadas à Psicodinâmica do Trabalho e à Ergonomia da Atividade. A autora utilizou como recurso a entrevista semiestruturada, aplicando-a com nove coordenadores(as).

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo, por meio de categorização, como defendido nos estudos de Bardin (1977, 2011). As entrevistas foram agrupadas em três categorias: a) Motivação para se tornar coordenador(a) (trajetória acadêmica); b) A atividade de trabalho (imprevistos e inovação); e c) Saúde (riscos, estado de saúde, fontes de sofrimento, prazer e reconhecimento).

A ação de descrever os resultados e discussão dessa dissertação me toca muito de perto, por ser coordenadora de curso em uma IES do interior da Bahia, como já disse anteriormente. Assim, convido o(a) leitor(a) a me seguir pelas revelações trazidas pelas três categorias

levantadas no estudo. Corroborando Barros e Barros (2016), “é preciso tornar-se disponível ao campo para, então, poder deparar com uma objetividade inegável” (p. 187).

Na categoria *Motivação para se tornar coordenador(a)*, a autora aponta que a melhoria salarial não é fator determinante para que o(a) docente almeje ser coordenador(a) de curso. Em sua compreensão, as motivações que fazem o(a) professor(a) assumir um cargo de gestão são: interesse próprio em vivenciar uma experiência de gestão, bem como contribuir para a formação do(a) aluno(a), às vezes em retribuição à atenção recebida quando docente.

Além disso, como ressaltou o estudo de Presser e Silva (2012), os(as) coordenadores(as) são responsabilizados(as) por resultados de processos sobre os quais não têm nenhum controle, o que provoca estresse e desinteresse no exercício dessa função, como destaca a autora a partir da fala do(a) participante E4, para quem “quando você chega numa universidade pública, as pessoas não querem muito esses cargos, de gestão, né?, ou, vamos dizer assim: o ganho financeiro é muito pequeno em relação àquilo que você se desgasta, inclusive de saúde” (Sousa, 2020, p. 38).

Já na categoria *Atividade de trabalho*, a autora limitou-se a discorrer sobre o que seja trabalhar com foco em Dejours (2004), e sobre o trabalho para a ergonomia a partir de Guerín et al. (2001). Em seu percurso, a pesquisadora relata sobre as categorias *Imprevistos* e *Inovações* surgidas na pesquisa e que permitiram perceber como os(as) docentes gestores(as) realizam as suas atividades diante do previsto e o realizado efetivamente.

No caso dos *Imprevistos*, a maioria dos(as) entrevistados(as) citou problemas estruturais (alagamentos causados por chuvas, instabilidade da internet, impressoras sem cartucho ou toner, problemas com as instalações elétricas, telefones que não funcionam); de relacionamento professor(a)/aluno(a); processos anteriores mal resolvidos; falta de qualificação dos(as) servidores(as) para acesso às novas tecnologias; processos judiciais; demandas intempestivas de documentos; atendimentos fora da agenda; e problemas de saúde,

aspectos relativos à coordenação do curso que dificultam sobremaneira a atuação do(a) coordenador(a) de curso.

No que diz respeito à categoria *Inovação*, os(as) entrevistados(as) consideraram necessária a melhoria da organização, sobretudo no tocante aos seguintes aspectos: armazenamento e publicização dos trabalhos de conclusão; criação de espaços virtuais e canais de comunicação com o público externo em redes sociais; melhoria do site da coordenação; pintura do espaço físico; mudança de *layout*; mudança nos processos de análise dos documentos; e conscientização dos(as) alunos(as) para seguir corretamente os processos burocráticos.

Em relação à categoria *Saúde*, seis coordenadores(as), relata a autora, não apresentaram problemas de saúde relacionados ao trabalho, um(a) atribuiu o seu adoecimento ao trabalho como docente e dois(uas) imputaram seus problemas de saúde ao exercício da coordenação. Quanto aos riscos associados ao trabalho, os mais expressivos são os psicológicos, em função da pressão dos prazos, da intensificação do trabalho, da quantidade de demandas cotidianas, da vulnerabilidade social de alguns(umas) alunos(as), geradora de sentimento de angústia nos(as) coordenadores(as) por não poderem contribuir para a melhoria de suas condições, entre outros fatores que afetaram a saúde dos(as) entrevistados(as).

A autora conclui que o exercício do trabalho do(a) docente em cargo de coordenação de curso de graduação demanda o desempenho de diversas atribuições e a assunção de responsabilidades por lidar com imprevistos, variabilidades diversas que afetam diretamente a saúde (estresse, angústia e ansiedade).

Nesse sentido, Maia (2022) reforça como o modelo de vida neoliberal produz adoecimentos psíquicos nos(as) docentes, discentes e demais profissionais da academia quando afirma que “a expansão do modo de vida neoliberal gesta, gerencia e instrumentaliza graves

danos psíquicos ao fundar uma nova gramática do sofrimento, impondo aos sujeitos uma nova forma de sofrer” (p. 105).

Sousa (2020) analisa a percepção da qualidade de vida e estresse de gestores(as) de uma Instituição de Ensino Superior pública do Nordeste brasileiro, na qual imperam agenciamentos de enunciação produtores de subjetividades próprias das particularidades de sua gestão, que diferem dos processos de subjetivação dos(as) gestores(as) das IES privadas, cujas características dominantes são operadas pelo capitalismo, como citam Sousa e Romagnoli (2009), constituído por grandes máquinas produtoras de controle social que fabricam as relações do indivíduo consigo mesmo e com o mundo, numa lógica que submete o ser humano aos efeitos de uma produção em massa.

Assim sendo, a temática escolhida para objeto de pesquisa desta tese de doutorado, *Os desafios da coordenação de cursos [de graduação em] Psicologia [de IES privadas] inseridos no interior nordestino*, reveste-se de relevância para as instituições acadêmicas e profissionais da área, como se pode inferir da Revisão Sistemática da Literatura realizada, que não encontrou estudos acadêmicos nesse segmento.

O nosso trabalho, portanto, além de preencher uma lacuna de importância não só para a Psicologia, abre também possibilidades para que novos estudos acadêmicos sejam realizados no sentido de identificar os desafios e as suas ressonâncias nos(as) coordenadores(as) para a implantação de cursos no interior do Nordeste.

Importa destacar, ainda, que a presente tese tem como propósito lançar luz sobre os desafios enfrentados pelos cursos das IES privadas em cidades do interior do Nordeste, atravessadas não só pelas condições geográficas, culturais e demográficas, entre outras, mas principalmente pelas exigências do modo de vida neoliberal que atravessa as instituições, os(as) coordenadores(as), os(as) professores(as) e os (as) alunos(as).

No momento atual, em que vivemos uma exacerbação da busca pela alta performance profissional, do excesso da positividade, do fazer a todo custo e preço, cabe-nos refletir sobre como os(as) coordenadores(as) de cursos de Psicologia têm resistido às imposições dos sistemas maquínicos, econômicos, tecnológicos, entre outros e como podem contribuir com uma Psicologia Social voltada para as cidades interioranas, que repense os processos engendrados pelo capitalismo produtor de subjetividades em massa.

Figura 4*Fotografia do Cajueiro (Natal/RN)**Nota: Acervo Particular da Autora (2020).*

Os fios e seus meandros

Estica que aparece

Em forma de perguntas

Vêm os fios

Um fio depois do outro

Fino fio que leva ao ponto

Onde todos são o todo

E cada um

Onde todos são o todo

E cada um

Estrutural

Meu olhar não tão marginal

Natural

Eu pensar em formas

De melhorar o mundo interior

Pequenas revoluções

Na matéria primordial. (Ó, 2021)

2 Os Caminhos Rizomáticos da Coordenação de Curso: seus Laços e Entrelaçamentos

No curso do doutorado, na disciplina de Cartografia, a professora Ana Lúcia utilizou o cajueiro localizado em Natal/RN como exemplo característico do rizoma. As raízes do cajueiro se entrelaçam de modo a não permitir que saibamos onde começam e terminam. Durante a produção da tese, visitei a cidade do cajueiro e pude contemplar eu mesma a imensidão de suas raízes. Ver de perto a materialização do conceito trabalhado teoricamente me ajudou a compreender o que havia estudado.

A artista Maria Ó (2021), na música intitulada “Rizoma”, canta o rizoma como sendo os fios e seus meandros, onde todos são o todo e cada um, uma estrutura. A multiplicidade caracteriza a Cartografia e o rizoma. Assim como ocorre com as raízes do cajueiro, na música os fios e seus meandros se enlaçam. Para Deleuze e Guattari (1995), tudo pode ser rizoma, e o rizoma encontra formas diversas de se manifestar:

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. . . . O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. . . . qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. (p. 14)

Nessa direção, propomo-nos a pensar a experiência da coordenação do curso de Psicologia no Sertão a partir do rizoma, observando a multiplicidade do fazer institucional. A educação superior tem passado por inúmeras mudanças e reformas nos últimos tempos, o que tem exigido das instituições a adoção de um novo modelo de gestão educacional universitária

e a oferta de um serviço de qualidade e menor preço aos(às) estudantes. Essas transformações demandam a assunção, de quem exerce a função de gestão acadêmica, de uma nova postura que possa fazer frente ao cenário educacional contemporâneo, marcada por uma atuação que deixe de lado o amadorismo e vislumbre especificidades além do saber acadêmico.

De acordo com o Censo da Educação Superior – CES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2019), existem 2.238 Instituições de Ensino Superior privadas contra 299 públicas, o que confirma que o ensino superior no Brasil é majoritariamente privado, concentrando 88% das instituições e 93% da oferta de vagas. Esse dado nos possibilita dizer que há uma ascensão da educação privada como produto a ser consumido, vendável. Nesse sentido, constitui-se toda uma ramificação dos valores capitalistas nas instituições de ensino superior privado no Brasil, as quais vão demandar celeridade na qualificação acadêmica e a gestão passa a exercer sua função como um dos principais recursos para a manutenção da lógica do mercado.

Nesse toar, requer-se da gestão acadêmica alta produtividade para atender aos interesses do sistema capitalista, como citam Freres et al. (2008):

Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. (p. 3)

É dentro do sistema capitalista que está inserida a gestão acadêmica, que precisa se submeter a essa lógica para poder atender às necessidades de subsistência das IES.

O que leva esse(a) gestor(a) a despender, em inúmeras ocasiões, horas do seu tempo livre na execução de atividades de gestão? Em um cenário de falta de recursos institucionais, baixa quantidade de professores(as) contratados(as) em tempo integral e insuficiência de investimentos financeiros para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e/ou extensão,

os(as) gestores(as), entusiasmados(as) com sua atividade, criativa e inovadora, e premidos(as) pelas exigências da dura realidade que envolve a função do(a) gestor(a) acadêmico(a), precisam se valer de tempo fora do expediente para dar conta de suas atribuições (Cardoso, 2004). Para Colombo e Cardim (2010):

Gerir é mais abrangente do que administrar, pois necessita de estratégias e ferramentas que acompanhem as exigências dos clientes, os movimentos do mercado, a velocidade das mudanças, a entrada de novos players e as inovações – estas últimas cada vez mais presentes no mundo contemporâneo. (p. 19)

Para atender aos desafios impostos pela competitividade, uma alta carga de trabalho se concentra na gestão acadêmica e também recai sobre os ombros de quem assume a função de coordenador(a) de curso. Nesse caso, cabe pontuarmos as diferenças entre as funções de gestão acadêmica e de coordenação de curso.

Quem ocupa o cargo de gestor(a) acadêmico(a) é o(a) profissional da educação superior. Ele(a) atua na reitoria ou diretoria, que é o órgão executivo da estrutura organizacional, com função estratégica. Assim sendo, o(a) gestor(a) tem que se dedicar aos conhecimentos estruturais da instituição, abrangendo os setores financeiro, operacional, tecnológico, de marketing e recursos humanos, como também precisa ser um(a) excelente articulador(a) e conhecedor(a) das áreas de humanas, exatas e saúde, para estimular o pensamento crítico com foco na aprendizagem e inovação (Pinto, 2019).

As instituições de ensino necessitam das competências e habilidades desses(as) líderes para se manter no mercado constantemente desafiador que é o da educação. Para Tofik (2013), faz-se essencial atender às exigências da sociedade, quebrar velhos paradigmas, transpor limitações e obstáculos, ou seja, reinventar-se para alcançar novos espaços nesse mercado.

O conceito de gestão acadêmica, determinado pelas IES, não leva em consideração a subjetividade do indivíduo, mas as competências que lhe permitam ser bem-sucedido no

exercício de suas atribuições. Nesse contexto, o gestor(a) acadêmico(a) deve ter o perfil de um(a) líder proativo(a), ser persistente, mediador(a) de conflitos, saber usar o poder de decisão que lhe foi delegado, ser flexível, adaptável às mudanças, sensível, comunicativo(a) e dinâmico(a), saber trabalhar em equipe, ser democrático(a) e focado(a) em resultados (Bonfiglio et al., 2014). Podemos refletir que:

O embasamento teórico, oriundo da administração empresarial, contribui para considerar o gestor educacional como um líder que deve entender e provocar mudanças, e a escola como uma organização que tem várias partes interligadas e interagentes. Os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar, antes que como “funcionário provisório”, destituído de seus membros. (Santos, 2002, p. 16, como citado em Bonfiglio et al., 2014, p. 6)

Corroborando a ideia de Santos (2002), Sander (2005) assim pontua:

A gestão da educação abarca desde a formulação de políticas, planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos. (Sander, 2005, p. 127, como citado em Aguiar, 2016, p. 223)

Desse modo, subtende-se que o(a) profissional que hoje desempenha a função de gestão acadêmica possui vasta experiência na vivência universitária. Pinto (2019) destaca as atribuições da função:

Ampliação do desempenho universitário; estratégias . . .; posicionamento de marca; observação do conceito do Ministério da Educação (MEC), Enade e demais indicadores da educação superior; conhecimento de dispositivos legais; assessoria na montagem de planos de ensino; observação dos índices acadêmico financeiros; conhecimento da

relação candidato/vaga para o vestibular; controle da evasão escolar; definição do custo da matriz curricular; manutenção e expansão da infraestrutura; estudos de mercado; inovações e oportunidades mercadológicas; integração e capacitação docente; valorização dos recursos humanos e as relações interpessoais; repercussão da opinião dos estudantes e comunidade educacional na sociedade. (p. 12)

Quando se trata de ensino superior ofertado nas regiões interioranas do Nordeste, o desafio parece maior para a gestão acadêmica. Devido à própria localização geográfica e ao clima seco, alguns processos de implantação e/ou condução do curso tornam-se mais difíceis. A distância talvez seja um dos principais fatores a serem enfrentados pela gestão, que precisa estar atenta às particularidades da região e conhecê-la, pois a paisagem sertaneja, que mistura a aspereza da terra rachada, de plantas secas e cobertas de espinhos com a imensidão de um céu azul que emoldura o sol a brilhar pode evocar sentimentos, induzir reflexões e produzir inquietações. Como desenvolver qualidade e consistência acadêmica para a aprendizagem do(a) estudante em um lugar tão afastado das grandes capitais?

A implantação das políticas de expansão e interiorização da educação com base no *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*, começa a favorecer não só o interior do Nordeste, mas também todas as regiões mais distantes do Brasil, o que possibilita às pessoas a obtenção de uma formação superior.

Em algumas cidades do interior, é possível encontrar instituições de ensino superior nas esferas federal e estadual e também no âmbito privado. Essa expansão da oferta de ensino superior para os municípios que não integram as regiões metropolitanas das capitais brasileiras faz parte de um processo de interiorização, termo que, em uma perspectiva mais histórica, de acordo com Coelho (1998, p. 82), “surgiu com a colonização do país, quando os portugueses ocuparam o Brasil e criaram povoados e colônias no litoral, fazendo surgir, aos poucos, as cidades que concentraram não só a economia, mas também o poder político e o progresso”.

O crescimento exacerbado dos centros urbanos, o alto número de indústrias instaladas, o aumento expressivo da população e a intensificação da concorrência de mercado têm levado as pessoas a migrar da cidade para o campo. Nas capitais é mais difícil a aproximação entre as pessoas e as interações sociais são mais restritas, ao passo que as desigualdades sociais são mais evidentes, o que contribui para o aumento da violência e do sentimento de insegurança.

Esse movimento ao longo dos anos fez com que a economia agrícola crescesse e cada vez mais o Estado investisse no agricultor. Como consequência, as cidades interioranas vêm exibindo desenvolvimento expansivo em diversos aspectos, tornando-se mais atrativas para quem deseja mais qualidade de vida e uma existência tranquila e em segurança, para poder aproveitar os benefícios do seu trabalho.

A educação não ficou fora desse processo. O olhar do governo para a educação superior nas cidades do interior não ficou estagnado, e os investimentos para interiorizar essa educação atraíram o interesse principalmente das instituições de ensino privado. Para Costa (2017, p. 4):

Falar de interiorização da educação superior é também falar do seu processo de expansão. No caso em questão representa o ato de levar e garantir a oferta e a manutenção de educação superior pública para o interior do país, seus estados e municípios, assegurando a oferta dessa educação como direito social a todos [sic] brasileiros.

É nesse cenário político de expansão e interiorização das instituições de ensino superior, que se coloca a importância da gestão acadêmica em implementar um curso de graduação. Os(as) gestores(as) precisam sair de sua zona de conforto para mergulhar e crescer numa trajetória de conhecer uma área de atuação muitas vezes nova na sua prática profissional.

Nosso interesse em tela é cartografar os desafios da coordenação de cursos de Psicologia inseridos no interior nordestino e, de modo mais específico, caracterizar os trabalhos exercidos pelas coordenadoras de curso de Psicologia no Sertão; mapear os desafios da

coordenação dos cursos de Psicologia nas experiências de coordenadoras; e identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais. Para tal, vamos nos debruçar a seguir sobre a especificidade da coordenação de curso.

Segundo Cardim (2010), o(a) coordenador(a) de curso deve ter dedicação quase exclusiva para a gestão do curso. Nessa função identificamos algumas características marcantes do trabalho desse(a) gestor(a), consistentes no atendimento aos(às) docentes e discentes, na condução e mediação dos conflitos, na facilitação do acesso às informações, e no conhecimento e engajamento com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Ao acessarmos a *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior público e privado, averiguamos que o diploma aponta para um novo modelo organizacional de ensino, do qual foi expurgada a figura do catedrático e a sua vitaliciedade. Em substituição ao regime de cátedra é instituído o sistema de departamento, órgão setorial que se concentra numa proporção menor da estrutura acadêmica, com algumas atribuições: administrativa, pessoal e acadêmica.

A partir da vigência dessa lei, o MEC determinou que todas as instituições de ensino superior definissem um departamento com as disciplinas por afinidade. Com esse novo modelo, surge uma estrutura organizacional com hierarquias estabelecidas por função e, assim, os(as) docentes são inseridos(as) de acordo com o seu perfil de formação.

Com o tempo, os departamentos foram substituídos por cursos, que concentram todas as atividades acadêmicas e administrativas e as demandas dos(as) alunos(as) e professores(as). Nesse contexto, surge a necessidade de a coordenação de curso exercer as atividades executivas vinculadas à reitoria, enquanto o colegiado responde aos demais órgãos normativos da IES (Cardim, 2010).

Silva (2014) aponta que, com os avanços da tecnologia, os serviços prestados com qualidade, produtividade e competitividade determinam a posição da organização no mercado

e como a empresa vai reagir no segmento em que atua. No entanto, a causa dessas mudanças mercadológicas gera impactos na reestruturação organizacional das IES, resultando em prováveis alterações no organograma da empresa para acompanhar o avanço educacional. Essas ações de reestruturação da instituição geralmente estão agregadas ao planejamento estratégico.

Para Colombo (2004), “o planejamento estratégico é um importante instrumento de gestão que auxilia, consideravelmente, o administrador educacional em seu processo decisório na busca de resultados mais efetivos e competitivos para a instituição de ensino” (p. 17).

Tofik (2013) afirma que essa estrutura contemporânea requisita transformações nos modelos administrativos para estruturas mais flexíveis, voltadas para o(a) cliente, com foco nos procedimentos e gerenciadas por meio do comprometimento e da participação dos(as) colaboradores(as). Essa mudança nas estruturas das organizações requer também uma mudança de comportamento da gestão, que deve passar a ser mais participativa e interagir com sua equipe.

Cardim (2010) aponta que “nesse cenário, surge a figura do coordenador de curso, inicialmente como gestor acadêmico, mas evoluindo para as funções mais amplas, como a de gestor acadêmico-administrativo. Gestor de uma unidade chamada ‘curso’ ou uma unidade de negócios” (p. 28).

Nessa perspectiva, é exigido da coordenação de curso um vasto entendimento dos documentos que norteiam as instituições superiores; novos fluxos nas suas atribuições surgem, o que geralmente vai evoluindo para o exercício de atividades mais amplas.

Tofik (2013, p. 105) afirma que

o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o corpo docente, são macroprocessos

que subsidiam a gestão acadêmica, visando o alinhamento das estratégias e políticas organizacionais da área acadêmica e administrativa da IES.

Outra responsabilidade da coordenação consiste em gerenciar e entender o que é um conselho de curso e/ou colegiado, bem como alcançar a compreensão e a importância do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Segundo Silva (2006), a gestão não é uma atividade fácil nem simples de executar; exige coordenar as diversas tarefas da organização, sejam elas políticas, acadêmicas, administrativas ou institucionais. E gerenciar pessoas, na maioria das vezes, é desafiador porque implica lidar diretamente com poder, conflitos, resultados financeiros e tomadas de decisões.

O cotidiano universitário é dinâmico, complexo, apresenta desafios e intercorrências, requerendo do(a) coordenador(a) um perfil com competências e habilidades de liderança para resolver situações emergentes que surgem no dia a dia da coordenação de curso.

Nesse sentido, delegam-se ao(à) coordenador(a) acadêmico(a) as seguintes atribuições:

O Coordenador é cobrado pela captação de alunos, pelos conceitos positivos nas avaliações do Ministério da Educação (MEC), no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), pelo ensino, pesquisa e extensão, pela infraestrutura de ensino, pela evasão, pelo estudo da viabilidade financeira, pelos estudos de mercado da Instituição de Ensino Superior – IES, pelos comentários que os alunos tecem nas mídias sociais, pelo relacionamento e integração entre os professores e também entre os discentes. . . . [pelo] acompanhamento dos Planos de Ensino, . . . [as] avaliações de conteúdos e . . . [a] avaliação e contratação dos docentes Para que o Coordenador possa apresentar resultados positivos precisa ter conhecimento dos índices acadêmico-financeiros: relação candidato/vaga, número de ingressantes (calouros e transferências), evasão, ociosidade no curso, remuneração dos professores, custo da estrutura curricular.

(Moura, 2014, pp. 2, 5-6)

Para se sair bem no desempenho dessas atribuições reiteramos que o(a) coordenador(a) precisa se reinventar, inovar e criar novas possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos da gestão no universo acadêmico. Cabe também ao(à) coordenador(a) se desincumbir de suas atribuições, criando visibilidade, aspirando ao fortalecimento do curso e, conseqüentemente, da instituição. Essas atribuições, juntamente com as funções, responsabilidades e encargos do(a) coordenador(a) de curso são distribuídas em quatro dimensões, quais sejam: funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais (Franco, [2016]).

A primeira função, política, diz respeito ao trabalho da coordenação de desenvolver o papel de líder do(a) gestor(a) diante da equipe de professores(as) e alunos(as) sob sua alçada. É importante que o(a) coordenador(a) estimule a proatividade, as atividades de congregação, a prática de ações participativas e articuladoras, bem como que celebre as conquistas do curso de forma compartilhada com os(as) professores(as) e alunos(as). Outro aspecto importante relativo ao exercício dessa função é fazer o marketing do curso e saber formatá-lo de acordo com os anseios e desejos do mercado educacional, além de firmar parcerias com instituições de todas as áreas, sejam elas públicas ou privadas, para viabilizar a abertura de campo de estágio (Franco, [2016]).

A segunda função, gerencial, refere-se à responsabilidade do(a) coordenador(a) pela supervisão das instalações e dos laboratórios específicos do curso, seu funcionamento e os materiais utilizados, e pela indicação de aquisição de livros, materiais especiais e assinaturas de periódicos necessários para o desenvolvimento do curso.

Compõem as atribuições do cargo acompanhar e controlar a frequência docente, como também a dos(as) discentes; ser responsável pelo processo de seleção do(a) professor(a) ou o seu desligamento, caso se mostre necessário; promover a integração institucional do(a) novo(a) docente; responder por decisões do curso; acompanhar a adimplência contratual do corpo

discente; e conhecer os critérios de negociação e de bolsas de estudo institucionais (Franco, [2016]).

A terceira função, acadêmica, tem a ver com as atribuições do(a) coordenador(a) que merecem maior interesse e atenção da gestão acadêmica, a quem compete a elaboração e a execução do PPC. O projeto pedagógico deve apresentar com clareza os fundamentos e os objetivos do curso, que, por sua vez, devem formar a identidade do curso que coordena. Acrescenta-se também como responsabilidade da gestão acadêmica o desenvolvimento atrativo de atividades e cursos de extensão, bem como o estímulo à prática de atividades complementares.

Uma prática comum nas instituições de ensino superior privadas é a utilização das tecnologias nas metodologias, como gamificação, sala de aula invertida, robótica, aprendizagem baseada em problemas, entre outras. Com o aumento do volume das atividades cotidianas, tem se intensificado o desafio, para o(a) coordenador(a), de acompanhar a qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas pelos(as) professores(as) nos prazos fixados (Franco, [2016]).

Compete ainda ao(à) coordenador(a) estimular a iniciação científica e de pesquisa e a formação de grupos de estudo entre o corpo docente e o discente. Também está sob sua responsabilidade selecionar disciplinas que estejam aptas a receber a colaboração de monitores(as). Um desafio para os(as) gestores(as) acadêmicos(as) tem sido aproximar a universidade da sociedade por meio da extensão. Cabe a esses(as) profissionais levantar informações e explorar o território com o intuito de apresentar soluções para os problemas identificados por intermédio de congressos, palestras, fóruns, seminários, entre outros eventos acadêmico/institucionais. Estão sob sua responsabilidade, do mesmo modo, os estágios supervisionados e não supervisionados (Franco, [2016]).

A última função, institucional, apresenta-se como um aprofundamento das anteriores. Em suma, revela-se como uma análise do comportamento e desempenho da gestão acadêmica frente ao sucesso e desempenho dos(as) alunos(as) nas avaliações de qualidade estabelecidas pelo Ministério da Educação. Nessa rede de entrelaço, o que compete ao(à) gestor(a) acadêmico(a) é o acompanhamento da empregabilidade do(a) egresso(a), valendo-se, para isso, inclusive dos encontros informais de comemoração das datas de conclusão de curso (Franco, [2016]).

Atualmente o(a) gestor(a) acadêmico(a) é convocado(a) para as reuniões de planejamento estratégico das IES, com o propósito de que pense em meios para contribuir para o aumento da receita dessas IES e, nesse caso, os resultados devem ser efetivos. Para além disso, deve ser conhecedor(a) dos fundos governamentais de financiamento existentes, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

Organizacionalmente, a coordenação de curso se articula junto à secretaria acadêmica, à coordenação de apoio psicopedagógico, aos recursos humanos, ao departamento de marketing, ao departamento financeiro e à reitoria para solucionar demandas e problemáticas de estudantes e docentes, atuando de forma interdisciplinar e intersetorial. Uma das estratégias construída pela coordenação é oferecer um espaço de escuta e acolhimento aos(às) colaboradores(as), aos(às) estudantes e ao corpo docente.

Nesse sentido, pensamos a prática profissional de coordenação como um fio condutor tecido junto com o de diferentes departamentos da IES que, ante os desafios enfrentados, procura encontrar brechas para produzir novas linhas maleáveis de conexões para a resolução das problemáticas surgidas, também agindo de forma rizomática, a partir de diferentes instâncias, conforme esquema exposto na Figura 5, a seguir:

Figura 5*Esquema Rizomático da Coordenação de Curso*

Nota: Elaborada pela Pesquisadora (2023).

Para Torres e Pimenta (2013), compete aos(as) coordenadores(as) de cursos de graduação o exercício das funções relacionadas aos aspectos pedagógicos; no entanto, por ocuparem uma posição de gestão, são-lhes também delegados os papéis administrativos e políticos. Para os autores, o desempenho do(a) coordenador(a) é observado por outros olhares: os dos(as) alunos(as), de outros(as) coordenadores(as), da direção, da gerência acadêmica e da sociedade, uma vez que o êxito do seu trabalho é validado no reconhecimento do curso.

Em um panorama de acirrada concorrência entre as IES privadas para atração de um número cada vez maior de alunos(as), o encargo de reter esses(as) alunos(as) recai sobre o corpo docente, cuja seleção, por consequência, passa a ser também atribuição da coordenação do curso. O exercício da docência de nível superior nesse cenário mercantilista, mais do que o conhecimento da técnica de ensinar e dos conteúdos técnicos da formação, critérios a serem atendidos nos processos seletivos, requer do(a) profissional o domínio da arte de influenciar e inspirar pessoas a descobrir o prazer dos estudos, da leitura e das pesquisas científicas.

Semestralmente é fundamental que o(a) coordenador(a) reveja as formas empregadas para atrair alunos(as), promova a integração entre os membros do corpo docente, seja capaz de

se comunicar de forma assertiva, atue no desenvolvimento e retenção de professores(as) e desenvolva ferramentas de mensuração de indicadores de projetos implantados e de seus impactos na instituição (Bedani, n.d.).

Encontrar no mercado de trabalho docentes talentosos(as), com titulação, competentes, produtivos(as) e comprometidos(as) com a formação, não é tarefa fácil. Ainda mais quando as IES são distantes dos centros urbanos, onde a maioria dos(as) professores(as) moram.

Quando os(as) docentes são de outras cidades, geralmente as primeiras semanas na nova ocupação não são confortáveis, pois além de cumprir a formalidade institucional de integração, esses(as) profissionais precisam se adaptar à convivência numa república com outras pessoas, cada uma com seus costumes e particularidades. Em alguns momentos é perceptível nos(as) docentes a manifestação de sentimentos de isolamento, melancolia, saudade de casa, dos familiares e dos animais de estimação. Além disso, as cidades do interior nordestino normalmente são muito quentes, há períodos em que a temperatura pode chegar a 40°C – 42°C ou um pouco mais, causando geralmente um desconforto físico em quem não está habituado(a) a esse clima quente do Nordeste.

Para o(a) gestor(a) acadêmico(a) que trabalha no sertão nordestino, é necessário desconstruir a ideia de que no Sertão apenas existe seca e miséria. Para Faria (2008, para. 1),

A origem da palavra “**sertão**” é controvertida. Alguns afirmam ser derivada de um vocábulo de origem angolana: “muceltão”, que quereria dizer “lugar interior”, “terra entre terras”, “local distante do mar”. O vocábulo angolano teria sido alterado para “celtão” e depois “certão” até adquirir a forma atual “sertão”.

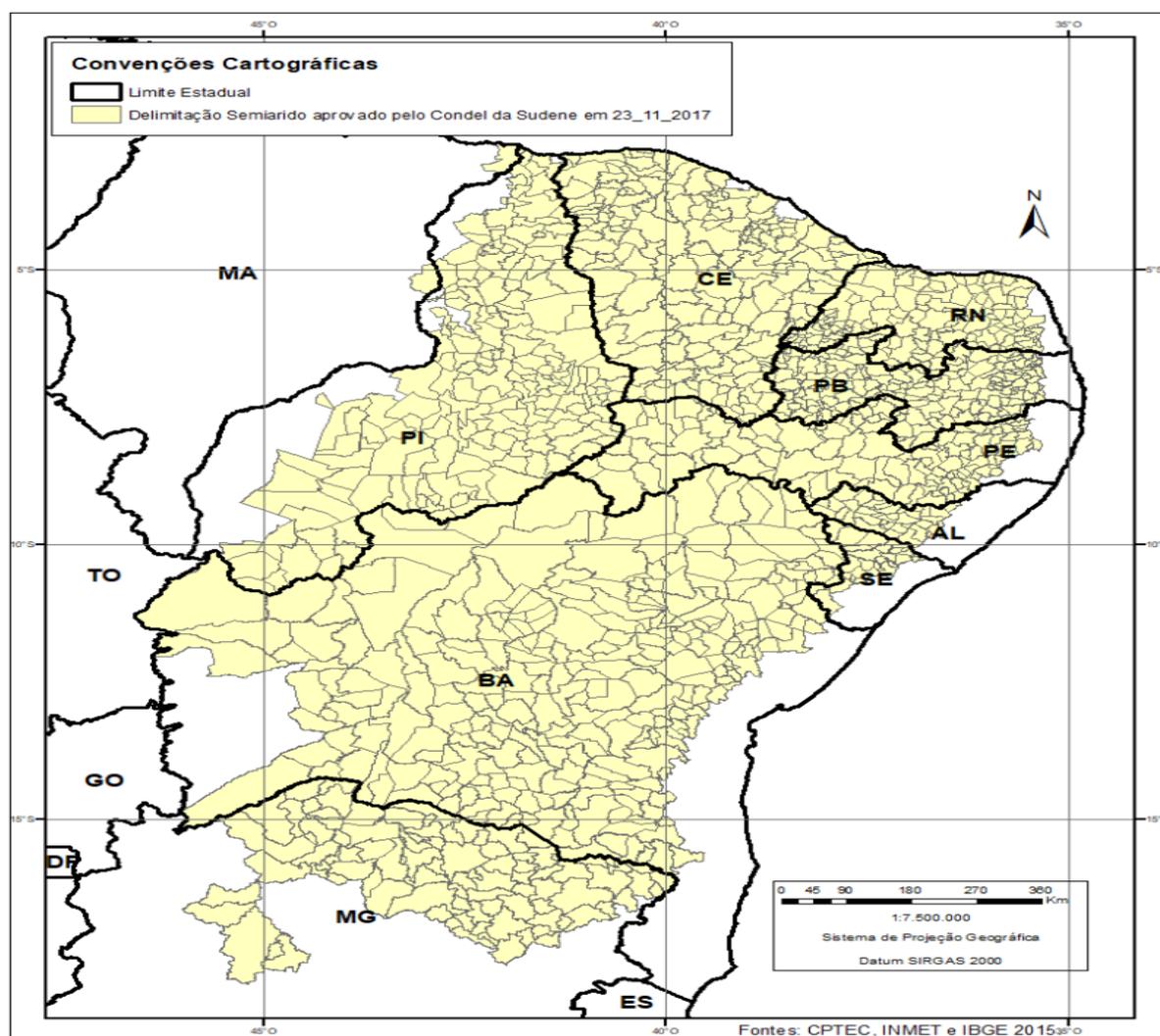
Para compreendermos essa região Semiárida, é importante buscarmos conceitos na Geografia que possibilitem o lançamento de outro olhar sobre as dificuldades e desafios encontrados para pensarmos e desenvolvermos as ações do curso de Psicologia nesse lugar de difícil acesso.

De acordo com o Instituto Nacional do Semiárido (Insa), o Semiárido ocupa 12% do território nacional e abriga cerca de 28 milhões de habitantes divididos entre zonas urbanas (62%) e rurais (38%), um dos mais povoados do mundo. O Semiárido brasileiro se estende pelos nove estados da região Nordeste e também pelo norte de Minas Gerais.

Para visualização da extensão territorial do Semiárido é apresentado a seguir um mapa que demarca a citada área (Figura 6):

Figura 6

Mapa do Semiárido Brasileiro



Nota: Mapeamento realizado por Marcus Andre Fuckner, especialista em Geoprocessamento da Agência Nacional de Águas (ANA), em 2017.

Figura 7

Parque Nacional Vale do Catimbau – Buíque/PE



Nota: Imagem Obtida da Internet.

Nelas [nas linhas de segmentaridade dura] tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro. (Deleuze & Guattari, 1996, p. 67)

3 Avaliação e Regulação do Ensino Superior

Nesta apresentação faremos uso de uma linguagem eminentemente formal, técnica, burocrática, cristalizada e enrijecida, o que demonstra a magnitude das linhas de segmentaridade dura sobre as codificadas que atravessam as instituições de ensino superior (IES) e os cursos de graduação.

A forte influência de um órgão regulador sobre as IES se reflete no diálogo e no relacionamento entre o Ministério da Educação (MEC) e essas instituições de ensino superior (IES). O vínculo que se estabelece entre essas entidades é geralmente atravessado por questões de sustentabilidade financeira e capacidade de autofinanciamento, o que possibilita às entidades mantenedoras um ponto de equilíbrio econômico. Essa conexão apresenta credibilidade na periodicidade fiscal e deve ser demonstrada nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de cursos e credenciamento e credenciamento das instituições de ensino (Covac, 2010).

Quando se trata de marco legal, de avaliação e regulação no ensino superior, esses instrumentos são aplicados pelo Estado, por meio de portarias indicadas e publicadas pelo MEC.

Conforme se pode depreender com base no entendimento de Frauches (2010) transcrito a seguir:

A avaliação institucional, nos termos do art.3º da Lei nº 10.861, de 2004, tem por objetivo identificar o perfil da IES e o significado de sua atuação. . . por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. (p. 134)

Na visão de Costa (2004):

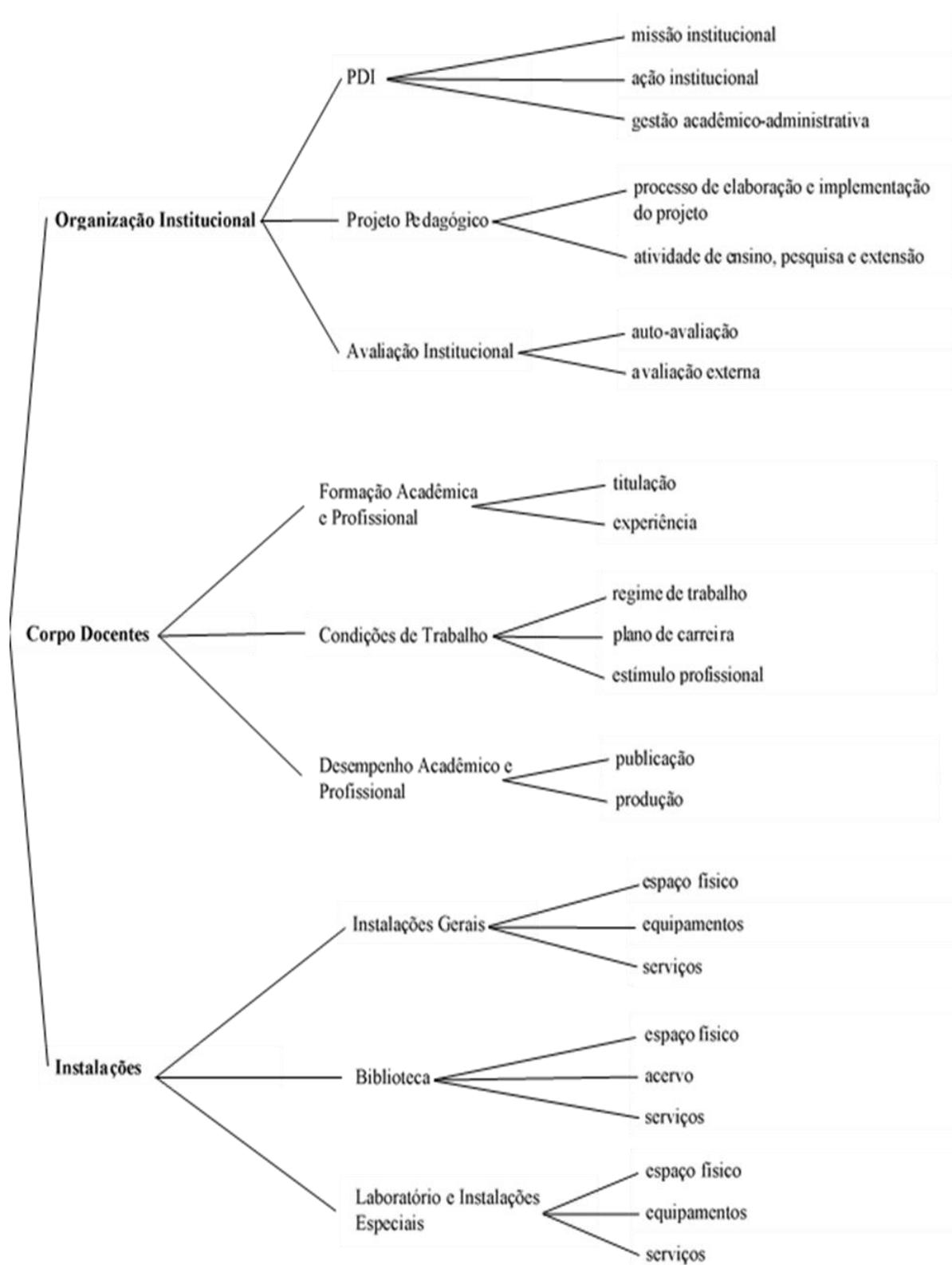
A avaliação surgiu, portanto, em nosso país, como processo de autocrítica e de transformação. . . a avaliação vem contribuir com o sistema educacional brasileiro ao fornecer subsídios para a elaboração de políticas educacionais, dar conhecimento à comunidade, ao mesmo tempo em que proporciona a reflexão acerca da educação por todos os envolvidos no nosso processo educacional. (p. 40)

Ainda no que diz respeito à origem da avaliação institucional, a autora em evidência destaca:

No Brasil, a avaliação institucional deu seu primeiro passo formal através da Resolução nº 2 de 1994, do Conselho Federal de Educação. . . . Com a promulgação da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (inciso IX do art.9º), a Avaliação Institucional tornou-se uma exigência legal para a educação superior brasileira. (p. 40)

O fato de a avaliação institucional ser considerada a base legal para se avaliar as instituições no contexto educacional nacional implica que as normas e os instrumentos de avaliação precisam ser aprovados por órgãos oficiais, no caso o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação. Os critérios estabelecidos por essa entidade são utilizados em todas as instituições de ensino superior do país. Nas diretrizes do MEC não há diferenças de parâmetros pela localização regional, contexto geopolítico, campo de forças econômico, social e cultural das instituições ou pela natureza jurídica (pública ou privada).

Com base no posicionamento de Costa (2004, p. 44) sobre a temática em estudo, conforme a “estrutura do Manual de Avaliação Institucional do INEP, os aspectos a serem avaliados estão organizados em níveis hierárquicos, a saber: dimensões, categorias de análises, indicadores e aspectos a serem avaliados”, conforme podemos visualizar na Figura 8, copiada a seguir:

Figura 8*Visualização Gráfica da Avaliação Institucional**Nota: Costa (2004, p. 45).*

Em 2017, o Ministério da Educação anuncia, por meio da *Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017*, a atualização dos instrumentos de avaliação. Com o olhar voltado para a inovação, o novo instrumento deixa de ser mais quantitativo, passando a se caracterizar como qualitativo, tendo em vista que não basta informar números para medir a qualidade do ensino ofertado, é preciso encontrar evidências que comprovem que de fato a aprendizagem do(a) estudante está ocorrendo.

Desde a entrada em vigor do novo instrumento de avaliação, evidenciamos que nos últimos anos a inovação vem sendo tratada como elemento essencial para a avaliação dos cursos nas instituições de ensino superior. Essa corrida para a inovação deve-se à nova modalidade de avaliação externa in loco, instituída pelo Inep, por meio da *Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021*.

Com o novo marco regulatório, as instituições passam a ser avaliadas em três dimensões: Organização Didático-Pedagógica; Corpo docente; e Infraestrutura. As Tabelas 3, 4 e 5, apresentadas a seguir, permitem que verifiquemos a aplicação do instrumento de avaliação de cursos de graduação para os atos de autorização nas modalidades presencial e a distância.

Tabela 3

Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica

Nº	Dimensão/Indicador
1	DIMENSÃO 1 – Organização Didático-Pedagógica
1.1	Políticas institucionais no âmbito do curso
1.2	Objetivos do curso
1.3	Perfil profissional do egresso
1.4	Estrutura curricular

1.5	Conteúdos curriculares
1.6	Metodologia
1.7	Estágio curricular supervisionado
1.8	Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica
1.9	Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática
1.10	Atividades complementares
1.11	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
1.12	Apoio ao discente
1.13	Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa
1.14	Atividades de tutoria
1.15	Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria
1.16	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem
1.17	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
1.18	Material didático
1.19	Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
1.20	Número de vagas
1.21	Integração com as redes públicas de ensino
1.22	Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS)
1.23	Atividades práticas de ensino para áreas da saúde
1.24	Atividades práticas de ensino para licenciaturas

Nota: Portaria nº 1.383. (2017, 31 de outubro).

Tabela 4*Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial*

Nº	Dimensão/Indicador
2	Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial
2.1	Núcleo Docente Estruturante – NDE
2.2	Equipe multidisciplinar
2.3	Regime de trabalho do coordenador de curso
2.4	Corpo docente: titulação
2.5	Regime de trabalho do corpo docente do curso
2.6	Experiência profissional do docente (excluída a experiência no exercício da docência superior)
2.7	Experiência no exercício da docência na educação básica
2.8	Experiência no exercício da docência superior
2.9	Experiência no exercício da docência na educação a distância
2.10	Experiência no exercício da tutoria na educação a distância
2.11	Atuação do colegiado de curso ou equivalente
2.12	Titulação e formação do corpo de tutores do curso
2.13	Experiência do corpo de tutores em educação a distância
2.14	Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância
2.15	Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

Nota: Portaria nº 1.383. (2017, 31 de outubro).

Tabela 5*Dimensão 3: Infraestrutura*

Nº	Dimensão/Indicador
3	Dimensão 3 – Infraestrutura
3.1	Espaço de trabalho para docentes em Tempo Integral
3.2	Espaço de trabalho para o coordenador
3.3	Sala coletiva de professores
3.4	Salas de aula
3.5	Acesso dos alunos a equipamentos de informática
3.6	Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)
3.7	Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)
3.8	Laboratórios didáticos de formação básica
3.9	Laboratórios didáticos de formação específica
3.10	Laboratórios de ensino para a área de saúde
3.11	Laboratórios de habilidades
3.12	Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados
3.13	Biotérios
3.14	Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)
3.15	Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais
3.16	Ambientes profissionais vinculados ao curso

Nota: Portaria nº 1.383. (2017, 31 de outubro).

O instrumento de avaliação institucional do MEC é único para todo o território nacional, não levando em consideração as diversidades regionais e a localização geográfica na

mensuração dos índices de qualidade, o que nos parece um ponto problemático, na medida em que os diversos brasis presentes na realidade brasileira apresentam diferenças marcantes. Acreditamos que os índices de pobreza e os aspectos sociais deveriam ser observados, considerando que a região Nordeste ainda apresenta os piores indicadores em relação às outras regiões do país (Hissa-Teixeira, 2018).

Ratier (2002), como citado em Martins et al. (2010, p. 84), assim nos fala:

Por meio dessa óptica, o “meio rural” é percebido como um local atrasado, inferior, pobre, arcaico, criando a ilusão de que a urbanização e industrialização desses espaços seriam o caminho único e natural do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para os indivíduos como para a sociedade.

Continuando no mesmo rumo, Fernandes e Molina (2004) e Neves (2007), como citados em Martins et al. (2010, p. 84), observam que “os sujeitos do campo são representados pela figura do ‘Jeca-tatu’, sujeitos fáceis de serem enganados e manipulados, em oposição a uma visão do espaço urbano marcada pelo desenvolvimento, progresso, sabedoria, produção de conhecimentos, modernidade e riqueza”.

Recentemente, a região Nordeste apresentou crescimento econômico mais expressivo do que o Brasil (Trece & Considera, 2023), com significativa melhora nas condições sociais. Mas ainda persistem na região características que dificultam o alcance de índices maiores de desenvolvimento. Quanto à educação superior, não são muitas as oportunidades ofertadas pelos municípios interioranos para a sua população, sobretudo em Psicologia, razão pela qual

Um grande número de jovens oriundos da região, ao concluírem o ensino médio, se deslocam perenemente para outras cidades ou para grandes centros urbanos buscando formação superior de qualidade. Estes jovens . . . viajam diariamente aproximadamente 4h rumo a capital, muitas vezes em meios de transportes inadequados e em posições desconfortáveis, além de conciliar jornadas de trabalho de até 8h diárias. Em síntese,

filhos e filhas de agricultores e pequenos comerciantes que buscam formação superior na capital para voltar à sua região natal e dar continuidade aos negócios dos pais ou empreender em seus próprios seguimentos [sic] perseguindo seus sonhos de vida e objetivos profissionais. (UniRios, 2019, p. 31)

Para Almeida (2001), em consenso com o pensamento de Bourdieu (1999), o que é considerado como “boa educação”? É possuir condições econômicas favoráveis que permitam o acesso a instituições com excelente infraestrutura e quadro docente formado de professores(as) com as melhores titulações. Cada vez mais essa busca por excelência na educação repercute em preocupação com a empregabilidade, uma vez que:

A procura por educação é muito grande e vem aumentando a cada dia devido às exigências da sociedade atual, tem no conhecimento a base de uma verdadeira revolução que atinge, não apenas os empregos, mas também, é condição para a cidadania e para a inclusão sociocultural, gerando uma demanda maior que às poucas ofertas existentes de educação superior. (Almeida, 2001, p. 29)

Caberia ao Ministério da Educação considerar as especificidades regionais de cada IES, perfil socioeconômico, mercado de trabalho, agropecuária e comércio local. Diante de cada realidade na região Nordeste percebe-se que:

Infelizmente, dados estatísticos e antropológicos apontam etnia e status socioeconômico como sistemas de desigualdade relacionados, com uma considerável sobreposição entre etnia e posição socioeconômica. Tal fato gera, conseqüentemente, uma relação com o grau de escolaridade alcançado por seus membros, num sistema que evidentemente desfavorece as “minorias” no âmbito nacional, o que no NE na verdade corresponde a maior parcela da população. Sendo, que esta desigualdade de acesso devido, entre outros fatores, a composição étnica fica evidente na área educacional, com

a segregação de grupos e, principalmente, diferenças de acesso à educação superior. (UniRios, 2019, p. 19)

Mesmo com todas as adversidades geopolíticas e econômicas que cada região do Brasil apresenta, as instituições devem se adequar às mudanças impostas pelo Inep, iniciativa de observância extremamente desafiadora. Portanto, cabe às IES capacitar seus(uas) colaboradores(as) para compreender e atender aos pré-requisitos estabelecidos pelo novo instrumento de avaliação institucional (Sousa, 2011).

Em se tratando das normativas do MEC que regem o ensino superior no país, citamos a *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, popularizada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei Darcy Ribeiro; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para Cardim (2010),

A Lei Darcy Ribeiro (Lei nº 9.394), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, revoga o conjunto de leis e decretos-lei da Reforma Universitária de 1968 e a LDB de 1961, reunindo em um único texto todos os níveis da educação. (p. 27)

A LDB regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). O capítulo IV, que versa sobre o ensino superior, inicia-se no artigo 43 e se estende até o artigo 57. Essa legislação apresenta critérios importantes para a estrutura e concepção do que é o ensino superior no Brasil e suas especificidades. Para Carneiro (1998, p. 137),

A universidade moderna desempenha quatro funções essenciais:

- 1) formar profissional;
- 2) oferecer educação em nível avançado;

- 3) realizar estudos, pesquisas e investigação científica, voltados para o desenvolvimento;
- 4) por fim, funcionar como instituição social.

Podemos encontrar o fundamento dessas funções nos incisos I a VI do artigo 43 da LDB, que estabelece as finalidades da educação superior. Com a chegada da Lei nº 9.394/96, surge a possibilidade de mudança das ações educativas, para as quais se apresenta “um novo desenho de medidas de natureza estrutural inafastáveis, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação do professor, atualização dos conteúdos e inovação metodológica e, por fim, encorpamento de sistemas de ensino dinamicamente articulados” (Carneiro, 1998, p. 16).

Para a gestão acadêmica é fundamental compreender o que diz a lei sobre a sua finalidade, as diretrizes e os indicadores para regulação dos processos de autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos. Nos últimos anos, a educação universitária avançou, e a legislação que disciplina essa área vem passando por uma série de mudanças. Em um ambiente competitivo como o do mercado educacional, a gestão acadêmica precisa ter um olhar sistêmico, que envolva todo o processo educacional, ter conhecimento dos instrumentos das avaliações institucionais do MEC, bem como experienciar conhecimentos técnicos na área da educação.

Como dispositivo de controle, devido ao número elevado de aberturas de instituições de ensino superior e de cursos de graduação, o governo federal reforçou as ações para a observância dos critérios de avaliação e regulação. Com base nisso, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*.

Segundo Frauches (2010), nos processos de regulação e supervisão da educação superior dos quais a avaliação das instituições conduzida pelo Sinaes faz parte estão

“compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (p. 143).

Covac (2010) afirma que o Sinaes tem fundamento nos decretos, resoluções, portarias, deliberações e atos normativos provenientes de outros órgãos relacionados aos sistemas de ensino existentes no país, e está respaldado em conceitos e princípios consistentes, em especial nas premissas da regulação e do controle. Para o autor, o Sinaes também “possibilita uma análise sistemática e integrada dos processos avaliativos de instituições, de cursos e do desempenho dos estudantes e, assim, a construção e a consolidação da qualidade da educação superior” (p. 123).

Segundo Scaglione e Costa (2013), o Sinaes fundamenta sua atuação em três bases essenciais: a avaliação das IES, dos cursos e o Enade. São princípios fundamentais do Sinaes:

A responsabilidade social com a qualidade da educação superior, o reconhecimento da diversidade do sistema, o respeito à identidade, à missão e à história das instituições e a globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser continuamente avaliada com base em conjunto significativo de indicadores de qualidade. (p. 47)

Ainda com base na Lei do Sinaes, o Ministério da Educação considera os indicadores que acompanham a avaliação institucional, compreende os conceitos que se extraem das avaliações do MEC (conceitos *in loco*), de autorização, de reconhecimento, como também os indicadores advindos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Essas informações, somadas aos indicadores de autorização, de reconhecimento e do Enade, são os grandes indicadores de regulação da educação no país.

Nesse caso, a tendência da busca da excelência por parte das instituições de ensino tem como propósito o alcance da qualidade mensurada pelos instrumentos regulatórios do MEC. Entretanto, para Scaglione e Costa (2013),

A dificuldade em se avaliar as instituições é imensa, em face da complexidade de suas estruturas, suas implicações sociais, filosóficas, políticas, éticas, culturais e ideológicas, além da já citada diversidade de contextos, objetivos e missões, que devem ser considerados e respeitados. (pp. 46-47)

Vale considerar que as IES são responsáveis pela organização de diversos processos regulatórios e avaliativos; essas atribuições ficam aos cuidados do(a) Procurador(a) Institucional (PI). No âmbito das atribuições do(a) coordenador(a) estão o acompanhamento dos andamentos do Cadastro e-MEC e Censo Educacional e dos indicadores avaliativos internos e externos, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), que têm como finalidade medir a qualidade do serviço oferecido pela IES (Legutcke & Scabar, 2013).

As autoras acrescentam que

O PI deve, de preferência, estar hierarquicamente subordinado ao gestor máximo da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, os procedimentos e os dados da instituição no seu conjunto. (Legutcke & Scabar, 2013, p. 102)

Para Scaglione e Costa (2013), com a criação de um sistema de avaliação para as instituições, são padronizados os índices de qualidade, cabendo lembrar que essa qualidade está sendo representada por intermédio dos números. Portanto, os critérios aplicados são: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). A título de esclarecimento, para mensurar a qualidade de uma IES usa-se o seu IGC, e para medir a de um curso de graduação vale-se do CPC.

Passamos, na sequência, a conceituar cada indicador de qualidade. No tocante ao Enade, segundo Casagrande (2011),

tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O IDD considera-se o desempenho médio obtido no Enade pelos concluintes de cada curso e o desempenho médio que seria esperado ao final do curso para o perfil de ingressantes daquela instituição caso eles tivessem frequentado um curso de qualidade correspondente à média dos cursos que participaram do Enade na mesma área e possuam ingressantes com perfil similar. (pp. 233-234)

Sobre os demais indicadores, o autor assim se pronuncia:

O CPC é elemento de referência nos processos de avaliação para subsidiar a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. O IGC é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, o qual considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). (pp. 234-235)

Esses indicadores geram informações que se encontram disponíveis no site do Inep. Os desdobramentos desses resultados geram para as instituições uma concorrência interna entre os cursos, como também verdadeiras campanhas de marketing no mercado educacional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é considerado um dos principais documentos dos(as) gestores(as) educacionais. Sua representação é a concepção da IES, ou seja, o planejamento estratégico. Segundo Andrade (2012, p. 1):

Considerado como um importante instrumento da administração, o planejamento estratégico passou a ser utilizado como uma das principais ferramentas de auxílio aos administradores no desempenho de suas tarefas de tomada de decisão e de condução da empresa, e igualmente como mecanismo útil ao logro de objetivos desejados.

No entendimento de Tofik (2013), para a construção do PDI, que envolve todos(as) os(as) colaboradores(as), é preciso o comprometimento e engajamento da comunidade

acadêmica. Desse modo, com foco nos objetivos, a instituição pode alcançar suas metas. A autora cita os documentos que devem estar anexados ao PDI:

Projetos de curso em fase de autorização; regimento ou estatuto (ou proposta de), conforme a natureza da instituição; descrição detalhada da estrutura organizacional; descrição da infraestrutura física disponível ou a ser construída; e outros documentos relevantes e complementares ao PDI que a IES entenda que devam fazer parte do mesmo. (p. 107)

Tofik afirma que o alicerce da gestão acadêmica é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e que a construção ou reestruturação da matriz curricular e do ementário requer esforços. Trata-se de um trabalho contínuo, a ser desenvolvido com dedicação e em equipe, com envolvimento da direção, dos(as) professores(as), do administrativo e dos(as) alunos(as). É necessário que se crie uma cultura de projetos dentro do curso, que viabilize o fazer científico para os eixos de ensino, pesquisa e extensão.

Para quem está na coordenação de curso, o PPC é o eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido na formação acadêmica. Segundo o Ministério da Educação (2006, p. 7), “importante elemento da organização acadêmica, o currículo é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares”.

Nessa perspectiva, Tofik (2013) apresenta as funções gerais empregadas na elaboração do PPC. A função avaliativa do PPC tem como propósito identificar a real situação de articulação ou não do curso. A segunda função seria identificadora, em que a identidade de cada curso ou instituição deve ser trabalhada.

Conforme Silva (2000), como citado em Tofik (2013):

A função identificadora também se relaciona com a marca do curso no sentido de recuperar ou manter a alma mater do curso e da instituição enquanto referência de formação permanente. A função política aponta que na construção do PPC há uma intencionalidade na formação do profissional e propósitos em relação ao curso, que trazem como resultado uma visibilidade dos compromissos assumidos por ele. A função transformadora ou emancipatória está embasada em uma metodologia em que o corpo docente e discente e a coordenação de curso participem e se comprometam com a construção do projeto pedagógico num processo crítico sobre os elementos que o constituem. Entender os limites e as possibilidades do PPC é um avanço significativo para a busca da qualidade do ensino, que tem sido um dos pontos cruciais na garantia da sobrevivência e do sucesso das IES. Não se pode esquecer que a gestão acadêmica tem um papel crucial na garantia do sucesso institucional. (p. 85)

Desenvolver e refletir sobre o Projeto Pedagógico do Curso é instigante, assim como pensar nos projetos acadêmicos, liderar a equipe docente e a discente e atender aos instrumentos de regulação do MEC. Nesse sentido, quando se tem uma gestão profissionalizada, conta-se com um PPC bem consolidado e articulado e se tem uma visão sistêmica da organização, pode-se apresentar um resultado efetivo (Tofik, 2013).

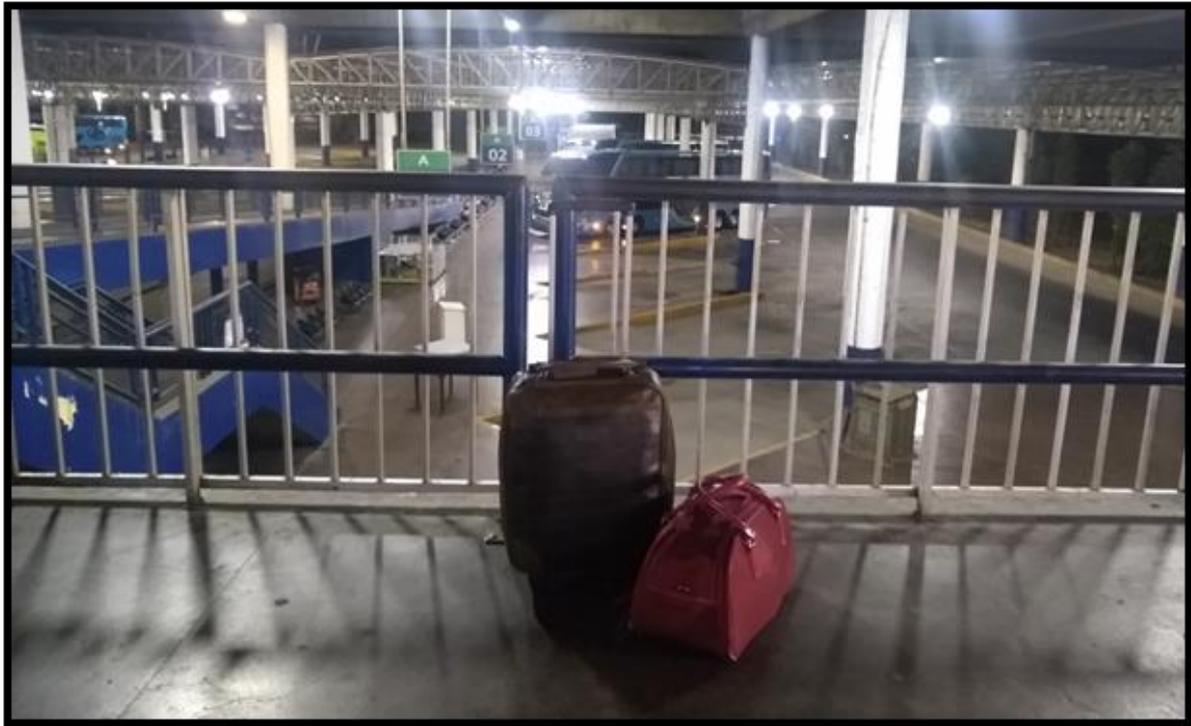
Atualmente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia precisam estar respaldados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas por meio da *Resolução CES/CNE nº 5, de 15 de março de 2011*. Nesse sentido, no ano de 2023 foi homologada a nova DCN para os cursos de graduação em Psicologia, os critérios das normas para os Projetos Pedagógicos do Curso e para a Formação de Professores(as) de Psicologia. Segundo Lisboa e Barbosa (2009), as diretrizes se caracterizam como um avanço, tendo em vista que elas possibilitam a elaboração de um currículo flexível, a partir do qual é possível o

desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação, tirando o foco dos conteúdos que muitas vezes orientam a formação de modo engessado.

Sendo assim, é exigência legal para a educação superior ser atravessada por essa rigidez de normas, procedimentos e avaliações. Nas condições impostas, é comum identificarmos nas instituições, no convívio diário com as pessoas, situações as mais diversas envolvendo relações hierárquicas, manifestações de poder, burocracia, conflitos, estratégias, resultados e métodos de mudanças.

Figura 9

Fotografia do Terminal Rodoviário do Recife (TIP)



Nota: Acervo Particular da Autora (2023).

Todos os dias é um vai e vem	E assim chegar e partir
A vida se repete na estação	São só dois lados da mesma viagem
Tem gente que chega pra ficar	O trem que chega é o mesmo trem da partida
Tem gente que vai pra nunca mais	A hora do encontro é também despedida
Tem gente que vem e quer voltar	A plataforma dessa estação
Tem gente que vai e quer ficar	É a vida desse meu lugar
Tem gente que veio só olhar	É a vida desse meu lugar
Tem gente a sorrir e a chorar	É a vida

– Milton Nascimento e Fernando Brant, *Encontros e Despedidas*

4 Percurso Metodológico: As Estações do Caminho

Estação 1: A caminho do trabalho

Lembro-me bem de quando decidi assumir a coordenação de um curso de Psicologia no interior do estado da Bahia e do quanto fui tomada por questões como: será que vou dar conta? Eu nem sei o que fazer! Cheia de dúvidas, coloquei-me a caminho. São cerca de 450 km, 6 a 7 horas de viagem, embarcando na rodoviária, entre a minha morada e o local de trabalho. Quantas dúvidas! Nas estações – paradas de ônibus ao longo do caminho, de idas e vindas nas estradas que me levam ao Sertão semanalmente, inquietações que me fizeram refletir sobre as dificuldades e os desafios colocados. Mas a voz do coração me animava – “Sim, não vou desistir, vou seguir o meu caminho – o caminho se faz ao caminhar”.

A minha história acontece como mapa movente, também aberto, evidenciando acidentes geográficos, picos, montes, vales e, nessa fase, começava em minha vida uma metamorfose, um processo de desterritorialização. Eu não sabia o que me esperava, ou o que iria encontrar, sentia apenas que poderia ser um dos maiores desafios profissionais. Experimentar um cargo de gestão despertava expectativas, uma nova oportunidade surgia, eu não tinha noção da distância, de onde se localizava a cidade, mas eu precisava habitar esse lugar desconhecido, vencer meus medos, desbravar novos caminhos, um novo território, inclusive existencial, que se apresentava para mim.

Ao longo do percurso, pela janela do ônibus eu via uma longa estrada retilínea, deformada por algumas poucas curvas, as planícies, com seus contornos de altos e baixos, e, contemplando as vegetações, vales, erosões, tentava saber onde estava naquele momento. A linha que divide os municípios é imaginária, assim, desenhar um mapa mental geográfico não foi fácil. Os mapas apontam o que já existe e dão uma direção, então, de certo modo, organizam

o caos. Mesmo as paradas ao longo do caminho não são estáticas, têm um quê dinâmico, retratado na descida e na entrada de novos(as) passageiros(as) nos ônibus, uns(umas) alegres, outros(as) de semblantes mais fechados. Os(as) que já estavam em trânsito podiam então respirar, descansar o corpo por alguns minutos do bamboleio do ônibus, e atender aos apelos da fisiologia do corpo. Ufa! Surge então uma indagação: o que tem o caminho para o trabalho com o caminho que abraço em minha tese? Como desenvolver uma investigação científica iluminada pelo que revela a experiência do fazer-saber, contrapondo-se ao clássico saber-fazer? Sigo a caminho!

Estação 2: Hódos-Metá

O rigor científico desta tese ancora-se no método hódos-metá, no qual o caminho se faz ao caminhar, e os dados são produzidos à medida que o(a) pesquisador(a) caminha pelo campo, como proposto por Deleuze e Guattari no livro *Mil Platôs* (1995), ao defenderem a abordagem cartográfica como outra possibilidade do desenvolvimento de investigações científicas. Os autores propõem uma inversão no modo clássico de se fazer pesquisa configurado no metá-hódos, qual seja, trilhar um caminho dado a priori para atingir um objetivo.

Para Passos e Barros (2015), a Cartografia, ao reverter o sentido tradicional do método (metá-hódos), não renuncia “à orientação do percurso da pesquisa” (p. 17). Assim, a abordagem cartográfica de pesquisa-intervenção se propõe a oferecer uma orientação do trabalho do(a) pesquisador(a) que não é prescritiva, com regras prontas ou objetivos estabelecidos previamente, ainda que não se trate de investigar sem nenhum direcionamento, vez que, como pontua Rolnik (2006), “leva consigo um princípio, um breve roteiro de inquietudes e vai definindo e redefinindo para si, constantemente” (p. 69).

O percurso metodológico inspirado na Cartografia se apresenta de forma singular e está

intimamente ligado ao acompanhamento de processos, distanciando-se da representação de objetos. O(a) pesquisador(a) e os(as) colaboradores(as) de pesquisa ao caminharem pelo campo produzem os dados, delineiam um fazer-saber ao invés do saber-fazer, não carregam verdades, colocam-se inteiros, sem pré-concepções, para se iluminarem do que percebem e escutam em seu habitar o campo.

A Cartografia tem seus fundamentos nos princípios do rizoma, conceito que Deleuze e Guattari (1995) tomaram de empréstimo da botânica, com características que diferem das próprias da formação da árvore - raiz; não se fixa em um ponto; desdobra-se e se estende de forma não hierarquizada; abre-se para a multiplicidade - não tem começo, meio ou fim; possui múltiplas entradas e saídas; distancia-se da relação de univocidade para comportar a teia de conexões e de heterogeneidade que se estabelecem na dinâmica dos fenômenos sociais.

Francisco (2017) pontua que, em razão da multiplicidade de conexões, “o rizoma não pode se utilizar de um modelo estruturante ou gerativo como compreensão dos fenômenos que pretende elucidar. Não se trata de fazer um decalque da realidade” (p. 53).

A noção de rizoma se contrapõe ao pensamento linear e uno, como expressam Deleuze e Guattari (1995), pela

Inexistência . . . de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (p. 16)

Para os autores, o rizoma tanto pode ser rompido, quebrado, rasgado, revertido e adaptado a novas montagens de qualquer natureza em qualquer de seus pontos, como pode ser reconfigurado como operativo a partir de suas linhas. Formado por linhas de segmentaridade que provocam estratificação, territorialização e desterritorialização, “há ruptura no rizoma cada

vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (p. 18).

Para Deleuze e Guattari (2011), somos atravessados por três linhas de segmentaridade que se ligam entre si, inter cruzam-se, quais sejam, as linhas duras ou molares, que se traduzem nas forças normativas instituídas em determinado contexto; as linhas de segmentaridade flexíveis ou molares, que operam para a transformação do campo, e são mais fluidas, configuradas nas forças instituintes; e as linhas de fuga, que são como raios, faíscas que desestabilizam e provocam transformações e criam condições de possibilidades para engendrar novos modos de ser.

A diretriz cartográfica se vale de pistas que orientam as trilhas do(a) cartógrafo(a) em seu caminhar pelo campo como delineadas em dois volumes, *Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades* (v. 1) e *Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* (v. 2), organizados por Passos et al. em 2015 e 2016. Desse modo, em concordância com o posicionamento epistemológico e paradigmático da pesquisa, o projeto de tese se ancora em quatro pistas:

1. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção, considerando que conhecimento e transformação estão intimamente ligados em relação ao que se pesquisa, ao(à) pesquisador(a) e à realidade;
2. Cartografar é acompanhar processos e não representar objetos;
3. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica, uma vez que ao lado das formas, objetos ou sujeitos existe um plano coletivo de forças; e
4. Cartografar é habitar um território existencial, entendendo-se que o(a) cartógrafo(a) deve fazer morada no território de pesquisa e nos seus signos e relações.

As quatro pistas são pensadas de formas interdependentes e complementares,

funcionam como uma bússola, um fio condutor para a estruturação de um pensar na pesquisa de maneira singular e ímpar. A Cartografia convoca o(a) pesquisador(a) a percorrer uma estrada, encontrar possibilidades no mergulho na experiência, na relação teoria e prática: cada indivíduo produz uma forma própria de escolher qual caminho seguir. Nas tomadas de decisões em sua trajetória, o sujeito pode ser atravessado por campos de força, sendo capaz de transformar esses atravessamentos em novas possibilidades.

Sustentadas pela perspectiva teórico-metodológica da Cartografia, pretendemos mapear o campo de forças em ação nos processos de gestão acadêmica de três cursos de Psicologia no interior do Nordeste. A compreensão desses campos de força, para Escóssia e Tedesco (2015, p. 92), objetiva a “ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente da realidade das coisas”. Compartilhamos da ideia das autoras quando dizem que essa modalidade de pesquisa está “inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real”.

Para Souza e Francisco (2016), a Cartografia é uma arte, e as origens de seus conceitos ligam-se às inquietações que

Sempre estiveram presentes nos seres humanos em conhecer o mundo que ele habita. Etimologicamente, [a Cartografia] quer dizer “descrição de cartas”. Porém, esta concepção inicial já trazia a ideia de “traçado de mapas”. Mas, cartografar é também uma ciência. Refere-se a habilidade de elaborar mapas, cartas ou outras formas de representar, descrever detalhadamente ou expressar objetos, fenômenos, ambientes físicos e socioeconômicos, e utilizá-los. (p. 812)

Nessa direção, o(a) pesquisador(a), assim como os(as) seus(uas) colaboradores(as) no campo, produzirão um conjunto de conhecimentos para intervir no objeto de sua investigação. De acordo com Alvarez e Passos (2015), “cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (p. 135). É experimentar o estranho, fragmentar-se no desconhecido, enfrentando muitas vezes o desassossego da desterritorialização; esse talvez seja

o principal desafio do(a) pesquisador(a) no campo.

Realizamos uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza qualitativa. Deslandes (1994) afirma que a pesquisa qualitativa tem como propósito atender a reflexões acerca dos processos e fenômenos, na busca de respostas particulares, o que não acontece nas pesquisas clássicas respaldadas em médias e estatísticas, que se mostram insuficientes. A pesquisa qualitativa está preocupada com as questões que afloram da dinâmica dos fenômenos sociais.

No entendimento de Richardson (1979):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.
(p. 80)

Desse modo, a pesquisa qualitativa me possibilitou liberdade no campo de pesquisa para aprofundar o processo de investigação do fenômeno em estudo e das relações envolvidas no contexto da gestão de implantação de um curso de Psicologia no interior do Nordeste.

Estação 3: Mapas e Territórios – Locais da pesquisa

Todos nós temos um mapa sentimental, um mapa que registra os lugares onde aconteceu [*sic*] os momentos marcantes de nossas vidas.

– Bossa Nova Films, Luís Villaça, *De onde eu te vejo*

Para colocar em movimento a questão norteadora desta tese, em um primeiro momento utilizei como estratégia mapear as faculdades privadas com curso de Psicologia em cidades do

interior dos estados de Alagoas, Bahia, Sergipe e Pernambuco, distantes, portanto, dos grandes centros urbanos. Comecei o levantamento pela internet, buscando informações sobre como se caracterizava a instituição, o perfil do curso e o currículo dos(as) professores(as). Cartografei 29 municípios e, nesse processo de observação do cenário geográfico, identifiquei a posição geográfica da faculdade, a distância da capital por quilometragem, a área demográfica da cidade, e os aspectos relativos à educação, saúde, transporte, economia, geração de emprego, turismo e cultura.

Uma das minhas preocupações relativas ao acesso às faculdades escolhidas era o risco de acidentes e/ou assaltos no percurso até as cidades. Estava ansiosa quanto à aceitação dos(as) profissionais em fazer parte da pesquisa, justamente por conhecer os trâmites que permeiam as organizações, como o sigilo das informações e a concorrência de mercado.

Após a procura eletrônica, identifiquei inicialmente três faculdades privadas que ofertavam curso de Psicologia no interior do Nordeste. Logo no início da abordagem, deparei com a rigidez burocrática dos processos para ter acesso aos(às) coordenadores(as) de curso. A primeira instituição contactada não retornou os e-mails enviados, a segunda não autorizou a realização da pesquisa e a terceira não oferecia curso de Psicologia nas cidades interioranas do Nordeste.

Retomei a busca eletrônica por cidades ainda não pesquisadas. Iniciei novos contatos com outras instituições, procurando saber quem estava na coordenação do curso. No total foram seis as IES contactadas. De maneira mais fluida, a comunicação logo se estabeleceu com as participantes da pesquisa. Para efeito deste estudo, pude entrevistar três coordenadoras de curso de Psicologia e uma professora que exerceu a função de vice-coordenadora por pouco tempo.

Uma vez explicitada a produção do mapa geográfico das IES com curso de Psicologia localizadas no Sertão nordestino, apresentarei, a seguir, recortes das anotações do Diário de Campo, bem como das impressões e da imersão no campo da pesquisa. No sentido de preservar

as participantes, as IES não serão nomeadas, tampouco os municípios em que estão localizadas, por se tratar de cidades pequenas, de modo a dificultar o reconhecimento das mesmas.

Estação 4: Entre plantio e colheitas – Participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa foram três coordenadoras de curso de Psicologia, uma profissional de cada instituição. Caso a instituição a ser pesquisada tivesse em sua estrutura organizacional o cargo de vice-coordenação, a ocupante desse cargo também seria considerada colaboradora desta pesquisa. Como critérios de inclusão, selecionamos profissionais com pelo menos seis meses de exercício em cada função e que tivessem vínculo empregatício, regidos(as), por conseguinte, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com as instituições. E como critérios de exclusão, descartamos profissionais com tempo menor de seis meses em cada atividade de coordenação de curso, bem como aqueles(as) cujo vínculo profissional fosse temporário.

Quanto às participantes, irei nomeá-las com nomes de flores encontradas na flora do bioma Caatinga, vegetação predominante no Sertão nordestino. Esclareço que escolher para as participantes nomes relacionados às flores da região é uma homenagem a essas psicólogas, que bravamente abraçaram esse “lugar”, seja o território sertanejo, seja a coordenação do curso, em prol do desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão. No entanto, considero necessário trazer o perfil das participantes a partir de um quadro sociodemográfico e, na delicadeza, sutileza e detalhes das flores, as imagens que embelezam o Sertão nordestino. Assim, as coordenadoras serão chamadas de Jurema, Catingueira, Bromélia e Flor de Mandacaru.

As Figuras 10, 11, 12 e 13, inseridas a seguir, ilustram as flores que deram origem aos codinomes das participantes da pesquisa.

Figura 10

Imagens de Flores da Caatinga – Jurema



Nota: Imagem da Internet (2023).

Figura 11

Imagens de Flores da Caatinga – Catingueira



Nota: Imagem da Internet (2023).

Figura 12

Imagens de Flores da Caatinga – Bromélia



Nota: Imagem da Internet (2023).

Figura 13*Imagens de Flores da Caatinga – Flor de Mandacaru*

Nota: Imagem da Internet (2023).

Logo a seguir, na Tabela 6, apresento o quadro demonstrativo sociodemográfico contemplando o perfil das participantes desta pesquisa.

Tabela 6*Quadro Demonstrativo Sociodemográfico – Participantes da Pesquisa do Interior do NE*

	Sexo	Idade	E. Civil	Filhos	Escolaridade	Cargo	Tempo de Coord	CH
Jurema	F	50	Separada	3	Esp. Adm. Escolar e Pedagógico, TCC e Neuropsicologia	Coordenadora	1 ano	20h
Catingueira	F	39	Casada	1	Esp. Saúde Mental e Intervenção Psicossocial	Ex-vice-coordenadora	6 meses	20h
Bromélia	F	33	Casada	1	Doutora Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Coordenadora	1 ano e 1 mês	40h
Flor de Mandacaru	F	27	Solteira	-	Mestra em Psicologia	Coordenadora	1 ano e 3 meses	22h

Nota: Desenvolvida pela Pesquisadora (2022).

Estação 5: Recursos

Utilizei na pesquisa recursos alinhados com o percurso cartográfico que ilumina a proposta de tese, quais sejam: o Diário de Campo e as entrevistas narrativas.

O Diário de Campo foi o nosso companheiro de jornada, possibilitando não só o registro dos dados produzidos no habitar o campo, como também de todas as implicações que atravessaram o(a) pesquisador(a) e os(as) sujeitos(as) da pesquisa durante todo o processo.

Desse modo, o Diário de Campo enquanto recurso da pesquisa científica viabiliza registrar as dinâmicas, impressões, interjeições, rejeições, caminhos, descaminhos, entalhes e detalhes, emoções e sentimentos.

De acordo com Passos e Barros (2015), “o diário de campo se apresenta como um desvio metodológico, quando uma alteração da política de pesquisa se impõe a partir das viagens de investigação para outros continentes” (p. 174).

Nessa direção, Aun (2005, p. 29) nos fala que os

Diários são marcas em forma de escrita – depoimentos rememorados. Escrever é comunicar, é narrar. Um Diário de Bordo é feito por um protagonista, a próprio punho, disposto a compartilhar uma experiência. Comunicando algo vivido e sentido. Um diário é como um tecer de muitas histórias interligadas. Estórias estas também tecidas por entre outras narrativas. Mas narrar é também deixar sangrar, recordando palavras que deixaram marcas como estilhaços de vidro ainda cortantes.

As entrevistas narrativas, em coerência com a abordagem cartográfica, foram desenvolvidas com a fluidez de uma contação de história, por meio da comunicação e da troca de experiências entre a pesquisadora e o(a) participante. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa possibilita ao(à) participante lembrar o que aconteceu e colocar “a experiência em

uma sequência, encontra[ndo] possíveis explicações para isso, e joga[ndo] com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p. 91).

Narrar provoca no(a) autor(a) possibilidades de reflexões, geralmente referentes à experiência pessoal, a algo que já foi vivido, permitindo-lhe retornar a um lugar e tempo de acontecimentos real (Jovchelovitch & Bauer, 2002).

A entrevista narrativa conduzida a partir de um manejo cartográfico, conforme pontuam Tedesco et al. (2016), “têm por objetivo principal pesquisar a experiência, entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam” (p. 93).

O nível de engajamento do(a) participante/pesquisador(a) será maior em função da criação de uma zona de inter-esse que se traduz em uma relação de confiança entre eles(as). De acordo com Sade et al. (2016),

a confiança no sentido pragmático com o qual trabalhamos, ajuda-nos a discutir o aspecto ético da cartografia em sua conexão com o aspecto metodológico. O *ethos* da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir. (p. 69)

Nesse sentido, a entrevista narrativa, no entendimento de Fontanella et al. (2006, p. 175), contempla “um encontro interpessoal para a obtenção de informações verbais e/ou escritas, porém de uma maneira não-dirigida, consistindo em um instrumento de pesquisa científica a fim de gerar conhecimentos novos sobre vivências humanas”.

Estação 6: Procedimentos

Solicitei às Instituições de Ensino Superior a assinatura da Carta de Aceite, e o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética. Por se tratar de estudo que envolve seres humanos, foi pautado tanto pela ética prescritiva como pela ética dialógica, que envolve a

proteção do anonimato e o respeito à preservação da identidade do sujeito da pesquisa. Para evitar o uso abusivo de poder de minha parte, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Realizei as entrevistas no ambiente institucional, em local determinado pelas docentes e coordenadoras, como também de modo remoto de forma individual, garantindo privacidade às participantes da pesquisa.

Estação 7: Produção das experiências

A abordagem cartográfica distancia-se da pesquisa no modo metafísico, pois não pretende encontrar “a verdade” a partir de hipóteses pré-estabelecidas. Os dados são produzidos e co-criados à medida que o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes da pesquisa caminham pelo campo com atenção flutuante, deixando que os seus corpos sejam atravessados pelas realidades desse habitar. Assim, como propõem Deleuze e Guattari em seus estudos, serão traçados planos de análise, fruto das afetações e dos campos de força que se configuram e se desconfiguram: morros, vales, pontes, viadutos, chuvas, trovões, faíscas, entraves, alagados, ilhas, entre outros, em suas dinâmicas moventes acompanhadas pelo observar e escutar atento do(a) pesquisador(a) cartográfico(a). De acordo com Barros e Barros (2016, p. 175),

O processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam dadas, à espera de uma observação. Além disso, há uma temporalidade na emergência dessas realidades, isto é, há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma da pesquisa . . . mas se, por um lado, a cartografia não lida com “dados” no sentido mais tradicional do termo, ela também não pode se esquivar do fato de que ela gera efeitos.

Ainda segundo as autoras citadas, “considerando que cartografia é um método de pesquisa-intervenção e está ligada ao acompanhamento de processos e à dissolução do ponto de vista do observador, torna-se imprescindível esclarecer em que sentido se compreende um dado cartográfico” (p. 175).

Desse modo, a abordagem cartográfica acompanha todo o processo de produção de dados e planos de análise em desenvolvimento concomitante, uma vez que pesquisador(a), objeto e participante estão implicados e situam-se em um mesmo plano comum, sendo inseparáveis, como defendem Passos e Barros (2016).

Nesse sentido, o nosso campo-tema de estudo, consistente em buscar identificar, nas narrativas-experiências das coordenadoras, os desafios da gestão e da formação do curso de Psicologia em instituições privadas, inseridas no interior nordestino foi respaldado pela abordagem cartográfica, que tem como foco não só a produção de dados, mas também a produção de efeitos sobre o campo pesquisado.

Figura 14

Fotografia da Estrada do Sertão Nordestino – BR-101 (2)



Nota: Acervo Particular da Autora (2022).

Ando devagar porque já tive pressa	Penso que cumprir a vida
E levo esse sorriso	Seja simplesmente
Porque já chorei demais	Compreender a marcha
Hoje me sinto mais forte	E ir tocando em frente
Mais feliz, quem sabe	Como um velho boiadeiro
Só levo a certeza	Levando a boiada
De que muito pouco sei	Eu vou tocando os dias
Ou nada sei	Pela longa estrada, eu vou
	Estrada eu sou...

– Almir Sater e Renato Teixeira, *Tocando em frente*

5 Quando não há Curvas pelo Caminho, há Retas Quase sem fim: Entre Mapas, Rotas e Fazer-saber

Minhas primeiras inquietações de pesquisa eram encontrar pistas, estações, trajetórias vividas, compreender os obstáculos, as travessias, as fronteiras, os dilemas, as linhas de fuga, duras e flexíveis que permeiam o fazer de um(a) coordenador(a) de curso no interior nordestino.

Escolhi enveredar pelas trilhas sertanejas, desse Sertão de múltiplas faces e afetos, que me levou a encontrar, em minhas reflexões, outros caminhos a percorrer. Era possível ver e sentir nas estradas em que andei o cheiro do mato, por trás das montanhas, um pôr-do-sol invejável, a influência de um rio majestoso, que ilustra as paisagens com seus encantos, promove a irrigação das lavouras nas épocas da seca, em um solo ingrato para quem precisa da agricultura para sobreviver. Mas foi nesse Sertão vivo, potente e paradoxal que também descobri uma natureza rica com suas histórias, mitos e mistérios, contadas repetidas vezes pelas participantes da pesquisa; foi nas boas, leves e instigantes conversas que identifiquei os pontos em comum, que certamente se trançaram e se desvelaram na apresentação das narrativas. Essas falas foram respeitadas por suas singularidades e suas realidades específicas, o que sugere tratar-se de uma problemática experienciada por todas.

No dia a dia de trabalho e nesse momento, um olhar e uma escuta voltada para as práticas clínicas em âmbitos institucionais torna possível ser sensível para mapear e compreender o que permeia a cultura organizacional e quais as linhas de segmentaridade que se destacam com mais evidência.

Nesse sentido, as coordenadoras dos cursos de Psicologia devem transformar as linhas duras em flexíveis, encontrando “outros caminhos” no fazer-saber da coordenação, quando os(as) docentes e discentes colocam situações como imutáveis, como naturais, e essas situações

se apresentam como impedimentos. Cabe às coordenadoras tentar agir de outras formas em reação às linhas duras para que os cursos possam fluir.

Pensando cartograficamente, percebe-se a maior ou menor dificuldade das coordenadoras que se defrontam com as linhas duras de criar mecanismos para que elas se tornem linhas flexíveis. Ou seja, muitas vezes elas se aprisionam nas linhas duras e não conseguem trilhar percursos outros, que lhes permitiriam ser mais fluidas na condução dos trâmites administrativos.

Deleuze e Guattari (1995) apontam três tipos de linhas de segmentaridade presentes no âmbito institucional: (a) dura, (b) maleável e (c) de fuga. As linhas duras são linhas cristalizadas, de controle e normatizações, e também apresentam características de natureza binária. Essas linhas, por meio de seus atravessamentos, buscam manter a ordem em um determinado campo – de forças instituídas. As linhas maleáveis, por sua vez, permitem realizar transformações em um determinado campo – de forças instituintes; essas linhas possibilitam maior fluidez e flexibilidade. E as linhas de fuga representam rupturas bruscas, rompendo totalmente com os limites das estratificações estabelecidas.

Em conformidade com a ideia dos autores, as linhas de segmentaridade dura são bastante comuns e podem ser exemplificadas pela rígida hierarquia entre patrão(oa) e empregado(a). É uma linha regida pelo controle e a organização. Nas instituições, seguimos os regulamentos e procedimentos estabelecidos pela empresa e, nesse caso, o(a) colaborador(a), na maioria das vezes, precisa cumprir o que está estabelecido pela direção da instituição (Francisco, 2017).

Já as linhas de segmentaridade maleável nas instituições se expressam pela abertura à diversidade e à inovação. Essas linhas possibilitam à instituição realizar mudanças, implicando maior fluidez nos seus processos. Assim sendo, estabelecem conexões na instituição como um todo e podem se apresentar por meio de seus fluxogramas organizacionais: a comunicação

entre os departamentos e os processos internos. Deleuze e Guattari (1995) apontam a presença da multiplicidade heterogênea de elementos e relações em toda e qualquer realidade, na qual cada ponto pode se conectar a qualquer outro, traçando novas linhas ou novas possibilidades de conexões.

5.1 Rotas Cartográficas: Nas Estradas, vou me Encontrar Longe do meu Lugar

Na caminhada, meus passos seguiam em ritmo acelerado. Comparo minha disposição e motivação para o encontro com as participantes da pesquisa, com o tráfegar por uma longa rodovia, um traço escuro que corta a terra amarelada ou por vezes avermelhada, visto pelos cactos do Sertão nordestino, no qual totalizo 9 horas e 30 minutos de viagem e 684 km percorridos para a primeira e a terceira entrevistas realizadas. A segunda entrevistada solicitou que a nossa conversa fosse feita na modalidade remota, parecia estar mais confortável em participar da pesquisa nesse formato. Organizei um local agradável na minha residência para o encontro virtual, realizado pela plataforma *Google Meet* e, mesmo munida da autorização para que a entrevista fosse gravada, na hora o dispositivo não funcionou. Os registros das narrativas estão nas minhas anotações no Diário de Campo, na escuta atenta, nas minhas recordações e na disponibilidade das participantes, caso eu precisasse de alguma informação adicional.

Com a primeira participante, Jurema, o primeiro contato foi realizado em novembro de 2021, por meio do aplicativo *WhatsApp*. No primeiro momento não tive nenhuma resposta. Então enviei outra mensagem, insistindo sobre a possibilidade de diálogo, que me foi retornada no último dia do mês. Concomitantemente, continuava na busca eletrônica para encontrar a segunda e a terceira faculdades, e tinha a sensação de correr contra o tempo! Mapeava a região do São Francisco, e foi desse modo que localizei mais duas instituições de ensino superior situadas no interior do Nordeste.

A comunicação inicial com a segunda instituição foi assertiva; consegui o número de telefone da coordenação e, em janeiro de 2022, fiz meu primeiro contato com a coordenadora Bromélia por meio de mensagem enviada por *WhatsApp*. Entre uma agenda apertada e outra, trocamos as primeiras conversas de apresentação e informei o objetivo do contato. Parecíamos ter o mesmo ritmo acelerado de vida, e o diálogo fluía como as correntezas do rio São Francisco, dentro das possibilidades, cada uma em seu tempo.

Entre as diversas instituições contactadas, estreitei os laços com a terceira faculdade. Na primeira ligação, fui informada do dia e horário para contato com a coordenadora Flor de Mandacaru. Trocamos nossos contatos telefônicos e mensagens por *WhatsApp* para confirmação da entrevista até o dia agendado, em maio de 2022.

Após esses contatos, comecei a planejar as visitas e encontros com essas coordenadoras. Percebi que seria preciso desprender-me dos imperativos saberes da coordenação, do lugar da gestão para poder conhecer o cotidiano e os desafios enfrentados por elas. Sabia que encararia uma rotina maior de trabalho entre idas e vindas pelas estradas, estava “seca” para explorar, mapear e cartografar cada território, nesse imenso Sertão nordestino.

É característico ser muito corrido para as coordenações de curso o final de semestre: as atividades se intensificam, e o cansaço acumulado do semestre/ano letivo começa a pesar sobre os ombros. É preciso preparar o “novo ano”, assim consideramos a cada seis meses. E como estávamos no final de 2021.2, a coordenadora Jurema não voltaria mais para o interior, somente em janeiro do ano seguinte. Então combinamos que quando ela retornasse, entraria em contato para agendarmos uma possível visita. Logo na primeira quinzena de 2022 fui surpreendida com uma mensagem de Jurema sugerindo algumas datas para realizar a pesquisa na faculdade na qual trabalhava, e acordamos minha viagem para o dia 15 de janeiro de 2022.

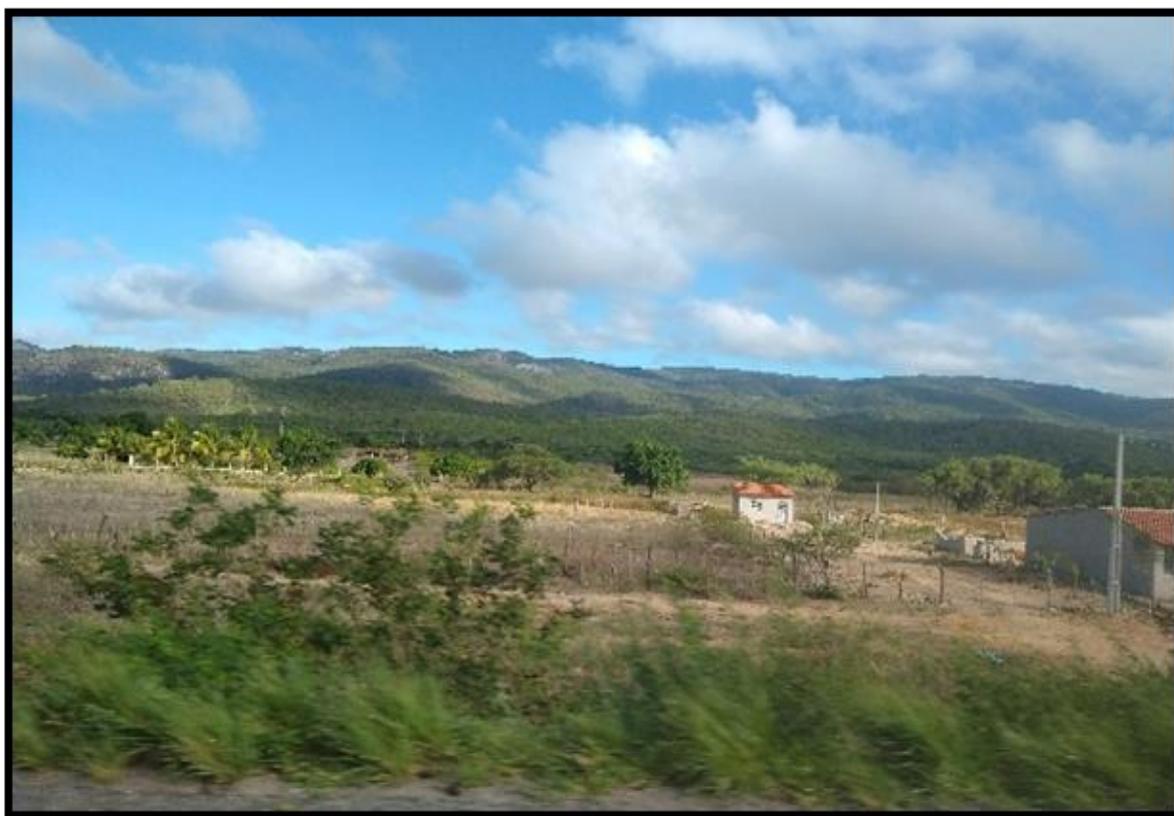
Em minha primeira viagem à cidade sertaneja onde se localizava a instituição, fui acompanhada do meu esposo. Durante o deslocamento, pude fotografar lugares que se

anunciavam espetacularmente aos nossos olhos. Prontamente fiquei surpresa com o que via, os efeitos da estiagem estavam ao nosso lado o tempo todo, animais mortos na beira da estrada compunham um cenário bucólico. No inverno a cena muda, é admirável ver uma paisagem em vários tons de verde, a sensação que temos é que a vida na cidade do interior passa devagar. Ainda assim, apesar das poucas chuvas, a região possui cursos d'água, e um deles é o rio São Francisco. Ansiedade e tensão eram sentimentos que se misturavam em mim, todavia, começava a vislumbrar potentes possibilidades para a cartografia pretendida.

As Figuras 15 e 16, na sequência, ilustram o que meus olhos viram: a beleza do Sertão nordestino.

Figura 15

Fotografia do Sertão Nordestino 1



Nota: Acervo Particular da Autora (2022).

Figura 16

Fotografia do Sertão Nordestino 2



Nota: Acervo Particular da Autora (2022).

Chegando na cidade, o encontro com Jurema se dividiu em dois momentos: o primeiro na instituição de ensino superior e o segundo na hora do almoço. Na sala em que se realizou a entrevista tivemos a presença de uma professora, e também a homenageei com o nome de uma flor encontrada na região, Catingueira. A professora, que havia sido coordenadora do curso por seis meses, participou indiretamente da entrevista com a Jurema.

Confesso que me sentia insegura e apreensiva quando soube que próximo aos municípios onde aconteceriam as entrevistas subsequentes havia risco de assaltos. Procurei me informar de como era o percurso de cada trecho das estradas, e todos falavam a mesma coisa: – "Tenha cuidado com assaltos! Quando anoitece o perigo aumenta." De fato, é arriscado passar por municípios como Floresta, Ibimirim, Santa Maria da Boa Vista, Carnaubeira da Penha,

Lagoa Grande, Cabrobó, Orobó, Orocó, Glória e Curaçá, nomes de algumas cidades no Sertão que fazem parte de uma área denominada polígono da maconha, de aproximadamente 800 km², localizada no Sertão alagoano, baiano e pernambucano.

Com a segunda participante, Bromélia, o contato pré-estabelecido demorou a se afirmar. O intervalo entre as nossas comunicações tornava-se cada vez maior devido ao correr do cotidiano. Percebi que as mensagens dela em resposta às minhas eram diretas e bastante objetivas. Do início daquele mês até conseguir o aceite e conciliar as agendas foram trinta dias, sendo a entrevista realizada em março de 2022.

Vale salientar que não obtive autorização da instituição para realizar a entrevista no interior de suas dependências. Tal acontecimento me fez lembrar de Barros e Kastrup:

Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (2015, p. 58-59)

Mapeando a cidade onde Bromélia trabalha e onde reside, verifiquei que esse território também é governado pelo sol, que derrama sobre ele seu calor mais escaldante. Senti falta do contato presencial por não poder apreender as impressões sobre o local, ou mergulhar no território e no campo da pesquisa. Por outro lado, vi-me inundada de um alívio confortador por não precisar me expor aos riscos da viagem! Como cartógrafa, precisei me adaptar às circunstâncias e ao território de pesquisa, que seria virtual. Para Tedesco et al., “o cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar” (2016, p. 94). Tudo estava pronto para iniciar o diálogo com Bromélia, sentia-me ansiosa em querer conhecer a experiência da coordenadora.

Com relação à terceira participante, certo dia lembrei-me de uma professora do curso de Psicologia que tem suas raízes familiares no Sertão alagoano. Logo, busquei na internet as instituições que poderia haver naquela cidade e deparei com duas instituições que tinham o perfil para minha pesquisa. Contactei uma delas e rapidamente vi aceita a proposta de participação.

Assim conheci a terceira participante – Flor de Mandacaru. Do contato inicial até o momento do nosso encontro transcorreram aproximadamente dois meses, sendo a entrevista realizada em maio de 2022. Conforme combinado, viajei para a cidade onde estava situada a instituição; o ambiente inicialmente sugerido foi uma cafeteria no centro da cidade, nada aconchegante e propícia ao que queríamos fazer, por causa do barulho constante e incômodo das buzinas dos carros. Optamos por ir para a biblioteca pública, mas estava fechada. Então resolvemos ir para a lanchonete do hotel onde encontrava-me hospedada.

Assim, aventurei-me a tecer experiências e trajetórias com as participantes com o objetivo de cartografar os desafios de coordenar um curso de Psicologia no Sertão. Considero pertinente retomar nesse momento o sentido da ação de cartografar na visão de Pozzana (2016), para quem

cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de suprassensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercitada. (p. 63)

No contexto da realização da entrevista, afetos como medo, apreensão, interesse e encantamento se conectaram na composição da sensibilidade que atravessou o campo-tema da pesquisa. Fez sentido o apontamento de Alvarez e Passos (2015) de que “cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (p. 135).

Rumo à última entrevista, dessa vez meu ponto de partida foi Paulo Afonso (BA). Era uma tarde ensolarada, um novo caminho se apresentava, eu nunca havia andado por aquela rodovia. Fiquei encantada com o belo pôr-do-sol quando estava chegando na cidade. Nesse momento, pude vislumbrar os terrenos acidentados nas suas elevações e vales, estava sendo uma experiência singular.

Percorrendo a geografia do Sertão, concordo com Alvarez e Passos (2015) quando dizem que “[n]o campo pesquisado, seja completamente estranho ao aprendiz-cartógrafo . . . seja um campo habitual . . . é necessário cultivar uma receptividade ao campo” (p. 136). No caminho, encontramos também alguns pontos críticos, com buracos, erosões na pista, descuidos, o que revela a ausência do poder público, tornando o trajeto um teste de resistência. Em determinadas áreas, o acesso para a cidade encontrava-se em obras, estava ocorrendo a duplicação da BR. Logo, a impressão que tive era de uma cidade maior do que a que eu residia/trabalhava atualmente. Tudo se apresentava como novidade, sentia-me ansiosa em conhecer a cultura, os pontos turísticos, ter as impressões daquele local, poder explorar esse novo ambiente.

É importante ressaltar que no momento das entrevistas, em 2022, ainda enfrentávamos a pandemia do coronavírus, fato que fornece contorno aos desafios apresentados pelas coordenadoras.

5.2 Território Sertão: Histórias do Fazer-saber do ser Coordenadora

Percorrendo os mapas da geografia do Sertão, seguindo rotas cartográficas, coloco-me na direção de conhecer os roteiros do ser coordenadora no Sertão, alinhando, assim, nossos objetivos: caracterizar o trabalho exercido por coordenadoras do curso de Psicologia no Sertão; mapear os desafios da coordenação do curso de Psicologia a partir da experiência de

coordenadoras; e identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais.

Ao abrir o presente tópico, esclareço que organizei e analisei os objetivos específicos separadamente, entrelaçando as narrativas das colaboradoras para possibilitar melhor compreensão na leitura. A princípio, esses cursos ainda estariam formando as primeiras turmas, o que demanda da coordenação um pouco mais de dedicação quando os(as) estudantes estão se aproximando do último ano do curso.

Nesse momento tratarei do primeiro objetivo da presente tese, o de escutar as participantes falarem de suas experiências sobre como poderiam *caracterizar o trabalho exercido por coordenadoras do curso de Psicologia no Sertão*.

Indo ao encontro da primeira participante, ao chegar na entrada da cidade deparei com um monumento cultural, um posto de gasolina, e a impressão que tive era como se fosse a última cidade do mapa daquele estado, uma cidade aparentemente pacata e pouco desenvolvida. Para Kastrup e Passos (2016), “a pesquisa de campo geralmente coloca o cartógrafo diante de um território que ele não conhece e em relação ao qual pretende fazer avançar o entendimento e as práticas de trabalho” (p. 15).

Quando cheguei de viagem, o encontro com Jurema foi, de imediato, de cumplicidade e simpatia. Ela descreve cada canto da cidade, fala dos pontos de referência e caminhos até chegar na faculdade. A instituição fica situada atrás da praça central do município, muito próximo ao centro da cidade e destaca-se com cores vibrantes, o vermelho bordô e o amarelo. Segundo Heller (2008), “O vermelho, como a mais forte das cores, é a cor da força, da vida” (p. 105). Continuando sua análise da psicologia das flores, a autora diz que “O amarelo é a cor do otimismo . . . é a cor da iluminação, do entendimento. . . . o amarelo também é a cor da inteligência” (pp. 152-155). Então fui convidada a entrar, e a impressão que tive do prédio foi

de que suas instalações pareciam ter grande importância histórica e que preservava um patrimônio arquitetônico e cultural.

No início do encontro, a coordenadora apresentou-me toda a infraestrutura da instituição: secretaria, biblioteca, auditório, cantina, salas de aula, sala dos(as) professores(as), laboratório de informática e ambiente de convivência. Parece ser nessa direção que Passos e Eirado (2015) afirmam que:

O cartógrafo acompanha um processo que, se ele guia, faz tal como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão. (p. 123)

Andar pela instituição era estar em novo território, observar e escutar a trajetória da coordenadora, compreender o contexto e os procedimentos do seu espaço laboral, que não era apenas seu ambiente de trabalho, mas também um vínculo afetivo construído com a instituição.

Um gato de raça não definida brincava por dentro da faculdade e tinha acesso às salas de aula. Parecia receber carinho, petiscos e ser aceito pelos(as) colaboradores(as) e estudantes da instituição. Quando o animal entra na sala em que nos encontrávamos para iniciar a entrevista, o clima é de brincadeira, descontração e bom humor. “*Até os gatos gostam de estudar aqui na faculdade!*” (Jurema).

Pelas veredas da faculdade, nossas conversas eram ora formais, ora informais, e Jurema faz uma costura, tecendo como era seu deslocamento de um município para outro, suas experiências profissionais anteriores como psicóloga, suas expectativas, os benefícios concedidos pela empresa, até o momento de como foi sua contratação como professora universitária.

Nem todo lugar do interior nordestino tem transporte rodoviário de fácil acesso para chegar ou sair da cidade. Quando acontece de a cidade não ter rodoviária, o deslocamento da população e dos(as) estudantes entre os municípios é feito por meio de vans ou ônibus cedidos

pela prefeitura A faculdade está localizada no Sertão pernambucano, e sua posição geográfica favorece a proximidade com outras cidades circunvizinhas, o que facilita o estabelecimento de conexões integrando rotas que possibilitam o acesso aos demais estados e/ou regiões do país. No caso de Jurema, ela assumiu a coordenação no início da pandemia, o que dificultou ainda mais estabelecer os trâmites cotidianos da coordenação.

No momento da entrevista ela possuía mais de um vínculo empregatício, trabalhava na sua cidade de origem como psicóloga e trabalhava como coordenadora de curso na instituição pesquisada. Saber disso me permitiu refletir sobre as condições laborais oferecidas aos(as) psicólogos(as) e a necessidade de aliar vários vínculos de trabalho para a subsistência desses(as) profissionais. Diante dessa realidade, lanço como questão a Jurema: Como tem sido sua experiência na coordenação do curso de graduação, considerando que o curso se localiza no interior do Nordeste?

Jurema: *Então, minha experiência, né? Os desafios, os principais desafios na coordenação do curso no interior, é a logística para a articulação realmente de campo. É... entre o ensino e a prática profissional. Principalmente porque o curso, ele está numa microrregião, numa cidade pequena, né?! Dentro da região, mas que ela recebe uma grande quantidade de alunos, público também, de os serviços da Psicologia de outras cidades circunvizinhas.*

E o deslocamento? Essa questão de estrada, questões de transporte, ele acaba também não sendo tão sistemático. E o acesso aos esses espaços, o acesso... a essa parceria que é o campo de estágio, e essa relação que acaba ficando um pouco mais restrita.

Outro grande desafio é não ser moradora do município ou da região. Eu, também enquanto coordenadora, também precisar me deslocar para dar conta das atividades, da logística interna ao longo no período de aula, ao longo como a gente funciona com salas de aula, de fato, com aulas presenciais de quarta a sábado. Então, é nesse período

que estou na cidade, é... normalmente eu vinha quarta a sexta ou de quinta a sábado. E no ano que eu assumi a coordenação, a gente estava no remoto. O que ficou mais difícil essa aproximação com o campo, né? E antes, em outras gestões também, né?, viveram essa mesma realidade, de que se deslocar de seu município de origem e fazer essa articulação com os outros municípios circunvizinhos dentro desse período.

Então, tempo de estrada para chegar nesses municípios, para poder fazer esses contatos, aproximação, trazer colaboradores, né?, pra ações aqui internas também acabam repercutindo muito nessa dificuldade. Grandes maiorias dos profissionais também estão no campo da cidade circunvizinhas. Que servem, que trazem essa parceria, que são os preceptores de campo e que também têm os horários restritos nos seus municípios, porque compartilham seus horários de trabalho com vários municípios, né? O que faz muitas vezes não coincidir a comunicação, chega muitas vezes ser remota. Já que era muitas vezes remota, então tiramos um dia para fazer visita, então não tem como muitas vezes pegar uma sexta-feira, que é o dia que a gente tem aula aqui o dia todo, e conseguir fazer visita em vários municípios, porque a distância entre um e outro é grande! Então acaba sendo um grande fator que dificulta, uma das grandes dificuldades da região.

Mas ao mesmo tempo, a gente viu o quanto a demanda de alunos dos municípios cresceu com essa aproximação. A chegada dos alunos, os alunos também participarem nessa parceria de aproximação, foi uma experiência também muito articulada nesse sentido, né?

Iniciar processos de convênios, busca de convênios, de os municípios perceber a Psicologia em outros espaços além da política pública, ou chegar com a demanda do próprio município solicitando a parceria para realizar ações já após a intermediação dos alunos, já com as próprias práticas das disciplinas.

No começo... era tudo muito... de a gente tentar entrevista, tentar marcar um horário, conversar, explicar e com as disciplinas, a partir do segundo período, a gente já tem atividade prática, né? Ações internas, e isso acaba sendo realizada também nos municípios de origem dos meninos, dos alunos. E aí muitos, muitas solicitações de parceria começam a chegar a partir dessas práticas de sala de aula, acabam aproximando a academia do campo, começam visualizar as possibilidades de ação nos campos de ação, à medida que os alunos começam a fazer essa vivência prática das suas atividades. Muitos convites de parceria vieram para a faculdade, muitas demandas também nesse sentido, de busca de parceria, “a gente também quer”! Isso também foi um outro fator, a partir do ensino, a gente conseguir chegar mais facilmente nessas propostas, mas ainda tem essa dificuldade da realização.

Porque eles não conseguiriam fazer no período que estão aqui em sala, porque em dia de aula não tem como em ir e voltar, muitas atividades na região aconteciam e nas cidades circunvizinhas eram parcerias bem mais pontuais, de ações mais pontuais, ou como acontecia muito no período antes da pandemia, era viagem mesmo! A gente organizava a semana e levava os alunos, né?... locava ônibus, visitas técnicas, ações em vários lugares, então fazia realmente esse... essa caravana para poder realizar as ações.

É... Principalmente dessas essas dificuldades logísticas, de estar situada geográfica, eu acho... que a dificuldade maior é nesse sentido, né? Temos alunos que vêm da Bahia, temos alunos que vêm do Ceará, temos alunos que vêm do Piauí. Alguns alunos conseguem na parceria com os municípios e o deslocamento é ofertado pelo município. Todos os dias os municípios têm o ônibus, traz os alunos, mas alguns mais distantes, não! Então os alunos acabam realmente montando residência no município, alguns ficam a semana, final de semana voltam, né?, vêm na quarta, voltam no sábado. Outros

passam realmente a residir, indo pra casa a cada três meses ou no final do semestre, dependendo da distância ou da dificuldade logística mesmo de chegar. Então acho que os maiores desafios são realmente geográficos.

Para Barros e Kastrup, “os relatos contêm informações precisas. . . . Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam sobretudo captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (2015, p. 70). A narrativa de Jurema sobre sua experiência como coordenadora do curso de Psicologia no Sertão apresenta o desafio denominado por ela como logístico.

Sobre a entrevista com Bromélia, é importante observar como é distinta a experiência de estar mergulhada no campo e fazer a pesquisa de modo remoto, como pesquisadora senti essa diferença. Mas, como previamente foi acordado naquela manhã, iniciamos a entrevista online às 8h30.

Bromélia apresenta-se com formalidade e polidez e emprega uma fala técnica em sua narrativa.

Bromélia: *A faculdade é uma rede, mantenedora. Ela tem na capital e no interior. Os alunos sempre fazem comparações, dizendo que os alunos da capital possuem os melhores professores, têm mais privilégios do que eles aqui. Sempre estamos tentando manter um padrão, com uma excelente infraestrutura (laboratórios); porém o quantitativo de pessoas é reduzido. . . . Aqui nós dividimos espaço com as concorrentes . . . ambas possuem cursos de Psicologia. Com isto, fica limitado o número de vagas. Após a pandemia, estamos com um grande número de estagiários para ir à prática, temos um grande suporte da rede pública . . . estamos com um total de 380 alunos . . . as pessoas do marketing querem falar sobre tudo da profissão, sendo no senso comum. É uma briga aqui! É preciso posicionar a Psicologia enquanto ciência e profissão. Trabalhamos com a comunidade interna (funcionários) e os alunos.*

A narrativa de Bromélia aponta para a relação existente entre a regionalidade interiorana, o marketing educacional e os posicionamentos da Psicologia como ciência e profissão, “*uma briga*”! O primeiro conflito apontado pela coordenadora está na tendência de os(as) estudantes de sua instituição no Sertão nordestino, ao compararem as diversas instituições que formam a mesma rede, considerarem as IES das capitais mais privilegiadas no tocante aos(às) docentes e à infraestrutura. Sua narrativa me leva, cuidadosamente, a refletir sobre como o(a) estudante sertanejo(a) se vê no seu próprio meio, e em que contexto está inserido(a).

Percebo, na narrativa apresentada, uma faceta da lógica colonial, na qual interior é sinônimo de inferior e a capital é caracterizada pela superioridade. Dessa forma, é importante que as atividades administrativas realizadas pelo departamento de marketing sejam muito bem delineadas, com perspectivas estratégicas e pensadas para o contexto no qual as instituições estejam localizadas e os seus espaços geográficos, o que possibilita compreender suas diversidades, cultura e subjetividades.

Outra “briga” referida por Bromélia é travada entre a coordenação do curso e o marketing voltado para a venda do curso. Observo o compromisso político de Bromélia em posicionar a “*Psicologia enquanto ciência e profissão*”, quebrando paradigmas e pré-conceitos ainda existentes quando se refere ao papel profissional da Psicologia nos diversos espaços de atuação. O senso comum tende a associar a Psicologia com a prática da escuta no consultório particular e o marketing tende a reafirmar essa percepção. Todavia, sabemos e investimos numa prática psicológica comprometida com o social e o político, estando nas comunidades a partir de diferentes abordagens e práticas.

A experiência de Bromélia nos mostra que a lógica de mercado pode contribuir para a reificação da Psicologia num modelo tradicional de abordagem, porém, como pontua Francisco

(2012), o desafio da Psicologia contemporânea é exatamente construir uma prática profissional diversa, atenta aos contextos locais, principalmente quando atuamos em instituições.

Assim, podemos observar por meio da descrição um posicionamento mercadológico da instituição no município e nas regiões Nordeste e Sudeste, onde a faculdade possui sede e filiais. Pela internet, mergulhei no mapa para conhecer as rotas e roteiros de acesso à cidade, visitei os pontos turísticos e “conheci” a instituição.

O centro universitário fica situado no centro da cidade. No prédio, vemos o predomínio da cor azul e detalhes rosa que chamam atenção.

Para Heller (2008),

O azul é a cor de todas as características boas que se afirmam no decorrer do tempo, de todos os sentimentos bons que não estão sob o domínio da paixão pura e simples, e sim da compreensão mútua. Não existe sentimento negativo em que o azul predomine. Portanto, não é de se estranhar que o azul seja uma cor tão querida. . . . A cor rosa simboliza a força dos fracos, como o charme e a amabilidade. . . . o rosa é a cor da cortesia, da amabilidade. E rosa é a sensibilidade, a sentimentalidade. O rosa, mistura de uma cor quente com uma cor fria, simboliza as virtudes do meio-termo. (pp. 46, 398)

Como dito anteriormente, ao “visitar” o site da instituição, a impressão que tive das instalações é que tudo é novo e muito bem cuidado. A infraestrutura do centro universitário é composta por biblioteca física e virtual, auditório, laboratório de informática e sala de dinâmica de grupo. De acordo com as ideias de Alvarez e Passos, “tal atitude metodológica não permite ao pesquisador habitar o campo pesquisado, mas, ao contrário, visa analisar e sintetizar, de fora, o campo estudado” (2015, p. 133).

Voltamos ao fio condutor, a entrevista com a coordenadora. Por trás de Bromélia, havia uma parede na cor cinza, nada mais ali, e era o que me chamava atenção além da sua narrativa.

A cor cinza na parede me provocava, no momento da entrevista, monotonia, passava-me a ideia de apatia, de algo sem movimento.

Para Heller (2008),

tantas coisas na natureza são cinzentas, é especialmente cinzenta a cor do tempo nublado. . . . O cinza é uma cor sem força. . . . Quem cita o cinza como cor predileta, ou quem o rejeita, não está pensando na cor propriamente dita, mas nos sentimentos que se relacionam a ela. . . . Nada é decisivo no cinza, tudo nele é vago. (p. 498)

A cor e suas representações também me falavam de algo, mas naquele momento o que era possível fazer era escutar Bromélia e a sua experiência na coordenação.

A minha caminhada na pesquisa ainda não havia acabado, carecia de percorrer mais alguns quilômetros, faltava uma participante. Era sábado quando fui ao encontro com Flor de Mandacaru, mas não me foi possível conhecer a instituição, estava fechada. Passando pela principal rodovia da cidade, consegui avistar uma faculdade de médio porte, cuja logomarca era composta pelas cores azul e vermelho, já conceituadas anteriormente, e o que predominava na estrutura predial era a cor branca.

Segundo Heller (2008),

na simbologia, o branco é a mais perfeita entre todas as cores. Não existe nenhuma “concepção de branco” com significado negativo . . . o branco é mais do que simplesmente uma cor, ele é a soma de todas as cores da luz. . . . O que é branco não é incolor. Vinculamos ao branco sentimentos e propriedades que não atribuímos a nenhuma das outras cores. Branco é a cor dos deuses: O branco é uma cor absoluta. (pp. 275-278)

Não poder estar no campus exigiu novamente de mim que buscasse mais informações sobre a instituição no site da faculdade. Encontrei conteúdos sobre a existência de laboratórios, programas estudantis, titulações docentes, cursos ofertados, e resumo dos perfis dos cursos. O

encontro com Flor de Mandacaru foi um encontro leve e potente! Com brilho nos olhos, a cada momento ela narrava sua experiência na coordenação com empolgação, entusiasmo e vontade de aprender. Uma jovem com muita vontade de realizar sonhos, projetos profissionais, que gosta de desafios e quer trilhar seus próprios caminhos, e vislumbra horizontes mediante o conhecimento, o aprendizado, o que é ser gestora no interior.

Para Alvarez e Passos (2015),

o aprendiz cartógrafo inicia seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva. . . . Na receptividade afetiva há uma contração que torna inseparáveis termos que se distinguem: sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático. (p. 137)

No início da nossa conversa, Flor de Mandacaru narra suas experiências anteriores em outras instituições públicas em que trabalhou nas cidades circunvizinhas à sua cidade de origem. Em fase final do seu contrato, é desligada e começa a procurar oportunidades para recolocação no mercado de trabalho. Surge a vaga na faculdade como coordenadora, ela envia o currículo e, mesmo sem experiência, é contratada pelo superintendente da unidade. A IES tem uma sede e treze polos entre capitais e cidades do interior do Nordeste.

Na tarefa de caracterizar as coordenadoras, os cursos e as instituições, remeto-me a Alvarez e Passos (2015, p. 138), para quem “o campo territorial não tem identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura”. A pesquisa é então conduzida a cartografar os desafios da gestão acadêmica de cursos de Psicologia inseridos no interior nordestino.

Na experiência de estar como pesquisadora e observadora, para o alcance do segundo objetivo me permiti adentrar pelas veredas sertanejas, tencionando mapear os desafios da coordenação do curso de Psicologia a partir da experiência de coordenadoras. O desafio logístico de coordenar o curso é atravessado por dificultadores geográficos: a grande distância

entre cidades do interior, a estrada, o transporte, o tempo de viagem, a dificuldade de contato próximo com profissionais das cidades circunvizinhas e o deslocamento dos(as) estudantes moradores de suas cidades para a cidade da IES. Todavia, a partir do momento em que os(as) estudantes iniciam o contato com as cidades e os(as) profissionais, os(as) próprios(as) estudantes de Psicologia se tornam elementos facilitadores dos processos. O exercício prático dos(as) estudantes serve como mostração das possibilidades de atuação para a comunidade e para gestores(as): “A gente também quer!”.

Bromélia: *A faculdade é uma rede, mantenedora. Ela tem na capital e no interior. Os alunos sempre fazem comparações, dizendo que os alunos da capital possuem os melhores professores, têm mais privilégios do que eles aqui. Sempre estamos tentando manter um padrão, com uma excelente infraestrutura (laboratórios); porém o quantitativo de pessoas é reduzido. É o primeiro desafio. É justamente esse, manter o padrão da capital, onde é a sede. O segundo desafio é o campo de estágio. Aqui nós dividimos espaço com as concorrentes . . . ambas possuem cursos de Psicologia. Com isto, fica limitado o número de vagas. Após a pandemia, estamos com um grande número de estagiários para ir à prática, temos um grande suporte da rede pública . . . estamos com um total de 380 alunos . . . Eu diria que o terceiro desafio seria: Qual é o papel da Psicologia hoje? As pessoas do marketing querem falar sobre tudo da profissão, sendo no senso comum. É uma briga aqui! É preciso posicionar a Psicologia enquanto ciência e profissão. Trabalhamos com a comunidade interna (funcionários) e os alunos.*

A narrativa de Bromélia também perpassa por questões geográficas. O primeiro desafio apresentado diz respeito às comparações entre as faculdades da rede de ensino. Para os(as) estudantes, a faculdade de Psicologia da capital é privilegiada com melhores professores(as), infraestrutura e melhor qualidade de ensino.

No decorrer dos anos, evidenciamos um cenário de crescimento das IES no interior, desde que foram implantadas as políticas de ensino superior no Brasil por intermédio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nessa abertura de possibilidades e de acesso à educação superior, abriram-se portas também para as instituições privadas chegarem aos mais distantes territórios, longe das suas sedes nas capitais.

Do mesmo modo, percebemos um visível crescimento do curso de Psicologia no país. Para Macedo et al. (2020),

em 1985, havia 81 cursos distribuídos em 17 estados da Federação. Dez anos após, o número de cursos quase dobrou, saltando para 149, distribuídos nas capitais (n=75) e no interior (n=74) (Ministério da Educação, 1995). Em 2003, quase chegou ao número 238 cursos de Psicologia, nas capitais (n=101) e no interior (137) (Ministério da Educação, 2003). Após a implantação dos programas . . . em 2016 alcançou-se o total de 629 cursos de Psicologia, sendo 626 ativos e 3 em extinção (Ministério da Educação, 2016). (p. 494)

Para as coordenações, é importante escutar essas narrativas e refletir sobre o perfil dos(as) estudantes que têm chegado ao ensino superior. Quais são as problematizações que circunscrevem as narrativas que se apresentam nas coordenações de curso? Observar o cenário que se evidencia pode abrir portas para futuras parcerias de estágio, atividades práticas, de extensão e empregabilidade para os(as) egressos(as).

Assim como Jurema, Bromélia indica a realização dos estágios como um dos desafios da coordenação no contexto sertanejo. Se para Jurema a dificuldade está na formalização dos convênios e na comunicação com os(as) preceptores(as), para Bromélia é a competição pelas vagas de estágio que marca esse desafio. O grande número de alunos(as) e a concorrência com outras IES faz com que o número de vagas fique diminuído.

Bromélia: *O foco dos estudantes aqui é a clínica, mas trabalhamos na ampliação dos campos de estágios (prática clínica nas instituições). . . . As ênfases para escolha dos alunos são: clínica, social e avaliação psicológica. E geralmente nos estágios de núcleo básico os alunos querem no hospital. A cidade é a maior cidade da região. Como os professores têm outro vínculo, é difícil fazer o acompanhamento dos alunos no estágio. Não tenho nenhum professor que viaje, todos são da cidade.*

Bromélia complementa sua narrativa sobre o desafio de oferta de estágio a partir da dificuldade do acompanhamento dos(as) alunos(as), visto que o corpo docente, “*Todos [os 11 professores(as)] possuem outro vínculo, apenas 1 não tem outro vínculo, sendo ela DE (dedicação exclusiva)*”. Segundo a coordenadora, “*percebo o engajamento dos docentes muito baixo, como já dito, quase todos têm outro vínculo, eles (professores) desenvolvem atividade extracurriculares, geralmente é fora da sua carga horária*”.

As transformações no processo de contratação no ensino são reflexos do mundo contemporâneo, de um mercado de trabalho mais acelerado, apresentando-se cada vez mais competitivo, às quais se somam as instabilidades econômicas enfrentadas pelo país. É nesse contexto que a narrativa de Bromélia está inserida quando relata a dificuldade da participação da equipe docente nas práxis pedagógicas, sendo estas: formação docente, supervisão de estágio, reuniões de colegiado e atividades práticas que são propostas pela IES, tarefas cuja execução geralmente ocorreria fora da carga horária de sala de aula.

No mundo atual, de constantes mudanças socioeconômicas, é comum encontrarmos profissionais com mais de um vínculo empregatício para poder complementar a renda principal. Para Nacarato et al. (1998):

As constantes perdas salariais fizeram com que os(as) professores(as) buscassem saídas – uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho. Num primeiro momento, para conseguir um equilíbrio econômico e, atualmente para sobreviver. Essa ampliação

chega, em muitos casos, a fazer com que o(a) professor(a) trabalhe em três períodos do dia, durante toda semana. (p. 85)

Noutro momento, perguntei sobre a carga horária de trabalho das coordenadoras.

Bromélia: *Outro grande desafio é conciliar minha vida pessoal e minha vida profissional. Minha carga horária na coordenação é 40h. A empresa me acolhe, eu vejo e sinto isso. Percebo também, que estar no cargo de liderança atualmente, não há uma diferença de gênero, é uma jornada intensa de trabalho, tenho tempo pra mim das 22h às 00h. Eu só tenho esse tempo.*

Flor de Mandacaru: *Então, hoje... nesse período, é meu 3º período. Esse período eu estou com seis disciplinas específicas. Estou com seis disciplinas, de toda rede. E eu tenho, aí eu tenho essas seis disciplinas, TCC, estágio e tenho menos de 8 horas de carga horária de coordenação, então eu tenho 22 – 8 eu tenho 16 horas.*

O que não dá para se fazer tudo, então você acaba trabalhando no seu horário vago. Ah, eu vou corrigir TCC. Eu não vou corrigir TCC quando eu estiver na coordenação porque eu preciso fazer outras coisas e eu não consigo corrigir TCC durante a aula, então eu vou corrigir em outro momento. E aí, se eu disser assim: Ah eu vou para a comunidade, para supervisão de clínica, a instituição vai amar! Mas, eu vou ficar com menos tempo de coordenação. E vou ser cobrada do mesmo jeito. Então, vou ficar com uma sobrecarga ainda maior de trabalho, por isso que eu ainda não fui, eu sei que os alunos estão sendo prejudicados.

Essa nova visão de contratação pelas instituições de ensino, faz surgir dois perfis profissionais docentes: o(a) acadêmico(a) pesquisador(a) e o(a) docente com o perfil mais voltado às tendências para o mercado de trabalho. A depender da carga horária, ou de outros fatores motivacionais pessoais, o(a) professor(a) passa a buscar outros vínculos empregatícios

para suprir suas necessidades e com o propósito de atender às demandas profissionais. Com o tempo, o(a) docente poderá sentir-se sobrecarregado(a) com o(s) excesso(s) de trabalho.

Sabemos que o ensino superior vem sendo atravessado ao longo dos anos por inúmeras mudanças e desafios, e essas transformações despertaram nas IES a preocupação de promover, no processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais nos seus currículos. No Brasil, tivemos a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) a partir da *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*, que determina:

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

I – articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II – respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV – centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V – estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da

cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI – a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII – indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII – interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX – utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X – articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI – observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XII – observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;

XIII – reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIV – reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV – autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVI – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII – autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII – fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e

XIX – promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa. (pp. 2-3)

Segundo Moura et al. (2021),

apenas a formalização das exigências mercadológicas no currículo do ensino superior não garante retorno sobre o resultado obtido em sala de aula. O papel do professor

continua sendo primordial no desenvolvimento dos alunos, para isso ele deve estar atento às dinâmicas presentes no mercado e procurando atualização constante. A análise e contratação baseada em competências atribuída ao professor, relaciona-se com um melhor resultado do processo de ensino. (pp. 663-664)

Desse modo, com a mudança de cenário referente à empregabilidade, podemos compreender uma possível transição a partir de uma nova perspectiva de contratação desses(as) futuros(as) docentes. Fica clara a evidência de se implementar as competências nos currículos acadêmicos e a importância do papel do(a) professor(a) nesse processo de transição. Nessa perspectiva, é visível a contribuição e influência do(a) professor(a) na articulação do conhecimento teórico com a experiência prática para a aprendizagem do(a) estudante.

A imersão das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades vem oportunizando aos(às) recém-formados(as), em diversas áreas de atuação profissional, a empregabilidade, com o intuito de atender às necessidades do mercado de trabalho. Vale ressaltar que no período da pandemia houve uma mudança radical no modo de ensinar, quando as aulas presenciais passaram a ser remotas, a partir de recursos educacionais digitais (REDs). Se antes da pandemia algumas IES já vinham realizando mudanças por meio das formações docentes, da implantação dos currículos inovadores e do ensino remoto, em 2020 essas transformações só se aceleraram.

Para Barbosa (2022), as aulas remotas foram autorizadas pelo MEC, principal órgão regulador da educação; conseqüentemente, o(a) docente precisou rever e refazer todo seu planejamento pedagógico pré-elaborado para o semestre letivo para adequá-lo aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O AVA é um recurso de autoestudo para o(a) aluno(a), no qual pode ler textos indicados pelos(as) professores(as), assistir aos vídeos das aulas gravadas e responder aos exercícios. É uma ferramenta para ser interativa, por meio das salas virtuais para debates e dos chats e fóruns. Com esse modelo de modernização, esse novo modo de

ensinar, a comunicação entre o(a) discente e o(a) docente estreitou-se, tornando-se um atendimento mais individualizado.

Com a pandemia, a crise econômica mundial fez com que algumas IES enxugassem seu quadro colaborativo, por meio de desligamentos e/ou redução da carga horária. Assim, diante de tantas transformações e desafios, convém lembrar que essa mudança no ensino impactou diretamente toda uma conjuntura de empregabilidade para os(as) docentes.

Logo a seguir, esse cenário é apresentado na narrativa de Flor de Mandacaru.

Flor de Mandacaru: *Tiveram outras coordenadoras antes de mim, já entrei assim, com muita bomba, sabe? Com muito problema para resolver, muito problema. E aí, assim, hoje eu consigo entender que eles estavam procurando alguém sem experiência. Primeiro, para aceitar tudo que estava acontecendo, para conseguir, é... embalar, sabe, tudo que está acontecendo e depois, porque eles queriam ir formando também, para aceitar o salário que eles estavam propondo... então assim... era uma contratação estratégica. Eles não estavam procurando alguém experiente, eles estavam procurando alguém que aceitasse caminhar no barco que eles estavam propondo, sabe?*

Na pandemia houve uma demissão em massa aqui, né!? E como é uma rede e as aulas eram EaD, eles ficaram remotamente. E aí, o que aconteceu? Então eles demitiram os professores e concentraram com os professores da capital que já estavam na casa há mais tempo. E aí, eles davam aula para toda rede. Então, hoje, eu não tenho nenhum professor, e isso é muito difícil, porque assim... tudo bem que o aluno encontra com o professor semanalmente, direitinho na aula, mas qualquer questão, qualquer problema que tem, eu preciso me comunicar com professor que eu não conheço, com uma pessoa que também não conheço, com um professor que não conheço, e aí uma dificuldade de comunicação.

O curso é presencial, mas ainda não voltamos presencial. Quando eu cheguei, já tinha uns três meses sem coordenador e sem professor na casa. Eles estavam tendo aula com outros professores da rede, de outras unidades, e aí... os alunos estavam desesperados, eles não sabiam pra onde o curso iria. . . . E eles estavam sem estágio, porque a pandemia já teve esse corte de estágio, eles iriam para o 9º período, eles estavam sem aula de TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] e sem nenhuma perspectiva. . . . Nós não temos clínica-escola ainda. A gente tem a primeira turma formada agora, que ainda não colou grau, mas que não temos clínica-escola. Então eu entrei em toda essa problemática, né?, assim... eu entrei no curso sem saber aonde eu estava pisando, eu só sei que é meu primeiro emprego, eu não tenho experiência de nada, o que vier é lucro, mas assim... eu encontrei uma porrada de coisa. alunos desesperados que vieram pra mim cobrando: E aí? Eu estou chegando aqui agora.

Assim como Jurema indicou a comunicação com preceptores(as) como um dificultador e Bromélia trouxe os problemas com o corpo docente numa rede de faculdades, Flor de Mandacaru, a partir da especificidade de suas atribuições, compartilha dos desafios. Uma demissão em massa durante a pandemia de coronavírus fez com que o curso de Psicologia do interior do Sertão perdesse seu corpo docente. A coordenação localizada no Sertão tinha agora que administrar o curso com professores(as) geograficamente distantes, sem clínica-escola, com os trabalhos de conclusão de curso prejudicados e “*sem nenhuma perspectiva*”.

Ao ouvir as narrativas das coordenadoras, sentia-me sensibilizada por também vivenciar momentos semelhantes nessa travessia de incertezas, de experiências e inquietações, de estar coordenando um curso de Psicologia no Sertão no período pandêmico, e ter que resolver as demandas que surgiam no dia a dia de trabalho. As reflexões teóricas apontadas por Deleuze e Guattari (1995) referentes às linhas de segmentaridade sobressaltavam naquele

momento atípico, sobretudo as linhas de fuga, de rompimentos e mudanças bruscas no fazer-saber da coordenação.

Considerando a narrativa de Flor de Mandacaru, também os impactos da pandemia refletiram na saúde mental, no trabalho docente e na aprendizagem dos(as) estudantes. Nessa construção e reestruturação, os(as) professores(as) tiveram redução de carga horária e/ou mudanças no contrato de trabalho, o que gerou adoecimentos físicos e emocionais, insegurança acerca da sua empregabilidade no momento de crise e instabilidade social, além da necessidade de aprender a conduzir suas práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, uma vez que muitos(as) professores(as) não tinham muita familiaridade com os recursos educacionais digitais, tornando-se um grande desafio.

Novamente recorro a Barbosa (2022) para demonstrar, provavelmente, o sentimento que passava pelos(as) professores(as) no momento de isolamento social.

A compreensão do ato de educar se ampliou em tempos de pandemia a partir do momento que precisamos organizar nossas aulas através de uma plataforma digital, buscando levar aos nossos estudantes, leituras, debates, seminários de modo que prendesse a atenção deles, estabelecendo uma comunicação que passasse segurança teórica e afetividade, pois muitas vezes nos sentíamos solitários diante da tela do computador, uma vez que muitos estudantes surpresos com a novidade das aulas remotas não procuravam interagir. (p. 3)

Considerando o novo momento, esse sentimento de solidão que atravessava o(a) professor(a) na hora da aula também era uma realidade; nem todas as instituições, logo de início, investiram em recursos tecnológicos e isso dificultou o acesso dos(as) docentes e estudantes às plataformas digitais, e em muitas delas faltavam equipamentos adequados. E, transitando pelos caminhos do Sertão, a depender da localização geográfica, podemos perceber

que nem em toda cidade interiorana a internet pega com facilidade e velocidade, o que gerava um desgaste emocional ainda maior.

As narrativas se entrelaçavam entre a carga horária de trabalho versus a quantidade de trabalho realizado na pandemia com comparativos e reflexões. Um primeiro pensamento que se faz presente a partir das falas das participantes vai no sentido do trabalho prescrito e do trabalho realizado. E, antes mesmo de apresentarmos as definições desses conceitos, precisamos discorrer sobre o que vem a ser trabalho, a partir da reflexão de Dejours (2004):

Considerando o distanciamento entre o trabalho prescrito e real, argumenta Dejours: Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. (p. 28)

Nesse contexto, quando leio alguns anúncios de vagas ofertadas com um breve resumo das atribuições, penso que provavelmente essa descrição diz respeito às atividades a serem desenvolvidas na função pela pessoa que se candidata. Mas com a alta concorrência na relação candidato(a) versus vaga, os processos seletivos das grandes organizações estão cada vez mais minuciosos e estratégicos para escolher com assertividade o(a) candidato(a) para a vaga em aberto, e isso faz com que as exigências de qualificação profissional só aumentem para quem vai participar do processo seletivo.

E nessa busca por qualificação profissional, bem como para se destacar no mercado de trabalho, o(a) candidato(a) precisará estar sempre se atualizando e aprendendo, buscando continuamente novos conhecimentos. Quando contratado(a), já como colaborador(a), para assumir novos cargos dentro da empresa, até mesmo posições gerenciais, é observado do(a) colaborador(a) o engajamento nas atividades executadas e o que agregou de valor e inovou no

seu cotidiano de trabalho. Nesse caso, fica mais claro compreender o trabalho prescrito e o trabalho realizado quando Clot (2011) assim explicita:

Por real do trabalho compreenda-se aquilo que é difícil de executar, fazer ou dizer, mas também a prova que podemos dar de nosso pleno valor, ou ainda como prazer do possível. . . . Dessa perspectiva, executar seu ofício deve ser entendido em sua significação rigorosa. Não se trata apenas de fazer o que tem que ser feito, de terminar a tarefa, mas sim de, através dessa execução testar os limites do próprio ofício. (pp. 71-74)

Na descrição do trabalho prescrito para a função de coordenador(a), Camargos et al. (2010), como citado em Pereira e Silva (2023), afirmam que é uma função que:

Demanda elevado grau de competência técnica e científica na área de conhecimento do curso por parte de quem a exerce, preparo para trabalhar com o ensino de nível superior e apoio de um colegiado cuja missão é deliberar com o coordenador sobre as melhores propostas para o contínuo melhoramento do curso. Para Moura (2015), compete aos coordenadores propiciar a articulação entre estudantes e docentes e, também, organizar o colegiado de curso encarregado de elaborar e implementar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), orientar reformulações na grade curricular, na divisão de disciplinas. (p. 3)

Ainda com as autoras citadas: “Os coordenadores acabam por assumir múltiplas tarefas com muitos desafios e a apropriação de sua função é um processo que se dá durante o percurso do trabalho.” (p. 3).

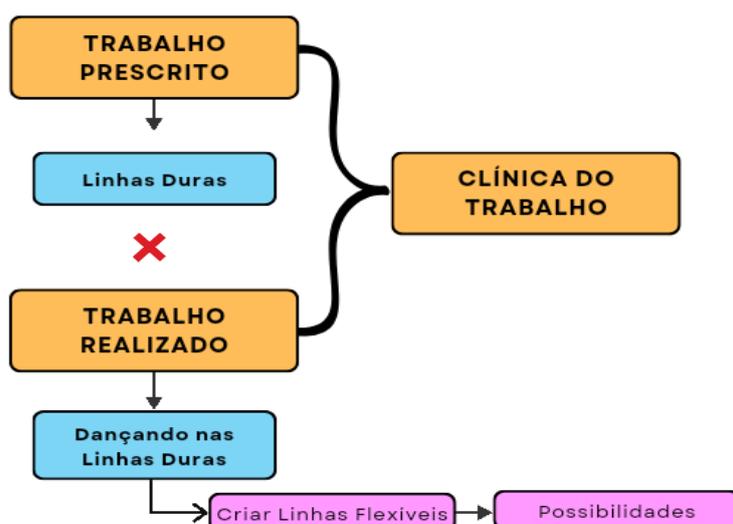
No entanto, cada vez mais a função da coordenação de curso tem ficado em evidência pela sua importante mediação entre as instâncias macro da IES, representada pela alta gestão e a esfera micro, representada pelos(as) docentes. Isso faz com que as IES busquem para desempenhar essa função um perfil que, além de conhecimento das práticas, metodologias e

técnico-científico, possua habilidades em relações interpessoais, saiba escutar, tenha capacidade de manter e desenvolver pessoas, saiba se comunicar de modo assertivo, tenha espírito de liderança, seja dinâmico(a), proativo(a), observador(a), tenha foco nos resultados, visão estratégica, persuasão, inovação e criatividade e, quando a IES está localizada nas cidades do interior, tenha disponibilidade para viajar ou residir no município.

A literatura sobre o trabalho do(a) coordenador(a) de curso (Moura, 2014; Tofik, 2013) acaba por dar evidência ao trabalho prescrito, como a captação de alunos(as), a conquista de conceitos positivos em avaliações do MEC, o acompanhamento dos planos de ensino, das avaliações de conteúdos e da avaliação e contratação dos(as) docentes. Mas as coordenadoras entrevistadas circunscrevem seus desafios cotidianos ao trabalho realizado, ao que precisam desempenhar e, assim, procuram criar linhas flexíveis, vislumbrar possibilidades e compreender os desafios que compõem as atividades da coordenação, como apresentado na Figura 17, a seguir:

Figura 17

Modelo Gráfico da Clínica do Trabalho



Nota: Desenvolvida pela Autora (2023).

Considerando relevante apresentar o *terceiro objetivo* dessa tese, qual seja, identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais das IES inseridas no Sertão nordestino, teço reflexões bastante significativas nesta produção textual, visando expressar narrativas e paisagens que vão se construindo no Semiárido e em seus múltiplos cenários. Nesse território onde o sol impera, não tem como deixar de falar o que nos atravessa nessa região, a seca.

No decorrer da história, a seca no Nordeste retrata os problemas sociais de seus habitantes e a carência de ações e de políticas públicas para atender à população, havendo necessidade de ampliar e melhorar o Sistema Único de Assistência Social (Suas), a saúde e a educação públicas. No entanto, ante a existência de poucos recursos para sua subsistência, o nordestino procura os grandes centros urbanos para buscar melhores expectativas de vida, o que me faz lembrar do refrão da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947).

Inté' mesmo a asa branca

Bateu asas do sertão

Entonce' eu disse: adeus, Rosinha

Guarda contigo meu coração

Entonce' eu disse: adeus, Rosinha

Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas légua

Numa triste solidão

Espero a chuva cair de novo

Pra mim vortar' pro meu sertão

Espero a chuva cair de novo

Pra mim vortar' pro meu sertão.

Para Vieira (2012),

Asa branca é uma tradução poética da situação do retirante. Partindo do seu interior, o sertanejo, tal como aquele pássaro, encontra na partida a última alternativa de sobrevivência. . . . Ou seja, têm-se aí representações duma espécie de “nada mais a fazer”, uma situação de extrema angústia, em que o sertanejo perdeu tudo, ou melhor se vê impossibilitado de obter ou produzir até mesmo simples meios de subsistência; é forçado a abandonar a terra, a soltar-se, portanto, das suas raízes. (p. 204)

Geralmente, nas regiões interioranas do Nordeste brasileiro, a população tem que lidar com os longos períodos de estiagem, nos quais a falta d'água passa a ser uma situação crônica: alguns lagos e leitos de rio chegam a secar, e o que se vê são vegetações sem vida, animais que morrem de sede e barragens abaixo do nível esperado.

Ainda com a autora citada,

o espectro da seca está muito presente na vida das populações nordestinas. A tradição oral acumula muitas histórias, ainda hoje veiculadas pelos caminhos do sertão, acerca de pessoas que, no passado, morreram de fome e de sede nos longos percursos, tangidas pela seca em busca da cidade. Em alguns casos, esse drama está assinalado pela presença de tosca cruces de madeira, sem nenhuma inscrição, esparsamente encontradas em longínquas regiões, como a desafiarem o tempo. (p. 183)

Na zona rural, a situação torna-se mais crítica, mas basta cair uma chuva rápida durante a madrugada que aflora a esperança do sertanejo por dias melhores. A situação da seca atravessa questões político-sociais das IES, como também dos(as) estudantes, da economia local que circula nos municípios, dos movimentos sociais existentes no interior, entre outros setores.

E para quem está na coordenação de curso, desenvolver um olhar sensível para esses aspectos implica estar atento a essas causas sociais, ter sensibilidade na escuta, transitar por

questões que pautam o cotidiano da organização em que se encontra inserido(a) ou de organizações parceiras, percorrer caminhos, já trilhados ou não, que possam viabilizar a fluidez nos processos e a compreensão dos possíveis impasses encontrados nos fluxos organizacionais.

Nas instituições, a rotina sistemática e complexa da coordenação de curso se acentuou com o advento da pandemia, no ano em que Jurema assumiu a coordenação.

Jurema: *E no ano que eu assumi a coordenação, a gente estava no remoto. O que ficou mais difícil essa aproximação com o campo. Em outras gestões também, vivendo essa mesma realidade, de que se deslocar de seu município de origem e fazer essa articulação com os outros municípios circunvizinhos dentro desse período. Então, tempo de estrada para chegar nesses municípios e poder fazer esses contatos, aproximação, trazer colaboradores para ações aqui internas, também acaba repercutindo muito nessa dificuldade.*

Importante ressaltar que, pelas grandes mudanças, exigências e muita responsabilidade envolvida no exercício dessa função, Jurema foi convidada para compor a equipe de professores(as) que participam do processo de apresentação e avaliação do curso para a autorização de funcionamento, mas não foi a primeira coordenadora a receber esse convite, seria provavelmente a terceira coordenadora a ocupar esse lugar. Vale lembrar que não é interessante para as empresas a rotatividade de coordenadores(as) de curso, porquanto o conhecimento do trabalho e o vínculo estabelecido com os(as) docentes e discentes faz gerar uma maior apropriação da atividade desenvolvida.

Segundo Spector,

A porcentagem da força de trabalho que deixa o emprego em um dado período é chamada de taxa de rotatividade. Quando essa taxa se torna excessiva, a força de trabalho da organização pode se tornar inexperiente e destreinada, resultando em ineficiência e dificuldades na consecução dos objetivos organizacionais. (2010, p. 395)

Percebo de forma negativa essas situações de rotatividade para a consistência do curso, pois geram instabilidade nos projetos ou descontinuidade das ações, além da insatisfação e descrédito dos(as) estudantes com a instituição e desmotivação com a profissão.

Jurema apresenta seu desafio ligado às questões geográficas, Bromélia aponta a questão da qualidade do curso e o papel da Psicologia hoje, enquanto Flor de Mandacaru narra as dificuldades de comunicação e do trabalho fora de sua área. Revendo esses encontros e falas durante as entrevistas, perguntei às coordenadoras se as faculdades ofereciam benefícios aos(às) funcionários(as).

Jurema: *Então, a instituição assumia esse transporte, a gente com a ajuda de custo, conseguíamos manter uma casa de apoio. Tem uma ajuda de custo pra essas despesas... a instituição dá o transporte, e nessa ajuda de custo, a gente se organiza com alimentação e a residência . . . não, não tem! [Plano de Saúde] . . . tem. Tem [Seguro de vida].*

Flor de Mandacaru: [balança a cabeça negativamente] *é o salário, salário.*

Bromélia: *A empresa oferece como benefício Plano de Saúde mais odontológico.*

As empresas, para reter seus talentos, procuram formalizar e investir na política de benefícios, que faz parte dos subsistemas de recursos humanos. Para Marras (2009), “denomina-se benefícios o conjunto de programas ou planos oferecidos pela organização como complemento ao sistema de salários. O somatório compõe a remuneração do empregado” (p. 137). Geralmente as empresas têm a liberdade de escolher os pacotes de benefícios a ofertar para seus(uas) funcionários(as). Na perspectiva de Dutra, “os benefícios em nosso país são simplesmente uma forma de remuneração complementar. Os benefícios oferecem suporte para os empregados que lhes permitem a segurança a que de outra forma não teriam acesso” (2011, p. 197).

Com a política de benefícios implantada, as empresas acreditam que pode haver uma melhora no clima organizacional, uma retenção maior de talentos e mais qualidade de vida para os(as) colaboradores(as). Significa que podemos pensar que a não existência dos benefícios ou a oferta de poucos benefícios se conectam com a necessidade dos(as) profissionais de procurar mais vínculos empregatícios.

Vale lembrar que em 13 de julho de 2017, a Reforma Trabalhista do governo Temer, *Lei nº 13.467/2017*, promoveu alterações significativas na CLT, *Decreto-Lei nº 5.452, de 1º maio de 1943*, o que gerou impactos na forma de contratação. Para Gomes e Soria (2022), “O que se percebe é que alguns contratos de professores foram substituídos por vínculos intermitentes ou parciais. Todavia, considerando o total de vínculos, os contratos intermitentes e parciais são residuais entre os professores do ensino superior privado.” (p. 14).

As narrativas de Jurema, Flor de Mandacaru e Bromélia apontam para um fenômeno pesquisado por Gomes e Soria (2022) sobre os impactos, no universo laboral dos(as) docentes que atuam no ensino superior privado brasileiro, da recente reforma trabalhista e de medidas específicas da categoria.

Para o autor e a autora, o setor da educação superior privada no Brasil entregou-se à lógica econômica de mercado, caracterizada por relações de concorrência entre empresas e de classe com seus(uas) assalariados(as), os(as) docentes. A lógica concorrencial desdobra-se no intenso movimento de fusões e aquisições, fazendo surgir oligopólios educacionais-empresariais nacionais e internacionais (Gomes & Soria, 2022).

A reforma trabalhista de 2017 foi bem recebida pelo setor, uma vez que as estratégias de gestão “implicam um necessário e crônico movimento de diminuição de custos” (Gomes & Soria, 2022, p. 15). Como efeito, a narrativa das coordenadoras encontra ressonância nos dados da pesquisa de Gomes e Soria (2022, p. 15): “Além das demissões periódicas, outras estratégias

para redução dos custos também foram utilizadas: reformulação curricular, união de diferentes turmas e investimento em EaD.”.

A coordenação dos cursos de nível superior de instituições privadas, não apenas na Psicologia, precisa lidar com a precarização dos vínculos empregatícios dos(as) professores(as), que são compelidos a firmar múltiplos vínculos e atuar em dedicação restrita às atividades do curso.

Em atenção às narrativas das coordenadoras Jurema, Bromélia e Flor de Mandacaru e da ex-vice-coordenadora Catingueira, que será apresentada mais à frente, merece destacarmos os pontos mais evidentes dos mecanismos facilitadores dos processos institucionais: a importância da vice-coordenação como apoio à coordenação de curso, o trabalho em equipe e a cooperação dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) a fim de estabelecer parcerias institucionais (redes de apoio) para as práticas de estágio e as visitas técnicas.

Nesse caso, um fato comum às três coordenadoras no período em que foi realizada a pesquisa, é que não possuíam uma vice-coordenação para compartilhar as atribuições. No entanto, apresento Catingueira, que participou indiretamente da entrevista com a Jurema: à época da pesquisa ela estava como professora, mas já havia exercido a função de vice-coordenadora por seis meses. Sua narrativa revelou elementos significativos para esta pesquisa, considerando sua implicação e comprometimento no papel que exerce na formação de seus alunos.

A ex-vice-coordenadora cria caminhos rizomáticos e partilha da sua experiência com os(as) outros(as) docentes:

Catingueira: *No nosso colegiado tinha esse diferencial, porque somos professores. Além da questão acadêmica, estamos na prática. Então, no momento que estamos no campo, temos o contato do secretário, quem é coordenador de algum estabelecimento, ou temos conhecimento. Como é uma cidade pequena, a gente tem essa facilidade na*

comunicação e na articulação de parcerias. O que é pouco viável numa cidade grande. . . . Quando estamos no município de origem, temos essa facilidade de conseguir articular esses contatos, o que facilitava, e como falei, por ser uma equipe, muito coesa, a gente conseguia articular e fluía muito bem, e nesse sentido facilitava.

Jurema: *Então, estar na sala de aula em cinco turnos, e aí além dos cinco turnos a gente ter que dar conta também dessas outras ações, como orientação de TCC, grupos de estudos, organização dos eventos, atividades de extensão, montar grupo de pesquisa, atendimento ao aluno... É esse jogo de cintura para conseguir condensar no período que estamos aqui. E... ainda fazer as reuniões acadêmicas, dar conta do que tinha e ministrar aula. Este tempo é exclusivo para faculdade, porque são os únicos dias que os alunos estão na região.*

Bromélia: *Por semestre desenvolvemos monitoria, pesquisa científica é anual, Pibic [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica], eventos do curso, a carga horária de atividade complementar é 80 horas para o aluno, fazemos esse barema das atividades.*

Flor de Mandacaru: *As aulas remotas, não tinha extensão, não tinha pesquisa, não tinha estágio, não tinha TCC, tudo assim na mesma hora, chegou pra mim, tudo para eu resolver. E isso foi muito difícil pra mim.*

Após a reforma curricular, as atividades práticas passaram a acontecer nos semestres iniciais do curso, logo no início da formação, aproximando o(a) aluno(a) da realidade das demandas sociais e desenvolvendo a articulação teórico-prática, o que demanda da coordenação de curso estabelecer convênios entre os municípios, fortalecer a rede de apoio existente, construir pontes. As parcerias geralmente são firmadas com as prefeituras e as empresas privadas. As coordenadoras explicitam em seu relato:

Flor de Mandacaru: *Eu levava muitos estagiários para [nome de outro município próximo], eu levei muitos estagiários pra lá, e fui construindo outras pontes também aqui na cidade de estágio, os estudantes foram se mobilizando, eles também são muito assim: Ah, eu moro em [nome do município], por exemplo, eu vou na prefeitura e será que eu vou conseguir ligar pra lá, e assim... e isso vai facilitando também pra mim e pra eles, porque eles vão construindo essa referência na cidade, essa ponte de informações e a gente vai construindo os estágios dessa maneira.*

Jurema: *Ir aos municípios, fazer visita, resolver documentação, porque... A grande maioria das parcerias também são nas políticas públicas.. . . Manejar, articular, organizar o horário de alunos, planejar, estruturar, tudo é o coordenador que precisa fazer, essa logística, essa manutenção. . . . Logisticamente essas atividades do trabalho em equipe e a força do coletivo se tornam como caminho possível para gerar conexões, de parcerias e viabilizar a experiência do aluno no campo das atividades práticas.*

Segundo Zabalza (2004),

o trabalho em equipe pressupõe que se transite de “professor de uma turma ou de um grupo a professor da instituição”. Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte. (p. 126)

Durante a conversa, a ex-vice-coordenadora apresentava-se muito bem articulada na comunicação, com perfil de liderança, e argumentava:

Catingueira: *Era no intervalo que a gente conseguia fazer a parte interdisciplinar para poder complementar a carga horária. Então assim, oh! A minha disciplina complementava com a disciplina do professor tal, então a gente conseguia unificar, entendeu? Fazer uma atividade que fosse compartilhada. Então, era uma questão de*

tempo. Do que, eu faço uma atividade, ela faz outra atividade, e vamos em conjunto fazendo a conexão com as disciplinas, elas dialogam entre si.

A ex-vice-coordenadora esclarece o momento desafiador de articular a carga horária das disciplinas que possuíam prática com a das disciplinas de estágio nos dispositivos públicos da cidade e dos municípios circunvizinhos. Vale ressaltar que em algumas cidades do interior não há uma rede de apoio assistencial para os habitantes e, geralmente, os espaços físicos para trabalhar com grupos no Centro de Referência de Assistência Social (Cras), no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e no Centro de Atenção Psicossocial (Caps) nas cidades são muito pequenos, o que dificulta e atrasa ainda mais o cumprimento da carga horária do(as) estudante.

Catingueira: *Às vezes tinha cinco estudantes, que era de prática, e tinha mais cinco que era de estágio! E aí como era que iria ter dez alunos dentro de um espaço? Dentro de um espaço pequeno, no dispositivo do município? E era o único lugar. Não tinha condições! Então, eu entrava em conflito. Teve um período que eu estava com cinquenta e dois alunos em estágio e prática, e não tinha como! Foi uma dificuldade muito grande.*

Uma das coordenadoras entrevistadas também expressa seu desconforto e preocupação com a fase do estágio supervisionado dos(as) estudantes.

Flor de Mandacaru: *A gente tem o 10º período com 3 estágios atrasados, então em vez de eu conseguir 25 vagas, eu precisava conseguir 75, eu acrescentei nesses 3 estágios.*

Nesse momento, encontro-me com a pista da entrevista. Para Tedesco et al. (2016), o primeiro plano refere-se ao que usualmente chamamos “experiências de vida”, que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre histórias

de vida, ou seja, o narrado de suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como conteúdo vivido. (p. 95)

As narrativas de Catingueira atravessam minha experiência como coordenadora de curso, pois, assim como Jurema, Flor de Mandacaru e Bromélia, não tive uma vice-coordenadora para compartilhar as responsabilidades. As experiências trabalhistas são também experiências de vida, carregadas de sentido e produtoras de subjetividade.

A vice-coordenação aparece neste estudo como uma facilitadora do trabalho da coordenação. Mas não somente. As coordenadoras e a ex-vice-coordenadora narraram sobre a fundamental relação que estabelecem com os(a) docentes no processo de fazer o curso de Psicologia acontecer no contexto interiorano. As professoras, a partir de suas relações interpessoais, facilitam o andamento, o crescimento e o progresso de atividades ligadas ao curso e aos(às) estudantes. Mostra-se fundamental para a coordenação pensar junto com a equipe docente e definir as estratégias que precisam ser desenvolvidas para a resolução de impasses.

É mesmo surpreendente o Sertão, terra de contrastes, que vão da simplicidade à grandeza das belezas naturais, da escassez provocada pela seca à fartura produzida pelas águas do rio São Francisco. E é em meio a essas contradições que as coordenadoras compartilham também da mesma ideia, identificar os mecanismos limitadores dos processos institucionais.

Na época em que a pesquisa foi realizada, havia instituições que ainda não estavam com a clínica escola estruturada devido, provavelmente, à pandemia que se estendeu por dois anos. Nas narrativas das coordenadoras em exercício, encontrei menções a dificuldades na seleção de professores(as) para determinadas áreas específicas, na preparação para a visita próxima do MEC para reconhecimento do curso, na estruturação da carga horária, na solução de questões de infraestrutura.

Bromélia: *Esta é a minha primeira experiência de coordenação. Estamos na correria, porque iremos receber em breve a visita do MEC, como também a primeira turma ainda irá se formar. . . . Quando cheguei aqui foi sufoco. Comecei fazendo um trabalho de arqueólogo... [risos]. Tive que buscar todos os registros, com os coordenadores anteriores, os alunos foram muito parceiros na construção dos documentos.*

Flor de Mandacaru: *Vamos ver o que vai acontecer agora na visita do MEC, a gente teve algumas visitas agora de outros cursos, mas estamos vendo, mas é isso!*

Flor de Mandacaru: *Eu tenho um diálogo muito aberto com meus alunos, e aí eles me procuram muito. O professor não deu aula, eles me procuram. O professor não deu aula! A prova não está disponível, enfim...*

Bromélia: *Quando eu cheguei na coordenação, havia apenas quatro professores específicos e precisei reestruturar a equipe. Contratei mais seis. A equipe ficou composta por: Dois especialistas, dois doutores e mestres. Tive muita dificuldade para encontrar professores de neuropsicologia e análise do comportamento, já na parte social e saúde pública – Sistema Único de Saúde (SUS) e Suas existem mais profissionais nessas áreas. Outra dificuldade encontrada é a disponibilidade do professor. Todos possuem outro vínculo, apenas um não tem outro vínculo, ela é DE (dedicação exclusiva).*

Flor de Mandacaru: *“A gente nunca se reúne. Aqui, na nossa sala... você falou da sua salinha, a gente tem uma sala coletiva aqui de coordenação, a gente fica... o superintendente fica na sala e todas as coordenações, cada um no seu gabinete, mas assim, todo mundo na mesma sala.*

Compartilho com as coordenadoras os anseios e aflições que permeiam uma visita do MEC, seja à instituição, seja ao curso em específico. Diante de tamanho desafio, Bromélia e Flor de Mandacaru desvelam a relação com os(as) estudantes como um grande facilitador de

processos. A coordenação de curso é um lugar de acolhimento às reclamações dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, um espaço que solicita ao acadêmico. Essas solicitações vão desde a atenção ao calendário acadêmico até a ação efetiva na construção da rede de apoio e parcerias para campo de estágio e intervenções.

Desde as entrevistas, mas agora com mais intensidade, percebo a relevância da confiança na pesquisa e no fazer profissional: “o *ethos* da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir. . . . o que encontramos na palavra confiança: *com fiar* – fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem” (Sade et al., 2016, p. 69). As coordenadoras confiaram à pesquisadora suas experiências de trabalho, suas perspectivas sobre desafios e modos de enfrentamento.

Ressalto que considero todos os pontos limitadores como importantes. Foi perceptível que as coordenadoras estavam completamente engajadas nos processos, em resolver os impasses institucionais. Entretanto, houve uma narrativa que me senti mais afetada ao escutar, quando Jurema refere-se à distância geográfica da instituição como um problema para a articulação das parcerias e o deslocamento dos(as) estudantes para a IES.

Nesse momento, respeitando a singularidade da narrativa de Jurema, apresento os mecanismos limitadores geograficamente nomeados por ela como “Os Perrengues da viagem”. A coordenadora expressa sua angústia com o tempo que passa dentro do transporte, com a possibilidade de sofrer assaltos ou acidentes nas estradas que cortam o Sertão.

Jurema: *Gestão de tempo, gestão de vida, e aí uma das grandes dificuldades era essa logística de estrada mesmo. . . . Então, era tudo organizado logisticamente para que a gente pudesse sair nos horários que não fosse tão difícil. . . . É, mas não facilita. Porque assim, é cansativo. Porque são duas horas e meia, o que muitas vezes saía do trabalho, muitas vezes eu atendia, e trabalhava até 12h/13h. Era chegar em casa tomar um banho, me organizar e sair de 13h30min/14h. Neste horário, o carro está saindo e pra*

chegar aqui é... 17h30min /18h. Para iniciar a aula de 19h e concluir o horário até às 22h30min, e aí como é condensado sexta o dia todo, sábado pela manhã, terminava 11h30min e já pegava a estrada de novo, então muitas vezes. Assim, essa é a realidade do interior.

Os perrengues das viagens semanais são os riscos que poderiam surgir, como já dito, de assaltos ou acidentes em alguns trechos da estrada.

Jurema: *Mas, tem os perrengues de estrada... A gente iria pegar piquetes na estrada, é... de ficar parado duas a três horas esperando, a greve, de fecharem a estrada, fecharem a pista, a BR e a gente ficar preso, é... assim coisas que você não tem controle, uma das maiores preocupações. . . . Principalmente no começo, eram com assaltos.*

Segundo a coordenadora, o risco maior encontrava-se no Trevo do Ibó, na divisa de Pernambuco com a Bahia. O Trevo do Ibó é o cruzamento da BR-316, que dá acesso a Recife, com a BR-116, é uma grande reta que vai para a região Sul do Brasil, e a periculosidade da região se deve à maconha cultivada nas ilhas ao redor do rio São Francisco. Esse local é conhecido como “rodovia da bala”.

Jurema: *É... a gente pega um percurso . . . , a gente passa pelo Trevo do Ibó. Então, o Trevo do Ibó ainda era algo... tinha a polícia rodoviária no local, mas ainda era muito perigoso. A gente precisava... por exemplo, teve temporadas que saía carros e ônibus, só saíam daqui em comboio. Os professores que vinham de carro ou esperavam os transportes pra sair em comboio, às vezes a polícia fazia o acompanhamento... saía do Trevo do Ibó, até..... pra passar pela parte de risco, e voltar, é... não só aqui, mas a gente sabia, o risco da região. Mas era ou é a realidade. Não só com os estudantes, mas os caminhoneiros no Trevo tudo parado, esperando a saída dos comboio pra poder se direcionar, para poder passar por aquele trecho. . . . E tem as temporadas de assaltos.*

O Trevo do Ibó parece ser o território da região que desperta angústias e medos entre os(as) docentes e os(as) discentes. Notei que a obrigatoriedade da travessia os(as) amedrontava. O medo advindo da inospitalidade das estradas me é conhecido. Ainda no começo de minha experiência como coordenadora no Sertão nordestino, o ônibus no qual viajava passou por uma tentativa de assalto. Uma pedra foi arremessada contra o veículo durante a madrugada na tentativa de fazê-lo parar. Os(as) passageiros(as) foram acordados(as) pelo estrondo, vidro quebrado e muito temor. O motorista não parou, seguiu viagem até o posto da Polícia Rodoviária Federal mais próximo.

Ela continuou:

Jurema: *É, ainda tem uns trechos que são mais perigosos assim, perigosos e arriscados. Arriscados, porque a estrada ainda não tem uma estrutura, não tem acostamento, não tem nada, porque é longe entre uma cidade e outra, é uma distância muito grande, não tem sinal de nada. . . esse trecho saindo daqui do Trevo do Ibó, ainda é um trecho que gera uma apreensão, porque ainda tem essa identidade, de risco, e animal na pista.*

A partir das narrativas de Jurema e de minhas experiências nas estradas para atuar como coordenadora, reflito que situações limitadoras irrompem do mundo em seu caráter adverso. As características do desenvolvimento material do Sertão se apresentam: estradas sem cuidado, sem acostamento, sem placas, sem sinal de celular são características da falta de infraestrutura no interior do nordeste. Ainda que cidades sejam consideradas desenvolvidas e que nos municípios exista estrutura, celular e internet, as estradas apresentam-se como risco para quem precisa viajar.

Ao escolhermos trilhar um caminho para trabalhar em uma IES numa cidade do interior do Nordeste, em algumas áreas do percurso, como dito por Jurema, angústia e medo são afetos

comuns na viagem, além das violentas cargas de estresse quando o ônibus quebra na estrada, aumentando o desgaste físico e mental, seja matutino, seja noturno.

Nesse sentido, podemos refletir sobre como a ação, rotineira para a maioria das pessoas, de ir estudar e trabalhar é – na experiência de estudantes, professores(as) e coordenadores(as) – atravessada por um sentimento de insegurança quanto à própria vida. Quando estamos à mercê de uma situação sobre a qual não temos controle, deparamos com a nossa fragilidade e tudo na estrada passa a ser ameaçador. O sentimento cotidiano de risco à vida nas estradas se mostra uma angústia própria de uma parcela da comunidade pedagógica no contexto educacional do Sertão.

Vale mencionar que, para Silva e Barreto, “na presença da angústia, vivenciamos sensações de sufocamento acompanhado de desconforto e desolamento. Agonia (Agon) também se encontra na raiz etimológica da angústia, referindo-se a uma luta, combate, intensa dor da mente e do corpo” (2020, p. 220).

A angústia persistente de, por exemplo, como esses(as) docentes chegariam ao seu destino, partindo do trabalho até sua residência ou vice-versa, aponta para um processo de vulnerabilidade e adoecimento dos(as) colaboradores(as) a partir da vivência do estresse físico, psicológico e/ou comportamental.

Para Robbins et al. (2010),

nos sintomas físicos o estresse poderia ser a causa de mudanças no metabolismo, no aumento dos ritmos cardíaco e respiratório, aumento da pressão sanguínea, dores de cabeça e até ataques cardíacos. . . . nos sintomas psicológicos a tensão, ansiedade, irritabilidade, tédio e procrastinação. . . . nos sintomas comportamentais o estresse inclui mudança na produtividade, absenteísmo e rotatividade, bem como mudanças nos hábitos de alimentação, aumento do consumo de álcool ou tabaco, fala mais rápida, inquietação e distúrbio do sono. (2010, pp. 586-588)

Percebo que ir estudar e trabalhar no interior sertanejo se coloca, também, como uma jornada existencial. Vale a pena correr risco de morte nas estradas para estudar/trabalhar? Outras questões podem se desdobrar: há algo que pode ser feito pela IES para ajudar seus(uas) colaboradores(as) nesse sentido?

No tocante aos perigos da estrada, era preciso ter estratégias para escapar e minimizar os assaltos; os(as) motoristas dos ônibus e das vans que levam os(as) estudantes para suas cidades combinam de sair em comboios, mas quando os(as) assaltantes querem parar o transporte escolar, geralmente utilizam pedras na estrada ou as jogam no para-brisa, ou interceptam o veículo com pedaços de madeira ou pregos, dificultando a passagem do transporte, e o(a) motorista é obrigado(a) a diminuir a velocidade.

Jurema: *Os assaltos aos ônibus, é... geralmente é assim, perto das festividades. Então, os meninos passam por isso... é a realidade de sair daqui, e... e... ser emboscado. Para todo mundo! Assaltar, levar tudo, limpar os meninos, mas é....* [pausa].

A voz tremula, embarga, os olhos ficam marejados. Jurema relata que já vivenciou a experiência de assalto. Sentia de modo intenso e visceral as afetações e o medo, podia compreender o sentimento de angústia por também saber o quanto se está vulnerável quando se viaja de madrugada.

Para Sade et al. (2016), “o que se busca é a constituição de um plano de experiência compartilhada, em que as singularidades dos encontros que se fazem presentes no campo concorram para multiplicar as possibilidades de conexões entre sujeitos e mundos” (p. 68).

Sempre soube que os(as) ladrões(as) agem fortemente armados(as) e ficam escondidos(as) na mata, surgem de repente na estrada, fecham a pista e colocam terror nas pessoas, produzindo uma violência psicológica sem limites. E, assim, as viagens nas estradas, os nossos caminhos viram descaminhos.

Retorno ao diário de campo, às minhas reflexões: como compreender essa necessidade de trabalhar em um território distante? Por que atravessamos rodovias quilométricas nos colocando à mercê da imprevisibilidade? De acordo com Passos et al. (2015), “como cartógrafos experientes ou iniciantes, temos algumas vezes a impressão de que perdemos o rumo, de que nos distanciamos de nosso foco ou de que nos afastamos dos objetivos inicialmente pretendidos” (p. 203).

Segundo a coordenadora, durante a noite, os graves acidentes e a quebra dos transportes, quando acontecem, o que infelizmente já ocorreu, podem provocar um acidente fatal, no caso envolvendo uma estudante que estava a caminho da sua colação de grau.

Jurema: *O risco de acidente principalmente com animais na estrada porque, no final do dia e à noite é muito escuro, as estradas... tem muito animal na pista e já tivemos e perdemos alunos com acidentes, em função disso, o curso de psicologia não. Mas a instituição perdeu. A instituição perdeu alunos em acidentes aqui, nesse percurso, inclusive ela estava vindo para a colação de grau, ela a família... um desses acidentes. É... e aí esses são os perrengues.*

Fiquei entristecida ao escutar essa narrativa, uma melancolia me acometeu ao saber que nossas histórias se entrelaçam entre idas e vindas para o trabalho nas cidades do interior, como também as dos(as) nossos(as) alunos(as), que para estudar precisam viajar e conquistar uma formação universitária, muitas vezes colocando suas vidas em risco.

Jurema: *O carro parar na estrada e a gente ficar no meio do caminho, no meio do nada, sem sinal, esperando . . . e é como . . . nessas parcerias dos transportes alternativos tinham identificação da faculdade, como propaganda e parceiros da faculdade e trazer os alunos, aí isso também tinha essa. . . o que a gente falou da coletividade, da cooperatividade dos professores, a gente via também muito a cooperatividade dos transportes alternativos inclusive, a gente parar, e . . . ônibus está*

quebrado! E aí os kombeiros, as vans parar, conseguirem trazer, e/ou então sinalizar mais na frente, ou então mandar um reforço, mas a gente passou . . . passei por alguns perrengues. De madrugada o ônibus parar na estrada, e não estar perto de nenhum município, [risos] nem dá para ir . . . nem dá para voltar, tem que esperar! É, e acho que essas foram as maiores dificuldades de estrada que a gente vivenciava, medo!

Em várias ocasiões dessa narrativa se potencializou em mim o sentimento de medo e angústia, como dito anteriormente, decorrente dos riscos da viagem que precisamos enfrentar por diversas razões, sejam profissionais, sejam pessoais.

Para além da angústia existencial que provocam e de seus desdobramentos singulares nas experiências de traslado de educandos(as), professores(as) e coordenadores(as), a distância geográfica e as estradas também dificultam a atuação profissional do(a) psicólogo(a) no contexto do interior. Como possibilitar experiências práticas para o(a) aluno(a) em diferentes áreas da Psicologia com tamanha distância entre um município e outro? Esse panorama me exigia refletir sobre a imensidade de possibilidades futuras para a empregabilidade dos(as) estudantes.

No Sertão, as áreas de atuação da Psicologia mais predominantes são a Psicologia Social e a Psicologia Clínica, e é baixo ou mesmo inexistente o número de psicólogos(as) contratados(as) nos municípios. A ex-vice-coordenadora, que havia iniciado a temática, argumenta sua preocupação com a realidade local.

Catingueira: *O psicólogo na educação não tem aqui na cidade. Geralmente vamos para outro lugar que os alunos visualizem como é o trabalho realizado na prática dessa disciplina dentro da educação. Hospital, onde tem um profissional de psicologia dentro do hospital, e nos deslocamos ao município que tinha esse profissional. Os professores daquelas disciplinas vão para uma cidade maior, concentra-se todas as disciplinas da saúde e viajamos. . . . Aqui no município não tem Caps, neste caso, já articulava com*

os profissionais da outra cidade, como conhecia, ficava mais fácil por atuar na região. . . . Em alguns municípios, não tinha nem psicólogos na rede municipal, não tinha em nenhum lugar. E aí para ele [o aluno] fazer o estágio básico, ele tinha que se deslocar para outro município, então a gente fazia essa articulação com os colegas dos outros municípios para organizar os horários, que eles pudessem fazer o estágio básico na outra cidade.

A localidade pesquisada não possui psicólogos(as) que atuam na área escolar e hospitalar. Em vários momentos dessa narrativa, refletia sobre a importância de incentivar mais o interesse dos(as) alunos(as) para as pesquisas em Psicologia, que carecem desse olhar para o rural. Desse modo, viabilizar o estágio e as atividades práticas para os(as) estudantes nos âmbitos institucionais, nas localidades chamadas zonas rurais é outro desafio para qualquer coordenador(a).

Para Silva e Macedo (2019),

considera-se importante inserir nos currículos de Psicologia conteúdos a respeito das lutas sociais e a questão da terra; questão agrária; contradições do modelo produtivista de modernização da agricultura; processos sociais, culturais e identitários; reconstrução do espaço rural; infância, adolescência, juventude e velhice em contextos rurais; relações de gênero e de gerações em contextos rurais; sexualidades; violências; famílias rurais; desenvolvimento rural sustentável; processos de assistência técnica e de extensão rural, dentre outras, no intuito de avançar no saber-fazer da Psicologia em relação a esse campo. (p. 106)

Alguns(umas) estudantes, ao concluírem sua formação, pretendem exercer a profissão nas capitais, vislumbrando possibilidades de empregabilidade em curto espaço de tempo, deixando para trás sua cidade de origem, o que provoca a ausência de psicólogos(as) em diferentes vertentes da Psicologia. Quem decide ficar, logo se emprega, seja nos serviços

públicos, seja na clínica, ou presta serviços de consultoria para as empresas e os comércios locais, como também desbrava áreas da Psicologia até então inexistentes na cidade, como as áreas da psicomotricidade, neuropsicologia, avaliação psicológica, por exemplo.

A ex-vice-coordenadora sempre procura encorajar seus alunos a viver experiências no campo prático e a não ter receio ou medo de errar e, para tanto, apresenta um leque de possibilidades de atuação.

Catingueira: *Temos a possibilidade de estarmos no campo com os discentes. Além de profissional, nós somos os professores, e a gente ter a possibilidade de transmitir para os alunos como se faz na prática, deles conversarem conosco, é... diferente! Não apenas o que está escrito no livro. . . . E eu saber, como ele pode fazer! Porque eu estou lá, supervisionando. É a minha realidade, então isso é muito gratificante. É diferente de você chegar pra um professor/a, de uma capital, não desmerecendo óbvio, cada um tem uma questão de condição e de atuação, e esse professor(a) só ter a compreensão apenas teórica, e reproduzir o que diz no livro.*

Nesse sentido, as reflexões de Tedesco et al. (2016) me levam ao encontro com a pista da entrevista na abordagem cartográfica:

Falas contagiadas de surpresa, desconcerto ou espanto indicam momentos em que a experiência se apresenta mais intensamente. . . . mas carrega nas palavras, no tom e gestual, o afeto, a processualidade da entrevista, que naquele momento é marcada pela perplexidade diante da abertura à dimensão da experiência anterior à determinação de si e do mundo. (p. 103)

As coordenadoras estão surfando na onda, encontraram os caminhos flexíveis dessa experiência, mostraram-se descontraídas nos momentos das entrevistas, entremeadas de boas conversas e risadas, e de lembranças das suas atuações, o orgulho transbordava, pois sabiam que o valor da atividade exercida estava no reconhecimento dos(as) estudantes. Quantas

oportunidades os(as) estudantes daquela região ganharam em poder contribuir diretamente com as demandas psicossociais? A experiência vivida pelos(as) alunos(as) na prática vai muito além de uma nota na prova. As ações desenvolvidas nas escolas, hospitais, Cras, Creas ou Caps ressoam como o cantar dos pássaros, reverberando por toda a região do Sertão nordestino.

5.3 É Hora de Revolver a Terra: Estagiar no Sertão

O fio que tece todas as falas é a questão de construir a ligação teoria-prática, principalmente a partir dos estágios. Nesse caso, daremos mais atenção ao desafio apontado pelas coordenadoras dos cursos de Psicologia localizados no Sertão nordestino: o estágio. Jurema, Bromélia e Flor de Mandacaru compartilham o desafio de fazer acontecer a vivência da prática psicológica no interior sertanejo. As disciplinas de estágio, seja de núcleo básico ou supervisionado, são o primeiro contato do(a) aluno(a) com o campo, objetivando prepará-lo(a) para o mercado de trabalho.

O estágio representa uma parte importante e imprescindível da formação profissional da psicóloga e do psicólogo, na medida em que permite a experiência concreta, sustentada e amparada pela orientação de profissional experiente. . . . Do ponto de vista dos objetivos da formação, é necessário que os estágios permitam aos estudantes experiências práticas diversificadas e vinculadas a políticas públicas, de forma a garantir profissionais preparadas e preparados para prestar serviços psicológicos à nossa população, e para contribuir na construção, desenvolvimento, implantação e acompanhamento dessas políticas. (CFP, 2018, pp. 55-58)

Esse desafio pode ser colocado a partir da narrativa de Bromélia: Qual é o papel da Psicologia hoje? Pensar nessa questão afirma o compromisso e a responsabilidade da formação

com a dimensão social da Psicologia como ciência e profissão. Para o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1992), o psicólogo

Contribui para a produção do conhecimento científico da psicologia através da observação, descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência, aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano e animal; . . . Realiza divulgação e troca de experiência nos eventos da profissão e comunidade científica e, à população em geral, difunde as possibilidades de utilização de seus recursos. O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais, atuando em: hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas de família, sistema penitenciário, associações profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas onde as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente.

Podemos observar o trabalho que cada entidade reguladora desempenha para acompanhar os cursos de graduação, seja o Conselho Federal, sejam os conselhos regionais de Psicologia, a quem compete: “De acordo com a Lei 5766/71 a função típica dos Conselhos de Psicologia é orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão do Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios da ética e disciplina de classe.” (Conselho Regional de Psicologia 2ª Região [CRP/02], 1971), cabendo ao Ministério da Educação prezar pela qualidade e regularidade da formação.

Na época das entrevistas, estava em vigência a *Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018*, que versa sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. No decurso da escrita

desta análise, o Ministério da Educação (2023) apresentou novas DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, por meio da *Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023*, as quais são apresentadas, comparativamente, na tabela síntese a seguir, com ênfase nos estágios curriculares (Tabela 7).

Tabela 7

Quadro Comparativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Psicologia 2018 e 2022, em Relação ao Estágio Curricular

	Diretrizes Curriculares Nacionais 2018	Diretrizes Curriculares Nacionais 2022
Definição	Os estágios obrigatórios supervisionados são conjuntos de práticas e atividades de formação que devem contemplar a pluralidade da Psicologia, em grau crescente de complexidade, garantindo a interlocução entre diferentes componentes curriculares, considerando as demandas regionais e territoriais e a promoção dos direitos humanos.	O projeto de curso deve incluir os estágios obrigatórios supervisionados que garantam a articulação entre os diferentes componentes curriculares e a consolidação das competências que compõem o perfil do egresso
Nomenclatura	Os estágios dividem-se em básicos e específicos e devem ocorrer em grau crescente de complexidade, de acordo com os conhecimentos e habilidades desenvolvidos nas diferentes etapas do processo de formação.	Os estágios obrigatórios supervisionados devem estruturar-se em dois níveis: estágios do núcleo comum e estágios das ênfases curriculares
Objetivo	Os estágios obrigatórios supervisionados devem incentivar a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a multidisciplinaridade e a promoção das políticas públicas, de forma crítica, assegurando a consolidação e a articulação dos saberes e práticas que compõem a formação do psicólogo.	Os estágios obrigatórios supervisionados devem assegurar o contato do estudante com diferentes situações e contextos de trabalho, e serem distribuídos ao longo do curso. Os estágios do núcleo comum incluem o desenvolvimento e a integração das competências previstas no núcleo comum da formação e devem contemplar a diversidade do campo da Psicologia. Os estágios das ênfases curriculares visam ao desenvolvimento e à integração das competências ligadas aos diferentes processos de trabalho desenvolvidos nas ênfases curriculares do curso e ao perfil de cada instituição formadora
Carga Horária	O curso de graduação em Psicologia terá carga horária total mínima de 4.000. Os Estágios de Núcleo Comum e os Estágios Específicos deverão perfazer, ao todo, no mínimo 20% (vinte por cento) e no máximo 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total do curso.	A carga horária referencial dos cursos de Psicologia é de 4.000 (quatro mil) horas com, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga efetiva global para estágios supervisionados básicos e específicos, e duração mínima de 5 (cinco) anos.
Orientador	A orientação de estágio deve ser diretamente conduzida por professores	A atividade de estágio obrigatório supervisionado deve ter orientação presencial, conduzida por professores

	orientadores membros do corpo docente da instituição formadora. O professor orientador de estágio deve ser psicólogo com inscrição ativa e regular no Conselho Regional de Psicologia da jurisdição onde ocorrem os serviços, membro do corpo docente da IES, com qualificação e experiência profissional específica na área de estágio.	psicólogos, docentes da instituição formadora.
Orientação	Os Estágios do Núcleo Comum e os Estágios Específicos têm orientação obrigatoriamente presencial. Nas orientações grupais, para os Estágios do Núcleo Comum, os grupos devem ser compostos por, no máximo, dez estagiários, com o tempo mínimo de duas horas semanais de orientação para os de menor complexidade, enquanto que os que incluam atividades de maior complexidade devem ter, no mínimo, quatro horas semanais de orientação, para no máximo dez estagiários. No caso de orientação individual, ela deverá ter a duração mínima de meia hora semanal. Nas orientações grupais para os Estágios Específicos, os grupos devem ser compostos por no máximo dez estagiários, para um mínimo de quatro horas de orientação semanal. No caso de orientação individual, o tempo mínimo deverá ser de meia hora semanal	A atividade de estágio obrigatório supervisionado deve ter orientação presencial, conduzida por professores psicólogos, docentes da instituição formadora.
Coordenação do curso	A Coordenação do curso de graduação em Psicologia deve ser exercida exclusivamente por docente do quadro permanente da IES, formado em curso de graduação em Psicologia, com registro ativo no Conselho Regional de Psicologia da jurisdição na qual o curso está instalado. A atuação do coordenador deve considerar, em uma análise sistêmica e global, os aspectos de gestão do curso, a relação com os docentes e com os discentes e a representatividade nos colegiados e conselhos superiores da IES.	A coordenação do curso de graduação em Psicologia deve ser exercida por psicólogo, docente do quadro permanente da instituição.

Nota: Elaborada pela Pesquisadora (2023).

Olhando atentamente para as duas diretrizes percebemos mudanças. A DCN-2018 apresenta uma definição de estágio que contempla a diversidade de abordagens da Psicologia e posiciona-se em prol dos direitos humanos. Por sua vez, a DCN-2022 não apresenta uma definição objetiva dos estágios, caracterizando-os pela articulação entre os diferentes

componentes curriculares e a consolidação das competências que compõem o perfil do(a) egresso(a).

Quanto ao objetivo dos estágios, a DNC-2018 indica o incentivo à interdisciplinaridade, interprofissionalidade, multidisciplinaridade e à promoção das políticas públicas, de forma crítica. Já a DCN-2022 fala sobre desenvolvimento e integração das competências. Chama atenção o desaparecimento de termos como “direitos humanos”, “interdisciplinaridade” e “crítica”.

De modo similar, é notável a substituição de normas mais detalhadas sobre as orientações entre as duas diretrizes. Se em 2018 era exigido um(a) professor(a) orientador(a) de estágio psicólogo, com inscrição ativa e regular no Conselho Regional de Psicologia (CRP), em 2022 essa exigência não existe mais.

Podemos pensar a normatização advinda do MEC como um discurso regulador, uma linha dura, o que necessariamente precisa ser cumprido mediante a DCN do curso de Psicologia. O posicionamento do CFP, por seu caráter não normativo, tenta flexionar o campo e instituir um estágio caracterizado por práticas diversificadas e vinculadas a políticas públicas.

Flor de Mandacaru, Bromélia e Jurema, por sua vez, contam-nos da execução desse ideal. A distância entre a IES e os locais da prática dos estágios, devido à localização geográfica, em alguns casos é muito grande. Nessas circunstâncias, é preciso estabelecer convênios entre os municípios, sendo geralmente parcerias com as prefeituras. Para a coordenação, é inevitável não se aproximar das questões de legislação e requisitos legais do MEC, o que remete à intensificação de processos mais burocráticos, como nos fala Catingueira:

Catingueira: *A minha experiência... eu disse [risos]... eu não quero saber de coordenação, é... me deixa aqui como professora mesmo e porque eu tinha outras atribuições. Para mim, eu não achei interessante, porque justamente me restringiu, porque eu me considero muito do campo, entendeu? É uma área que eu gosto. Gosto*

muito de dar aula, gosto muito de dar palestra, entendeu? E aí, na coordenação, o perfil da coordenação, não é nem questão do perfil, mas é a questão da atuação, do que é dá coordenação essa parte burocrática.

Pesquisadora: O que você entende por burocrática?

Catingueira: *A questão de você estar no gabinete e ter que resolver as questões de alunos e coordenação, a questão de alunos e docentes, e... essa questão estrutural de documentos e, você falar com diretor, sai da relação do campo. Em que momento eu iria atuar? E aí, eu tive que escolher de onde eu iria sair, né? De onde eu estava trabalhando para poder me dedicar à coordenação, entendeu? A vice tem mais flexibilidade nesse sentido, porque ela articula, está mais no corpo docente na questão de: vamos sentar e fazer os projetos, a vice precisa verificar essa relação de documentos, a questão de formação de horário, a visita.*

Segundo Nacarato et al. (1998, p. 88), “o sistema burocrático de ensino impõe ‘soluções’ que aumentam o trabalho pedagógico, tanto no que diz respeito ao estudante/família quanto à parte de registros, criando uma infinidade/diversidade de modelos de documentos a serem preenchidos”. O foco nos aspectos burocráticos, segundo Catingueira, produz um afastamento da prática, do campo e dos aspectos mais concretos do dia a dia institucional. Ela continua falando:

Catingueira: *E quando eu levava [ideias] para a coordenadora, ela já estava no distanciamento assim, ela já estava resolvendo outras coisas ali, na questão documental. E aí, eu levava essas propostas para gente tentar estruturar, levar para nossa reunião de colegiado, por exemplo: Ah não, isso aí não dá certo!*

Jurema: *Ou... primeiro eu tenho que ver...*

Catingueira: *Primeiro eu tenho que ver! Primeiro eu tenho que ver um documento e tal, assim... muito presa nesse sentido, né?, não conseguia visualizar o que poderia*

trazer de benefício também, e dá empolgação, da criatividade, da autonomia daqueles professores que estavam trazendo a proposta, entendeu? Então eu já tinha mais esse olhar. Então, quando veio a proposta da coordenação, eu falei assim: Gente, não! Se for para ser desse jeito, deixa eu aqui quietinha, professora. Deixa ser outra pessoa que eu sei que vai ser ótima, e de fato foi, né!? Depois que veio Jurema começou a ter uma característica assim... uma cara, um colegiado com a nossa cara! E isso fez uma grande diferença. Então para mim, essa divisão de tarefas é muito isso, de o vice está mais nessa liberdade de contato com o corpo docente, relacional, de comunicação, entendeu? De logística [risos], mais da parte da logística, né?, de organização disso, né?, de como vai funcionar, quem pode contribuir? Então, é mais essa parte socialmente, né?, [risos]... e a parte da coordenação em si fica com a parte mais densa do curso como um todo. Eu acho que é isso, se fosse para definir.

Catingueira nos conta sobre sua experiência como vice-coordenadora e sua percepção sobre os diferentes papéis a serem desempenhados. A coordenação está ligada aos aspectos mais duros e burocráticos e a vice aos aspectos logísticos como comunicação e relações com docentes. De início, já podemos pensar sobre a possibilidade de compartilhar a carga do trabalho da coordenação. Será que podemos pensar numa coordenação de curso superior realizada por mais de uma pessoa?

Catingueira também nos mostra que ser coordenadora pode não ser o objetivo profissional, é necessário ter perfil. A DCN-2018 apresentava o(a) coordenador(a) do curso de Psicologia como um(a) profissional psicólogo(a) do quadro permanente da IES, vinculado(a) ao CRP, com olhar sistêmico e global sobre os aspectos da gestão. A DCN-2022 se limita a circunscrever o(a) coordenador(a) como um(a) profissional de Psicologia.

As coordenadoras entrevistadas nos contam, a partir de suas experiências, que o ser coordenador(a) no Sertão é uma tarefa árdua, visto que precisam fazer acontecer o ensino, a

pesquisa, a extensão e o estágio. Lembremos que no momento das entrevistas as coordenadoras enfrentavam o retorno às atividades presenciais após pandemia.

Bromélia: *Aqui nós dividimos espaço, quero dizer, as vagas com duas concorrentes, ambas possuem cursos de Psicologia. Com isto, fica limitado o número de vagas. Após a pandemia, estamos com um grande número de estagiários para ir à prática, temos um grande suporte da rede pública.*

Jurema: *Em função da pandemia, o estágio foi suspenso, e aí iniciamos o estágio agora em 2021, né? Então, com a chegada do estágio, aí sim! A gente consegue colocar em prática, o que é para colocar de fato os alunos no campo nos seus municípios de origem. Então, 90% dos estagiários, eles estavam nos seus municípios de origem.*

Flor de Mandacaru: *[Quando assumi a coordenação] eles estavam sem estágio, porque a pandemia já teve esse corte de estágio, né?, eles iriam para o 9º período, eles estavam sem aula de TCC, e sem nenhuma perspectiva. . . . O 10º período a gente teve mais acesso ao estágio, o hospital daqui voltou a receber estagiário, a gente teve mais canto assim, né?, eu levava muitos estagiários para uma cidade aqui perto também, eu levei muitos estagiários para lá, e fui construindo outras pontes também aqui na cidade de estágio. Os estudantes foram se mobilizando também, são muito assim: Ah! eu moro na cidade tal, por exemplo, eu vou na prefeitura e será que eu vou conseguir ligar para lá? E isso vai facilitando também para mim e pra eles, porque eles vão construindo essa referência na cidade, né? Essa ponte de informações e a gente vai construindo os estágios dessa maneira, a gente tem o 10º período com 3 estágios atrasados, então de vez de eu conseguir 25 vagas, eu precisava conseguir 75.*

Lembremos que, com o advento da pandemia do coronavírus em março de 2020, todas as atividades presenciais foram paralisadas, incluindo os estágios. O retorno ao presencial

trouxe consigo não apenas o desafio “novo-normal” de como nos relacionaríamos cotidianamente, mas também a problemática da carga horária acumulada a ser cumprida.

Visto que as aulas continuaram a ocorrer de maneira remota em vários semestres, atrasos nas atividades foram sentidos, tornando necessário o cumprimento da carga horária. Coube às coordenadoras administrar tais demandas.

Os estágios, sejam eles de núcleo básico ou supervisionado específico, são a linha transversal da matriz curricular, a prática que busca um aprendizado significativo e de qualidade. Para Zabalza (2004), “há poucos cursos universitários concebidos hoje como experiências puramente acadêmicas, isto é, quase todos implementaram modelos formativos mistos mediante estágios práticos, de vivências práticas em empresas, de modelos de formação em cooperação, de realização de projetos” (p. 174).

Nas cidades interioranas, para o estabelecimento da prática dos estágios, os vínculos institucionais se estreitam e se fortalecem a partir dos vínculos pessoais, o que viabiliza a inserção do(a) estudante no campo prático da sua formação. A coordenação do curso, além das atividades de rotina, precisa ir ao campo para estreitar esses laços com as instituições e a sociedade, tal como explicitado na narrativa de Jurema.

Jurema: *A gente organiza os professores daquelas disciplinas, e a gente vai para Petrolina, então vai ser Saúde. CAPS, e já articulava com os profissionais, em sua maioria, é... conhecia ou até já atuava na região, e então a gente fazia rodas de conversas com eles, faziam as visitas, conheciam, porque todos tinham acesso também àquela realidade, e aí o outro município, eles conseguiam ver, conseguiam visualizar, enquanto isso, na visita, para além do estágio básico. Porque muitas vezes o estágio básico no seu município, ele não tinha dispositivo para aquela prática. Escolar. Eu fico com a disciplina de básico de escolar, então assim... no primeiro... na primeira turma a gente teve uma dificuldade enorme, porque era uma turma muito grande, que era a*

turma que saiu agora e que a gente não tinha espaço e escola suficiente nos municípios, e em alguns municípios não tinha nem psicólogos na rede municipal, né?, não tinha em nenhum lugar, tinha psicólogo atuando como psicólogo, por exemplo. E aí para ele fazer o básico, ele tinha que se deslocar para outro município, então a gente fazia essa articulação com os colegas dos outros municípios para organizar os horários, que eles pudessem fazer o estágio básico lá, fora da sala de aula. Então, eu tinha que organizar o horário dele de segunda, terça e quarta de manhã, para que eles fizessem o estágio básico naquele município, então eles já tinham organizado, fazer essa parceria com os colegas, para que eles pudessem ir para o estágio básico naquela cidade, então, é... fazer essa logística, é então a dificuldade, né?, da coordenação. O que vai além da coordenação, em função da realidade regional, né?, não era ele que ia buscar estágio, porque eles diziam: Professora, onde é que vou achar psicólogo escolar? E aí, era a coordenação junto com os professores dos seus municípios, a gente ir identificando, onde tem? Onde a gente sabe que tem? A gente conversava com a psicóloga, conversava com ela e já conseguia montar toda essa disponibilidade, nesse sentido, para que os alunos dos outros municípios pudessem se deslocar para os estágios lá, fosse aberta essa possibilidade, né?

Jurema nos fala sobre “ir além da coordenação” para fazer acontecer o estágio em sua IES. A realidade interiorana é a de falta de profissionais, como no caso da Psicologia Escolar. A falta de profissionais de Psicologia nas escolas é um fato problemático do nosso sistema educacional. No momento das entrevistas já vigia a *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Coordenar o curso de Psicologia numa IES localizada no Sertão é ir além do que se entende por coordenar, principalmente porque muito do nosso entendimento sobre processos e gestão estão calcados em experiências dos grandes centros.

Acompanhando os passos de Jurema e Flor de Mandacaru nessa caminhada, recorro às lembranças da minha experiência: como é gratificante ter o retorno dos municípios como parceiros da instituição! Isso me faz pensar os sentidos para a vida e para o cotidiano da região sertaneja e o que estamos produzindo. Com os desafios das viagens, as IES possuem universitários(as) que residem nos estados da Bahia, Ceará, Piauí e Alagoas; em alguns casos, nessa situação, os(as) estudantes acabam firmando vínculos de residência na própria cidade ou municípios circunvizinhos, ficando mais viável a prática das atividades acadêmicas.

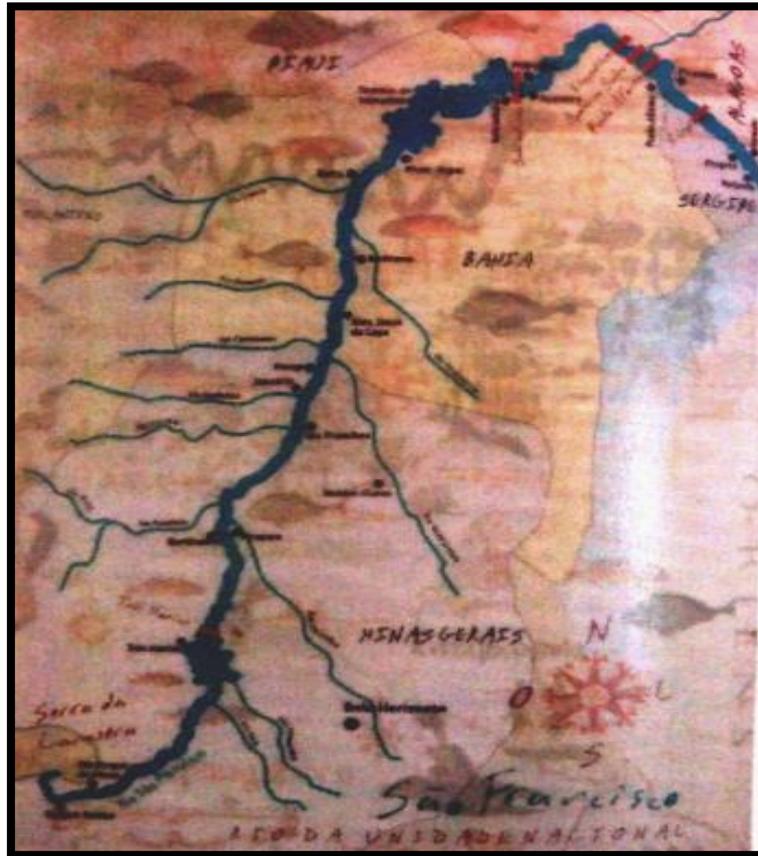
Para Zabalza (2004), “no atual cenário, a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra: a formação é iniciada antes de se chegar à universidade, é desenvolvida dentro como fora da sala de aula” (p. 28).

Ressalto que o próprio sistema educacional exige isso da coordenação de curso, essa articulação política e social no processo ensino-aprendizagem, como também envolve os(as) protagonistas – estudantes e docentes –, em virtude das transformações sociais (Nacarato et al., 1998).

A localização geográfica, os(as) professores(as), os(as) alunos(as), as parcerias de estágio e os trâmites burocráticos, o cotidiano, de maneira geral, tornou Jurema, Bromélia e Flor de Mandacaru especialistas em conhecer os caminhos e (des)caminhos da coordenação. No entanto, a flexibilidade da coordenação em lidar com assuntos burocráticos da própria administração do curso e com atividades práticas, ao mesmo tempo, faz com que as coordenadoras encontrem estratégias, ou seja, modos mais maleáveis para o desenvolvimento de suas atividades, porque no dia a dia não há um *script* completo de como ser coordenadora no Sertão, o que irá depender das particularidades de cada cidade e região.

Figura 18

Mapa Cartográfico do Rio São Francisco



Nota: Fonte: Silva (2020, p. 8).

Riacho do Navio

Corre pro Pajeú

O rio Pajeú vai despejar

No São Francisco

O rio São Francisco

Vai bater no meio do mar

O rio São Francisco

Vai bater no meio do mar.

– Luiz Gonzaga, *Riacho do Navio*

Considerações Finais: Rio São Francisco, a Potência do Sertão

O rio São Francisco nasce na Serra da Canastra, em Minas Gerais, e sua foz é no oceano Atlântico. Com 2.830 quilômetros de extensão, passa por cinco estados: Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Sergipe e Alagoas e atravessa 521 municípios (“Rio São Francisco,” 2024).

Nas áreas ribeirinhas, as cidades que estão próximas às suas margens vislumbram prosperidade, progresso e crescimento devido à agricultura irrigada e à pesca. Além do cultivo, o turismo e a gastronomia são atrativos para a região local. Conhecido como rio da integração nacional, é um grande gerador de energia para o Complexo Hidrelétrico em Paulo Afonso (BA), apresenta condições de navegabilidade e uma das principais obras do Nordeste é sua transposição.

O rio São Francisco é um gigante, para o Sertão, por sua singular beleza e potência, com suas águas límpidas e transparentes, encantos e curiosidades. É citado em várias canções, embalando melodias ou protestos, expressando a realidade de uma região do Semiárido nordestino estigmatizada pela seca e, ao mesmo tempo, aclamada pelo rico acervo cultural de expressão e força das suas raízes locais. Ao longo do percurso do Velho Chico não faltam histórias e lendas a seu respeito. Diante da exuberância do rio São Francisco, sou levada a revisitar as reflexões de Espinosa (como citado em Lenoir, 2019, p. 108) sobre potência: “fruto da experiência e da razão, esse conhecimento nos permite assim saber o que é bom e mau para nós, o que concorda com a nossa natureza, o que aumenta ou diminui nossa potência e nossa alegria”.

Ao navegar pelas águas tranquilas do Velho Chico, observei os afluentes metaforicamente como “divisores de águas”, por se tratar de cursos d’água que se dividem em

caminhos diferentes. Essa expressão empiricamente remete ou implica a realização de escolhas que marcam uma mudança significativa de vida, caracterizando o ingresso em uma nova fase da existência. Quais os novos fluxos que estão por vir? Será que as correntezas me levarão a um “divisor de águas”? Será que precisarei tomar algumas decisões? Diante dessas reflexões e inquietações que povoam meus pensamentos, lembro do filósofo pré-socrático Heráclito e sua famosa colocação sobre a impossibilidade de banhar-se duas vezes no mesmo rio. O rio não é o mesmo, nem aquele(a) que se banha.

Mas afinal, nesses últimos meses em que atuei como pesquisadora, um estranho desassossego e inquietudes diversas permearam meus sentimentos e pensamentos na minha caminhada diária, todavia segui embalada nas minhas emoções. Revisitar o diário de campo, as entrevistas, os textos, os livros e as anotações ainda me emociona, são anos de investimento e dedicação às leituras mencionadas no campo-tema desta tese.

É chegada a hora de finalizar e me vejo pensando sobre a potência dos encontros. O processo de doutoramento é permeado de escolhas e renúncias, traduzidas no afastamento dos familiares, dos(as) amigos(as) e dos amores, no enfrentamento de dificuldades econômicas, de imprevisibilidades no decorrer da escrita, de enfermidades, medos e momentos de solidão. Enquanto isso, dia após dia, o rio São Francisco vai atravessando a imensidão do Sertão nordestino, faz sua viagem até a foz, na busca do seu encontro com o mar. Nem o rio, nem a pesquisadora são os mesmos.

Um achado desta pesquisa foi a pouca produção científica existente sobre a coordenação de cursos superiores, principalmente em instituições privadas e, mais especificamente, no interior do Brasil. Esse campo-tema apresenta-se aberto para ser desbravado e problematizado em outras pesquisas.

A presente tese teve como objetivo geral cartografar os desafios da gestão de cursos de Psicologia inseridos no interior nordestino. Partindo de uma perspectiva cartográfica,

realizamos um trabalho de campo no qual escutamos a experiência de Jurema, Bromélia, Flor de Mandacaru e Catingueira, três coordenadoras e uma ex-vice-coordenadora de cursos de Psicologia no Sertão nordestino. Os relatos foram produzidos a partir de entrevistas narrativas tendo como questão norteadora: Como tem sido sua experiência na coordenação do curso de graduação, considerando que o curso se localiza no interior do Nordeste?

Tomando a experiência das entrevistadas como norte, objetivamos caracterizar o trabalho exercido por coordenadoras do curso de Psicologia no Sertão a partir do mapeamento dos desafios da coordenação do curso de Psicologia.

A logística de fazer o curso acontecer foi apontada como grande desafio pelas coordenadoras. A grande distância entre as cidades do interior, a estrada, o transporte, o tempo de viagem, a dificuldade de contato próximo com profissionais das cidades circunvizinhas e o deslocamento dos(as) estudantes de suas cidades para a cidade da IES formam uma constelação de desafios a serem enfrentados pelas coordenadoras entrevistadas.

Jurema, Bromélia e Flor de Mandacaru compartilham também o desafio de fazer acontecerem os estágios, a vivência da prática psicológica no interior sertanejo. Esse desafio é aprofundado quando Bromélia indaga sobre “Qual é o papel da Psicologia hoje?”, e nos provoca a refletir se e como as IES e coordenações localizadas no Sertão estão produzindo uma Psicologia contextualizada e atenta às demandas locais.

No decurso desta pesquisa, novas DCNs para o curso de Psicologia foram lançadas. No texto vigente desapareceram as palavras “direitos humanos”, “interdisciplinaridade” e “crítica”, o que nos leva a refletir sobre qual o papel da Psicologia na atualidade, sem direitos humanos, interdisciplinaridade e crítica. Se o discurso regulador do MEC exclui tais elementos da caracterização dos estágios, como será possível implementar nos cursos de Psicologia uma lógica que pensa criticamente a realidade que nos constitui?

A partir das experiências colhidas nesta pesquisa, como pesquisadora e coordenadora de um curso de Psicologia, advogo que a DCN, como documento importantíssimo para a construção dos cursos, não deve se posicionar de maneira alheia e despolitizada perante a complexidade do real. Afastar do norte da Psicologia a defesa dos direitos humanos, uma prática interdisciplinar e um pensamento crítico é reduzir o horizonte de atuação da disciplina e limitar a potência da ciência, da profissão e dos(as) futuros(as) profissionais.

As coordenadoras narram ainda sobre o desafio da gestão dos(as) docentes dos cursos. Há dificuldades para encontrar professores(as) especialistas, para manter o quadro mínimo de professores(as) com titulação de mestre(a) e doutor(a) exigido por lei por causa das constantes demissões e para encontrar profissionais com disponibilidade para assumir a carga horária necessária ao desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visto que majoritariamente os(as) docentes têm mais vínculos empregatícios. O enfrentamento da precarização do trabalho do(a) professor(a) também é um desafio para a coordenação do curso.

As experiências narradas fizeram aparecer a perspectiva neoliberal ao se pensar a educação superior privada no Brasil. O número de cursos presenciais e a distância teve grande expansão nas últimas décadas no Brasil. A democratização do acesso ao ensino superior via ampla concorrência, é o principal argumento que justifica esse aumento. Todavia, como apresentado na tese, a perspectiva neoliberal entra em rota de colisão com preceitos éticos e políticos dos cursos.

Maia (2022) nos fala sobre como a ideologia neoliberal adocece professores(as), estudantes e demais profissionais do campo acadêmico. Eu complementaria que vulnerabiliza a coordenadora também. Nossas vidas são instrumentalizadas e gerenciadas de tal modo que novas formas de sofrimento emergem. Nesse sentido, novas pesquisas sobre as experiências de docentes, discentes e trabalhadores(as) da educação e que considerem o neoliberalismo em instituições privadas e sertanejas se fazem necessárias.

O trabalho de coordenar o curso de Psicologia numa IES localizada no Sertão transcendeu o entendimento do que vem a ser coordenar, porque muito do que se conhece sobre processos e gestão está calcado em experiências dos grandes centros. Nas cidades interioranas, para o estabelecimento da prática dos(as) estudantes, os vínculos institucionais se estreitam e se fortalecem a partir dos vínculos pessoais, o que viabiliza a inserção do(a) estudante no campo prático da sua formação. A coordenação do curso, além de realizar as atividades de rotina, precisa ir ao campo para estreitar esses laços com as instituições e a sociedade.

Perante um trabalho tão diversificado, objetivei também identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos institucionais das IES inseridas no Sertão nordestino.

Foi comum ouvir narrativas que expressam o quanto a questão geográfica dificulta o trabalho de coordenar o curso, com destaque para os riscos próprios das viagens entre cidades sertanejas, que abrangem assaltos, acidentes, e até mesmo a falta de sinal de celular. Um dos questionamentos suscitados nos encontros dizia respeito à dificuldade de realizar atividades práticas para os(as) estudantes que, em sua maioria, residem em cidades distantes.

As coordenadoras indicaram a colaboração docente e discente como uma estratégia rica para enfrentar tal dificuldade. Alunos(as) engajados(as) na realização de parcerias entre suas cidades e a IES facilitam o trabalho do(a) coordenador(a) na construção de contratos institucionais e intersubjetivos.

De modo complementar, a colaboração docente mostrou-se facilitadora de processos no trabalho da coordenação, seja no estabelecimento e manutenção da relação com os(as) estudantes, seja na construção de diálogo com outros(as) profissionais e preceptores(as); os(as) docentes são facilitadores(as) ao mediar o andamento, o crescimento e o progresso das ações ligadas ao curso e aos(às) estudantes.

Como pesquisadora e coordenadora, percebo o trabalho em rede como grande facilitador do trabalho de coordenação no contexto interiorano. A coordenação tem uma grande

responsabilidade e carga de trabalho atrelada, sendo assim, a construção de uma rede coordenação-docentes-estudante-sociedade civil-instituições mostra-se um modo possível de coordenar com mais fluidez. A experiência das entrevistadas nos mostra não um saber-fazer, ou seja, algo que se conhece para executar, mas sim um fazer-saber, prática cotidiana que se converte em saber apropriado do que vem a ser coordenadora.

Embora não tenha sido objetivo desta tese pensar o trabalho da coordenação numa perspectiva de gênero, chamou atenção que as coordenações encontradas fossem todas ocupadas por mulheres. Segundo o CensoPsi (CFP, 2022), a Psicologia brasileira continua sendo uma profissão predominantemente feminina, com 79,2% de participantes mulheres e 20,1% de homens. No Nordeste (CFP, 2024), temos um total de 85.637 profissionais de Psicologia, 72.710 identificados como mulheres e 12.927 autoidentificados como homens.

Considero pertinente que novas pesquisas sejam produzidas observando como as questões de gênero – maternidade, relacionamentos, família – atravessam as experiências de mulheres coordenadoras de curso de IES privadas, em contextos interioranos e submetidas a relações trabalhistas neoliberais.

A pesquisadora, a coordenadora e a mulher que produziram esta tese em vários momentos entraram em conflito. Contudo, perto do fim da escrita, lembrei de uma conversa com outra psicóloga professora, em que disse: – Um dia estarei em Brasília. Ela me indagou: – Fazendo o quê? Eu respondi: – No Ministério da Educação. Essa conversa, que já estava esquecida, trouxe-me de volta ao chão, em meio a tantos momentos de desterritorialização produzidos nesse processo. E foi com a potência dos encontros e a grandiosidade do rio São Francisco que passei a reconhecer quem sou e sigo acreditando na força transformadora da educação, na diversidade dos saberes locais e na Psicologia brasileira.

Referências

- Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. (2016). Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior. *Pro-Posições*, 27(3), 221-236. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0078>
- Almeida, Ana Maria F. (2001). *A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?* https://www.academia.edu/20330935/A_NO%C3%87%C3%83O_DE_CAPITAL_CULTURAL_%C3%89_%C3%9ATIL_PARA_SE_PENSAR_O_BRASIL
- Almeida, Vicente de Paula, Júnior, & Pedrosa, Pedro Antônio Estrella. (2018, dezembro). Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): Vicissitudes e desafios. *Radar*, 58, 37-42. <http://dx.doi.org/10.38116/radar58/fundodefinanciamento>
- Alvarez, Johnny, & Passos, Eduardo. (2015). Cartografar é habitar um território existencial. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (Vol. 1, pp. 131-149). Editora Sulina.
- Alves, Emiliano Rivello. (2008, abril). Pierre Bourdieu: A distinção de um legado de práticas e valores culturais. *Revista Sociedade e Estado*, 23(1), 179-184. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922008000100009>
- Amaral, Ana Patrícia de Souza. (2015). *A implicação da família na gestão de empresas familiares* [Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas, Universidade Católica de Pernambuco]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unicap. <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/869>
- Andrade, Arnaldo Rosa de. (2012). *Planejamento Estratégico: Formulação, implementação e controle*. Editora Atlas.
- Andrade, Lidiane dos Anjos Santos. (2018). *Saúde do trabalhador docente no ensino*

- superior privado sob a perspectiva da psicologia social* [Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP de Teses e Dissertações. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21408>
- Andreola, Balduino Antonio. (2007, julho-dezembro). A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. *Revista Cadernos de Educação*, (29), 45-72. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i29.1780>
- Aun, Heloisa Antonelli. (2005). *Trágico avesso do mundo: Narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores* [Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Repositório da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-28072007-170628/pt-br.php>
- Barbosa, Zenildo José. (2022). Impactos da pandemia no trabalho docente no Ensino Superior do Recife. *Revista Ciência e Cibercultura*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.61939>
- Bardin, Laurence. (1977). *L'Analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bardin, Laurence. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, Laura Pozzana de, & Kastrup, Virgínia. (2015). Cartografar é acompanhar processos. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (Vol. 1, pp. 52-75). Editora Sulina.
- Barros, Letícia Maria Renault de, & Barros, Maria Elizabeth Barros de. (2016). O problema da análise em pesquisa cartográfica. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Silvia Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 175-202). Editora Sulina.
- Bedani, Edna Rodrigues. (n.d.). *Desafios da Gestão de Pessoas: Um olhar estratégico nas*

- práticas de RH*. Humus News. <https://www.humus.com.br/gestao-pessoas-1>
- Bergamini, Cecília Whitaker. (2009). *Liderança: Administração do sentido* (2a ed.). Editora Atlas.
- Bielschowsky, Carlos Eduardo. (2020, janeiro-abril). Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. *RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 241-271. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.99946>
- Bonfiglio, Simoni Urnau, Beber, Bernadette, & Silva, Eduardo da. (2014). Gestão acadêmica: Uma investigação com instituições de ensino superior do vale do Itajaí – Santa Catarina. *Revista da Unifebe*, 1(13), 1-17. <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/265>
- Bottoni, Andrea, Sardano, Edécio de Jesus, & Costa, Galileu Bonifácio da, Filho. (2013). Uma breve história da universidade no Brasil: De Dom João a Lula e os desafios atuais. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 19-42). Penso Editora.
- Bourdieu, Pierre. (1989). *O poder simbólico*. Editora Difel.
- Bourdieu, Pierre. (1999). Os três estados do capital cultural. In Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (2a ed., pp. 71-79). Editora Vozes.
- Cacto. (2019). In *Símbolos*. <https://www.simbolos.com.br/cacto/>
- Caniato, Angela. (2013). Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o). In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)* (pp. 11-22). XV Plenária - Gestão 2011-2013.
- Cardim, Paulo Antonio Gomes. (2010). Os caminhos percorridos na gestão educacional e as suas tendências. In Sonia Simões Colombo & Paulo Antonio Gomes Cardim et al. (Orgs.), *Nos bastidores da educação brasileira: A gestão vista por dentro* (pp. 23-35).

Artmed Editora.

- Cardoso, Wille Muriel. (2004). Serviço Educacional: O que os coordenadores de curso devem saber, primeiramente. *Revista Gestão Universitária*, 2-10. <http://www.gestao.universitaria.com.br/artigos/servico-educacional-o-que-os-coordenadores-de-cursos-devem-saber-primariamente>
- Carneiro, Moaci Alves. (1998). *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo* (11a ed.). Editora Vozes.
- Carreiro, Teresa Cristina Othenio Cordeiro, & Barros, Vanessa Andrade de. (2011). Clínicas do trabalho: Contribuições da psicossociologia no Brasil. In Pedro Fernando Bendassolli & Lis Andrea Pereira Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho* (pp. 208-226). Editora Atlas.
- Carvalho, Beth. (1968). Andança [música n. 6, lado A, escrita por Danilo Caymmi, Edmundo Souto e Paulinho Tapajós, interpretada por Golden Boys, vinil]. In Beth Carvalho, *Andança*. Odeon.
- Carvalho, José Jorge de. (2020). Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, & Ramón Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2a ed., pp. 79-106, Coleção Cultura Negra e Identidade). Autêntica Editora.
- Casagrande, Renato. (2011). A avaliação institucional voltada às perspectivas estratégicas da instituição. In Sonia Simões Colombo & Gabriel Mario Rodrigues (Orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea* (pp. 219-243). Artmed Editora.
- Castro, Alessandro de. (2013). Gestão Financeira: A sustentabilidade financeira e a interação acadêmica nas instituições de ensino superior. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 179-197). Penso Editora.

- Centro Universitário do Rio São Francisco. (2019). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia - PPC*. UniRios.
- Clot, Yves. (2011). Clínica do trabalho e clínica da atividade. In Pedro Fernando Bendassolli & Lis Andrea Pereira Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho* (pp. 71-83). Editora Atlas.
- Coelho, Maria do Socorro da Costa. (1998). *Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial* [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba].
- Colombo, Sonia Simões. (2004). Planejamento Estratégico. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 17-37). Artmed Editora.
- Colombo, Sonia Simões, & Cardim, Paulo Antonio Gomes et al. (2010). *Nos bastidores da educação brasileira: A gestão vista por dentro*. Artmed Editora.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992, 17 de outubro). *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil*. CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)*. CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. CFP/ABEP/FNP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em questões relativas à terra* (Ed. rev.). CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022, 17 de dezembro). *CensoPsi 2022: CFP divulga os resultados da maior pesquisa sobre o exercício profissional da Psicologia brasileira*. <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2024, 15 de janeiro). *A Psicologia brasileira apresentada em números*. <https://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>

- Conselho Regional de Psicologia 2ª Região. (1971). *Você sabia? – Sobre a função do Conselho*. CRP/02.
- Costa, Maria Raimunda Santos da. (2017). Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. *Revista Exitus*, 3(7), 1-13. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3id356>
- Costa, Terezinha Otaviana Dantas da. (2004). Avaliação Institucional: Uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Gestão educacional: Uma nova visão* (pp. 38-50). Artmed Editora.
- Covac, José Roberto. (2010). As políticas educacionais e seu impacto na gestão das Instituições de Ensino Superior. In Sonia Simões Colombo & Paulo Antonio Gomes Cardim et al. (Orgs.), *Nos bastidores da educação brasileira: A gestão vista por dentro* (pp. 116-132). Artmed Editora.
- Cunha, Euclides da. (1902). *Os Sertões*. Editora Laemmert; Editora CRV.
- Davel, Eduardo, & Vergara, Sylvia Constant. (2012). Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. In Eduardo Davel & Sylvia Constant Vergara (Orgs.), *Gestão com pessoas e subjetividade* (5a ed., pp. 3-27). Editora Atlas.
- Decreto nº 6.096*. (2007, 24 de abril). Institui o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Decreto-Lei nº 5.452*. (1943, 1º de maio). Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm
- Dejours, Christophe. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 27-34. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>
- Deleuze, Gilles. (1998). *A lógica do sentido*. Editora Perspectiva.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1).

Editora 34.

Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix. (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. (Vol. 1, 2a ed.). Editora 34.

Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix. (2011). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. (Vol. 2, 2a ed.). Editora 34.

Deslandes, Suely Ferreira. (1994). A construção do projeto de pesquisa. In Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes, & Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 31-50). Editora Vozes.

Donato, Naccer Cayc Ribeiro, & Gomes, Eduardo Biacchi. (2021, janeiro-junho). Nova práxis do setor privado das pesquisas científicas no Brasil. *Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança*, 4(1), 33-49.

Dutra, Joel Souza. (2011). *Gestão de Pessoas: Modelo, processos, tendências e perspectivas* (1a ed, 9a reimp.). Editora Atlas.

Escóssia, Liliane da, & Tedesco, Silvia. (2015). O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (Vol. 1, pp. 92-108). Editora Sulina.

Facó, Marcos Henrique. (2005). A essência do Marketing Educacional. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Marketing Educacional em ação: Estratégias e ferramentas* (pp. 17-34). Artmed Editora; Bookman Editora.

Faria, Caroline. (2008). *Sertão*. InfoEscola Navegando e Aprendendo. <https://www.infoescola.com/geografia/sertao/>

Fior, Camila Alves, Polydoro, Soely Aparecida Jorge, Pelissoni, Adriane Martins Soares, Dantas, Marilda Aparecida, Martins, Maria José, & Almeida, Leandro da Silva. (2022). Impactos da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de

estudantes do ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 01-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218>

- Fontanella, Bruno José Barcellos, Campos, Claudinei José Gomes, & Turato, Egberto Ribeiro. (2006, setembro-outubro). Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: Uso de entrevistas não-dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(5). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/KhvFsGT6xf5yxKXTqQ5PkRN/?format=pdf&lang=pt>
- Francisco, Ana Lúcia. (2012). *Psicologia Clínica: Prática em construção e desafios para a formação*. Editora CRV.
- Francisco, Ana Lúcia. (2017). *Instituições e dispositivos institucionais*. Editora Appris.
- Franco, Édson. ([2016]). *Funções do coordenador de curso: Como construir o coordenador ideal*. ABMES. <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>
- França, Ana Cristina Limongi. (2010). *Práticas de Recursos Humanos - PRH: Conceitos, ferramentas e procedimentos* (4a reimpr.). Editora Atlas.
- Frauches, Celso da Costa. (2010). A avaliação do Ensino Superior: Obstáculos, desafios e oportunidades na gestão. In Sonia Simões Colombo & Paulo Antonio Gomes Cardim et al. (Orgs.), *Nos bastidores da educação brasileira: A gestão vista por dentro* (pp. 133-146). Artmed Editora.
- Freres, Helena de Araújo, Rabelo, Jackline, & Mendes, Maria das Dores, Segundo. (2008). O papel da educação na sociedade capitalista: Uma análise onto-histórica [Apresentação de Artigo]. *Anais do V Congresso Brasileiro de Historiadores da Educação*, Aracaju, Sergipe, Brasil.
- Fuckner, Marcus Andre. (2017). *Semiárido*. Agência Nacional de Águas [Catálogo de Metadados da ANA]. https://metadados.snirh.gov.br/geonetwork/srv/api/records/3c8b249e-8ec3-4db1-b188-bab3c3c3240f#/search?keyword=GEOFT_SEMI_ARIDO

- Galvão, Maria Cristiane Barbosa, & Ricarte, Ivan Luiz Marques. (2019, setembro). Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, produção e publicação. *Revista Logeion: Filosofia da informação*, 6(1), 57-73. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>
- Gaulejac, Vincent de. (2007). *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* (Ivo Storniolo, Trad.). Ideias & Letras. <https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000200010>
- Gomes, Darcilene C., & Soria, Sidartha. (2022). Reforma trabalhista e trabalho docente no ensino superior privado no Brasil. *Cad. Pesquisa.*, 52, e08714. <https://doi.org/10.1590/198053148714>
- Gonzaga, Luiz, & Teixeira, Humberto. (1947). *Asa Branca* [interpretada por Luiz Gonzaga]. In RCA Victor 80-0510 [Disco]. <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/76275/undefined>
- Guerín, François, Kerguelen, Allan, Laville, Antoine, Daniellou, François, & Duraffourg, Jacques. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: A prática da ergonomia*. Editora Blucher.
- Heller, Eva. (2008). *A psicologia das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão* (Maria Lúcia Lopes da Silva, Trad.). Editorial Gustavo Gili.
- Hissa-Teixeira, Keuler. (2018). Uma análise da estrutura espacial dos indicadores socioeconômicos do nordeste brasileiro (2000-2010). *Eure*, 44(131), 101-124. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612018000100101>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Paulo Afonso*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/paulo-afonso/panorama>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo da Educação Superior/Notas estatísticas*. Inep/MEC. <https://download.inep.gov.br/>

[educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf](#)

- Jacob, Shemi. (2005). Marketing lateral na educação. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Marketing Educacional em ação: Estratégias e ferramentas* (pp. 209-223). Artmed Editora; Bookman Editora.
- Jovchelovitch, Sandra, & Bauer, Martin W. (2002). Entrevista Narrativa. In Martin W. Bauer & George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (Pedrinho A. Guareschi, Trad.; pp. 90-103). Editora Vozes.
- Kastrup, Virgínia, & Passos, Eduardo. (2016). Cartografar é traçar um plano comum. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Silvia Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 15-40). Editora Sulina.
- Koetz, Lydia, Rempel, Claudete, & Périco, Eduardo. (2013, abril). Qualidade de vida de professores de instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul. *Ciência & saúde coletiva*, 18(4), 1019-1028.
- Las Casas, Alexandre Luzzi. (2008). *Administração de marketing: Conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira* (2a reimp.). Editora Atlas.
- Legutcke, Simone Uzuelli, & Scabar, Thais Guerreiro. (2013). Os múltiplos aspectos do registro acadêmico e da regulação institucional. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 90-103). Penso Editora.
- Lei nº 5.540*. (1968, 28 de novembro). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm
- Lei nº 9.394*. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Lei nº 10.260.* (2001, 12 de julho). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm
- Lei nº 10.861.* (2004, 14 de abril). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Lei nº 11.096.* (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm
- Lei nº 13.467.* (2017, 13 de julho). Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm
- Lei nº 13.935.* (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/113935.htm
- Leite, Cláudia da Silva. (2021). *A identidade do professor universitário: Percursos de formação e atuação profissional* [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP de Teses e Dissertações. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24443>
- Lenoir, Frédéric. (2019). *O milagre Espinosa: Uma filosofia para iluminar nossa vida* (Marcos Ferreira de Paula, Trad.). Editora Vozes.
- Lima, Iracilde Maria de Moura Fé, & Abreu, Irlane Gonçalves de. (2006). *O semi-árido*

- piauiense: Vamos conhecê-lo?* Nova Expansão Gráfica e Editora.
- Lira, Átila de Melo. (2023, 26 de maio). XV CBESP [Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular] *Painel 5: Novas lideranças para um Brasil inovador* [Arquivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=rt0KyZ3TvZQ>
- Lisboa, Felipe Stephan, & Barbosa, Altemir José Gonçalves. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia ciência e profissão*, 29(4), 718-737. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>
- Macedo, João Paulo, Souza, Carlivane de Jesus, Dimenstein, Magda, & Dantas, Candida. (2020, agosto). Interiorização dos cursos de Psicologia no Brasil: Desafios atuais à formação. *Revista Psicologia em Revista*, 26(2), 492-515. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v26n2/v26n2a02.pdf>
- Maia, Heribaldo. (2022). *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: O mal-estar nas universidades*. Ruptura Editorial.
- Mancebo, Deise, Vale, Andréa Araujo do, & Martins, Tânia Barbosa. (2015, janeiro-março). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- Marras, Jean Pierre. (2009). *Administração de recursos humanos: Do operacional ao estratégico*. Editora Saraiva.
- Martins, Alberto MESAQUE, Rocha, Maria Isabel Antunes, Augusto, Rosely Carlos, & Lee, Henrique de Oliveira. (2010). A formação em Psicologia e a percepção do meio rural: Um debate necessário. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(1), 83-98. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100008&lng=pt&tlng=pt
- Medida Provisória nº 213*. (2004, 10 de setembro). Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm

- Menezes, Jaileila de Araujo. (2021, 22 de março). *Aula inaugural da Pós-Graduação Stricto Sensu da Unicap* [A questão da ciência hoje: A quem se destina?] [Arquivo de vídeo]. <https://youtu.be/eKX5eRc9uM8>
- Ministério da Educação. (2006). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.ufpe.br/documents/589185/590266/instrumentosdeavaliacao.pdf/7ad90048-523a-45d0-9f3b-89dd23fd7863>
- Moeller, Marcia Diehl. (2018). *Avaliação da percepção da qualidade de vida e estresse de gestores de uma instituição de ensino superior pública do RS* [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade La Salle]. Lume, Repositório Digital da UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/206870>
- Moura, Maria Ursulina de. (2014, 30 de janeiro). *A gestão acadêmica e o Coordenador de Curso das Instituições Superiores de Ensino*. Administradores.com. <https://administradores.com.br/noticias/a-gestao-academica-e-%20o-coordenador-de-curso-das-instituicoes-superiores-de-ensino>
- Moura, Stephanie Tonn Goulart, Petri, Jéssica Taís, Bianchi, Christine Elena, & Kroenke, Adriana. (2021, novembro). Competências dos docentes no ensino superior. *Avaliação*, 26(3) 658-677. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300002>
- Nacarato, Adair Mendes, Varani, Adriana, & Carvalho, Valéria de. (1998). O cotidiano do trabalho docente: Palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini, & Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Orgs.), *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 73-104). Editora Mercado de Letras.

Nogueira, Cláudio Marques Martins, & Nogueira, Maria Alice. (2002, abril). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educ. Soc.*, 23(78), 15-36.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

Ó, Maria. (2021). Rizoma [Música]. In *Quantas vezes a gente nasce?* [Faixa 5, 3:46].

Produtora Muda Cultural. https://www.youtube.com/watch?v=N_ehE2w0tAQ.

Paparelli, Renata. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: Trabalho*

sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar [Tese de doutorado em

Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de São

Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. [https://www.teses.usp.br/](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php)

[teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php)

Passos, Eduardo, & Barros, Regina Benevides de. (2015). A cartografia como método de

pesquisa-intervenção. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia

(Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de*

subjetividade (Vol. 1, pp. 17-31). Editora Sulina.

Passos, Eduardo, & Eirado, André do. (2015). Cartografia como dissolução do ponto de vista

do observador. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Liliana da Escóssia (Orgs.),

Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade

(Vol. 1, pp. 109-130). Editora Sulina.

Passos, Eduardo, Kastrup, Virgínia, & Escóssia, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da*

cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade (Vol. 1). Editora

Sulina.

Passos, Eduardo, Kastrup, Virgínia, & Escóssia, Liliana da. (2015). Cartografia como

dissolução do ponto de vista do observador. In Passos, Eduardo, Kastrup, Virgínia, &

Escóssia, Liliana da (Orgs.) (2015). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa*

intervenção e produção de subjetividade (Vol. 1, pp. 201-205). Editora Sulina.

- Passos, Eduardo, Kastrup, Virgínia, & Tedesco, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2). Editora Sulina.
- Pereira, Mariana Prudente, & Silva, Silvia Maria Cintra da. (2023). Psicologia escolar na educação superior: Demandas apresentadas por coordenadores de cursos. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 43, e249221, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003249221>
- Pinto, Diego de Oliveira. (2019). *Quais as funções e importância do diretor acadêmico?* Blog Lyceum. <https://blog.lyceum.com.br/quais-as-funcoes-e-importancia-do-diretor-academico/>
- Portaria nº 1.383. (2017, 31 de outubro). Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19390687/do1-2017-11-01-portaria-no-1-383-de-31-de-outubro-de-2017-19390657
- Portaria nº 165. (2021, 20 de abril). Dispõe sobre Avaliação Institucional in loco. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-in-loco/inep-inicia-avaliacao-externa-virtual-in-loco>
- Pozzana, Laura. (2016). A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Silvia Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 42-65). Editora Sulina.
- Presser, Nadi Helena, & Silva, Marcela Lino da. (2012, maio-agosto). Estudo do usuário de informação: O contexto e as características do trabalho dos gestores acadêmicos. *Revista Informação & Sociedade*, 22(2), 139-150. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/>

index.php/ies/article/view/10562/7763

Rebolo, Flavinês, Teixeira, Leny Rodrigues Martins, & Perrelli, Maria Aparecida de Souza (Orgs.) (2012). *Docência em questão: Discutindo trabalho e formação*. Editora Mercado de Letras.

Reis, Roberto Ricardo do Amaral. (2004). *Paulo Afonso e o Sertão Baiano: Sua geografia e seu povo*. Editora Fonte Viva.

Resolução nº 5. (2011, 15 de março). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-%20rces005-11-pdf&Itemid=30192#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%205%2C%2020DE%2015%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202011\(1,Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20de%20Psicologia](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-%20rces005-11-pdf&Itemid=30192#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%205%2C%2020DE%2015%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202011(1,Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20de%20Psicologia)

Resolução nº 597. (2018, 13 de setembro). Aprova o Parecer Técnico nº 000/2018, que dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia, conforme anexo. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso597.pdf>

Resolução CNE/CES nº 1. (2023, 11 de outubro). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795>

Resolução CNE/CES nº 7. (2018, 18 de dezembro). Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf

- Resolução CNE/CP nº 1.* (2021, 5 de janeiro). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>
- Rezende, Maria José de. (2001, novembro). Os sertões e os (des)caminhos da mudança social no Brasil. *Revista Tempo Social*, 13(2), 201-226. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000200011>
- Ribeiro, Nilo, Júnior, & Lopes, Waldemir Ferreira, Neto. (2010). A sensibilidade e a questão da subjetividade do sertanejo nordestino. *Revista Ci. & Tróp.*, 34(2), 325-342. <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/872>
- Richardson, Roberto Jarry. (1979). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. Editora Atlas. Rio São Francisco. (2024, janeiro 4). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rio_S%C3%A3o_Francisco&oldid=67236248
- Ristoff, Dilvo. (2008). Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, & Marília Costa Morosini (Orgs.), *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB* (pp. 39-50; Coleção Inep 70 anos, Vol. 2). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Robbins, Stephen P., Judge, Timothy A., & Sobral, Filipe. (2010). *Comportamento organizacional: Teoria e prática no contexto brasileiro* (Rita de Cássia Gomes, Trad.; 14a ed.). Editora Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, Graciele Massoli, & Dias, Saulo Souza. (2010). O entendimento do mercado como sucesso do empreendimento educacional. In Sonia Simões Colombo & Paulo Antonio Gomes Cardim et al. (Orgs.), *Nos bastidores da educação brasileira: A gestão vista por dentro* (pp. 36-52). Artmed Editora.
- Rolnik, Suely. (2006). *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*.

Editora Sulina; Editora da UFRGS.

Rosa, João Guimarães. (1994). *Grande sertão: Veredas*. Editora Nova Aguilar.

Sade, Christian, Ferraz, Gustavo Cruz, & Rocha, Jerusa Machado. (2016). O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: Experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Silvia Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 66-89). Editora Sulina.

Sahão, Fernanda Torres, & Kienen, Nádia. (2021). Adaptação e saúde mental do estudante universitário: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(11), 1-13. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-72). Edições Almedina.

Santos, Pablo Henrique Lacerda dos. (2017, 27-29 de setembro). *A expansão e interiorização do ensino superior na Bahia: O caso da UFOB* [Apresentação de artigo]. Anais do XVI Congresso Internacional FoMerco, Salvador, Bahia, Brasil. https://www.congresso2017.fomerco.com.br/resources/anais/8/15059_27940_ARQUIVO_A_ExpansaoeInteriorizacaodoEnsinoSuperiornaBahia,OcasodaUFOB.pdf

Scaglione, Vera Lucia Telles, & Costa, Marcelo Nitz. (2013). A avaliação da educação superior e a gestão universitária. In Sonia Simões Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 43-57). Penso Editora.

Sibilia, Paula. (2012). *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão* (Vera Ribeiro, Trad.). Contraponto Editora.

Silva, Alexsandra de Santana Soares, & Ribeiro, Marinalva Lopes. (2020). Relação professor-estudante no ensino superior: Uma revisão da literatura. *Educação por*

- Escrito*, 11(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>
- Silva, Antônio Galdino da. (Org.) (2020). *Rio São Francisco em prosa e versos*. Editora Oxente.
- Silva, Ellen Fernanda Gomes da, & Barreto, Carmem. (2020). Angústia como constitutiva da existência: Ressonâncias para a clínica psicológica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(2), 220-231. <https://dx.doi.org/10.18065/2020v26n2.9>
- Silva, Kátya de Brito e, & Macedo, João Paulo. (2019) Psicologia e ruralidade: Reflexões para formação em psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 97-120. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p97>
- Silva, Mariana Augusta de. (2014). Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: Análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada. *Revista Future Studies Research*, 6(2), 74-102. <http://dx.doi.org/10.7444/fsrj.v6i2.164>
- Silva, Paulo Roberto da. (2006). O coordenador de curso: Atribuições e desafios atuais. *Revista Gestão Universitária*. <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais>
- Sousa, Ana Maria Costa de. (2011). Gestão acadêmica atual. In Sonia Simões Colombo & Gabriel Mario Rodrigues (Orgs.), *Desafios da gestão universitária contemporânea* (pp. 97-110). Artmed Editora.
- Sousa, Letícia Soares de, & Romagnoli, Roberta Carvalho. (2009). Considerações acerca da articulação clínica, rizoma e transdisciplinaridade. *Mnemosine*, 8(1), 72-89. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41575>
- Sousa, Valéria Nicolau de. (2020). *A atividade de trabalho de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública do Nordeste do Brasil* [Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação

- em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24145>
- Souto, Lyssa Esteves Souza, Souza, Sarah Martins, Lima, Cássio de Almeida, Lacerda, Mayara Karoline Silva, Vieira, Maria Aparecida, Costa, Fernanda Marques da, & Caldeira, Antônio Prates. (2016, setembro). Fatores associados à qualidade de vida de docentes da área da saúde. *Revista brasileira de educação médica*, 40(3), 452-460. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n3e02362014>
- Souza, Maria Rosângela de. (2013). *As velhices que habitam os sertões: Cartografias do modo de envelhecer e morrer no semiárido piauiense* [Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24617>
- Souza, Severino Ramos Lima de, & Francisco, Ana Lúcia. (2016). *O método da cartografia em pesquisa qualitativa: Estabelecendo princípios... desenhando caminhos...* [Apresentação de artigo]. Anais do V Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa - Atas CIAIQ2016 Investigação Qualitativa na Saúde, Porto, Portugal. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1066/1039>
- Spector, Paul. (2010). *Psicologia nas organizações* (Cid Knipel Moreira, Trad., Natacha Bertoia da Silva, Rev. Técnica; 3a ed.). Editora Saraiva.
- Stake, Robert Edward. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam* (Karla Reis, Trad., Nilda Jacks, Revis. técnica). Penso Editora.
- Tamayo, Mauricio Robayo, & Tróccoli, Bartholomeu Tôrres. (2009, setembro-dezembro). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização de Burnout (ECB). *Revista Estudos de Psicologia*, 14(3), 213-221. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300005>
- Tedesco, Silvia Helena, Sade, Christian, & Caliman, Luciana Vieira. (2016). A entrevista na

- pesquisa cartográfica: A experiência do dizer. In Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, & Silvia Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 92-127). Editora Sulina.
- Teixeira, Mylene Nogueira. (2016, setembro-dezembro). O sertão semiárido. Uma relação de sociedade e natureza numa dinâmica de organização social do espaço. *Revista Sociedade e Estado*, 31(3), 769-797. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016.00030010>
- Tofik, Denise Sawaia. (2013). A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In Sônia Simões Colombo (Org.), *Gestão universitária: Os caminhos para a excelência* (pp. 104-116). Penso Editora.
- Torres, Henderson carvalho, & Pimenta, Lidia Boaventura. (2013, 23 a 26 de setembro). *Gestão acadêmica em cursos de graduação: Olhar pedagógico, político e administrativo*. Anais do XI Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Trece, Juliana, & Considera, Claudio. (2023, 27 de abril). *Breve relato econômico da região Nordeste*. FGV Ibre [Blog]. <https://blogdoibre.fgv.br/posts/breve-retrato-economico-da-regiao-nordeste#:~:text=Conforme%20apresentado%20no%20Gr%C3%A1fico%208,atividade%20econ%C3%B4mica%20da%20regi%C3%A3o%20Norte>
- Trein, Eunice, & Rodrigues, José. (2011). O mal-estar na Academia: Produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-792. [doi:10.1590/S1413-24782011000300012](https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012)
- Vasconcelos, Diva Helena Frazão de. (2020, 15 a 17 de outubro). *O ensino superior: Uma reflexão sobre o fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a privatização desse setor* [Apresentação de artigo]. Anais do VII Congresso Nacional de Educação (Conedu), Maceió, AL, Brasil. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefind>

mkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_
MD1_SA11_ID6260_11092017103825.pdf

Vieira, Sulamita. (2000). *O sertão em movimento: A dinâmica da produção cultural*. Editora Annablume.

Xavier, Iara de. (2021, 23 de agosto). *ABMES Regional Nordeste: Contextos e perspectivas da educação superior na região* [Arquivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=dU1M1xPH08>

Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas* (Ernani Rosa, Trad.). Artmed Editora.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Prezado(a) Participante:

Convidamos você para participar como colaborador(a) da pesquisa “Gestão de Tempo, Gestão de Vida”: Os Desafios da Coordenação dos Cursos de Psicologia Inseridos no Sertão Nordeste, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco**, residente e domiciliada à Rua Dr. Geraldo de Andrade, nº 75, apto 1102, Espinheiro, Recife/PE – CEP: 52.021-220. O telefone, inclusive para recebimento de ligação a cobrar, e e-mail para contato direto com a responsável pela pesquisa são: **(81) 99978.5624** e **ana.francisco@unicap.br**. Participe, ainda, desta pesquisa a pesquisadora-assistente **Ana Patrícia de Souza Amaral** que também disponibiliza telefone para contato: **(81) 99639.0749**.

Você está livre para decidir participar ou se recusar. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema esteja a pesquisa em qualquer fase de sua realização. Portanto, a qualquer momento será possível retirar seu consentimento e sem penalidade alguma.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa e só após será solicitado, caso você concorde, que rubricar e assine este documento. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

➤ Descrição da pesquisa:

Esta pesquisa objetiva cartografar os desafios da coordenação em três cursos de Psicologia de instituições de ensino superior privadas do interior nordestino. Para tanto, buscaremos: 1) caracterizar os trabalhos exercidos pelas coordenadoras de curso de Psicologia no sertão; 2) mapear os desafios da coordenação desses cursos nas experiências de coordenadoras; e 3) identificar os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos

institucionais. Nesse sentido, será realizado um encontro com cada colaborador(a) da pesquisa, com duração de 6 à 8 horas. Neste momento, a pesquisadora fará um acompanhamento das rotinas acadêmicas preferencialmente *in loco*. Ou seja, a pesquisadora se deslocará até a instituição de atuação do(a) colaborador(a) e realizará coleta de informações por meio de observações e registros em diário de bordo. Além disso, nesse mesmo encontro, será realizada uma entrevista semiestruturada com cada coordenador(a) de curso. Para nortear a referida entrevista será utilizada a seguinte pergunta: Como tem sido sua experiência na coordenação do curso de graduação em psicologia, considerando que o curso se localiza no interior do Nordeste? Os dias e horários da realização das mesmas serão acordados individualmente pelos(as) coordenadores(as) de forma prévia via contato telefônico e, caso assim autorizem, serão gravadas. Em caso de encontros presenciais, será garantido o cumprimento de todas as normas sanitárias relativas à Covid-19, quais sejam: disponibilização de espaço arejado, álcool 70% e máscaras, e manutenção do distanciamento mínimo de um metro entre pesquisadora e coordenadores(as). Excepcionalmente a entrevista poderá ocorrer de forma remota.

➤ **Esclarecimento do período de participação do(as) colaboradores(as) na pesquisa:**

Sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio do compartilhamento de experiências na coordenação de curso da instituição a qual você se encontra vinculado(a). Caso exista vice coordenador(a), este(a) também será convidado(a) a compartilhar sua experiência, sendo mais um participante desta pesquisa. Ratificamos que a qualquer momento você poderá desistir de participar, e/ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa utilizando o contato telefônico da pesquisadora e, se necessário, acessar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP.

Informamos ainda, que amparadas pelo Código de Ética de nossa profissão, o qual versa na alínea c) do Art. 16 - sobre a postura ética da psicóloga, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias –que será garantido o sigilo e o anonimato das pessoas participantes, bem como grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes. Nesse sentido, caberá a cada participante desta pesquisa optar por manter ou não tal anonimato. Caso haja quem opte pela identificação, os riscos serão avaliados e, após esclarecimentos, será preenchido e assinado o Termo de Autorização de Identificação, em anexo.

➤ **RISCOS diretos para os(as) colaboradores(as):**

Por se tratar de uma temática sensível a ser abordada, é possível que algum desconforto seja sentido desde o momento inicial e/ ou até nas entrevistas e mesmo durante o retorno da pesquisa, tais como: retraimento, vergonha, tristeza, sentimento de recusa, angústia, ansiedade, entre outros. Diante de qualquer que seja o risco, interromperemos as narrativas para oferecer acolhimento e escuta, assim como serão dados encaminhamentos à Clínica Escola de Psicologia da UNICAP para acompanhamento psicológico. Será ainda reforçado que a interrupção da participação da(s) colaboradora (s) poderá ocorrer a qualquer momento/estágio da pesquisa. Sendo assim, a pesquisadora reforça que garantirá aos participantes o direito de se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza, podendo, inclusive, interromper a sua participação a qualquer momento sem prejuízo algum.

➤ **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os(as) colaboradores(as):**

Quanto aos benefícios, esperamos poder propiciar coletivamente encontros fortalecedores e potencializadores de reinvenção de si, a partir das entrevistas e das reflexões nelas compartilhadas. Tais benefícios podem ser considerados ao mesmo tempo individual e coletivo; social – visto que ao se reposicionarem subjetivamente podem passar a experienciar outras formas de coordenar. Podem, ainda, contribuir para outros (as) coordenador (as) também se reinventem ante suas experiências na coordenação. Além disso, você terá como benefício a disponibilidade de escuta oferecida pela pesquisadora e possíveis mudanças qualitativas decorrentes da reflexão sobre a sua prática na coordenação de curso na instituição a qual se encontra vinculada.

Esta pesquisa pode ainda ensejar à construção de conhecimento e beneficiar as ciências da saúde e sociais que, como visto no estado da arte, carecem de produções que considerem a categoria “gestão/instituições” nos estudos sobre a compreensão da temática.

Sua aceitação como colaboradora desta pesquisa é voluntária, portanto, nenhum valor lhe será pago ou cobrado. Além disso, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais, desde que cada colaborador (a) assim consinta, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os dados produzidos nesta pesquisa como narrativas e gravações em áudio ficarão armazenados em

pastas de arquivo em computador pessoal com senha, sob a responsabilidade da pesquisadora Orientadora, no endereço acima informado, pelo período mínimo 5 anos.

Após esses esclarecimentos, solicitamos a sua concordância de forma livre para colaborar nesta pesquisa. Solicitamos, ainda, que preencha os itens que seguem, e somente dê um visto na primeira e segunda páginas, e assine esse **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, na terceira, caso já tenha esclarecido todas as suas dúvidas.

DADOS DO PESQUISADORA RESPONSÁVEL (ORIENTADORA):

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Francisco

Assinatura: _____

Endereço: Rua do Príncipe, 526, Boa Vista, Recife/PE.

Telefone: (81) 2119-4326

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura da colaboradora:

<p>COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF</p>
