

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA

**O FAZER DOCENTE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE
LICUNGO – EXTENSÃO DA BEIRA – MOÇAMBIQUE E DA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE – BRASIL**

NITERÓI/RJ
2023

ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA

**O FAZER DOCENTE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE
LICUNGO – EXTENSÃO DA BEIRA – MOÇAMBIQUE E DA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE – BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, para obtenção do Título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de Pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Orientadora: Professora Luiza Oliveira

Co-orientadora: Professora Bendita Donaciano Lopes


NITERÓI/RJ
2023

ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA

**O FAZER DOCENTE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE
LICUNGO – EXTENSÃO DA BEIRA – MOÇAMBIQUE E DA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE – BRASIL**

Aprovada em: 06/10/2023


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LUIZA RODRIGUES DE OLIVEIRA**
Data: 11/10/2023 07:44:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Professora Doutora Luiza Oliveira (UFF/Brasil) – orientadora

 **Bendita Donaciano Lopes** Ass. Digitalizada
10.10.2023


Professora Doutora Bendita Donaciano Lopes (Universidade Pedagógica de
Maputo/Moçambique) – coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **JONE CARLA BAIÃO**
Data: 11/10/2023 07:38:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Jonê Carla Baião (UERJ/Brasil)

Documento assinado digitalmente
 **MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS**
Data: 10/10/2023 16:56:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Maylta Brandão dos Anjos (UNIRIO/Brasil)

Documento assinado digitalmente
 **LUIS CARLOS FERREIRA**
Data: 10/10/2023 19:41:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



Luís Carlos Ferreira (UNILAB)

Camilo Ibraimo Ussene (Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique)

NITERÓI/RJ
2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

O99f Ozobra, Elsa Maria Frederico Livo
O FAZER DOCENTE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE
LICUNGO - EXTENSÃO DA BEIRA - MOÇAMBIQUE E DA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE - BRASIL / Elsa Maria Frederico Livo
Ozobra. - 2023.
112 p.: il.

Orientador: Luiza Oliveira.
Coorientador: Bendita Donaciano Lopes.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Psicologia, Niterói, 2023.

1. Fazer Docente. 2. Psicologia. 3. Moçambique e Brasil. 4.
Genero. 5. Produção intelectual. I. Oliveira, Luiza,
orientadora. II. Lopes, Bendita Donaciano, coorientadora. III.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia. IV.
Título.

CDD - XXX

Dedico esta tese de maneira muito especial aos meus pais Frederico Livo Ozobra e Rosa Pinto (em Memoria) que me deram a vida, souberam dar-me a melhor educação para que fosse esta mulher capaz de arriscar para dar cada vez mais vida aos outros através da educação.

Portanto, foram estes valores que meus pais, que cedo faleceram, me transmitiram e orientaram a minha vida e nos meus estudos, por isso também, “*dhinoutamalelani*” (agradeço-lhe por tudo), mamã Rosa Carmita Pinto e papa Frederico Livo Ozobra.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa no âmbito do projeto 88881.284134/2018 -01 PEC-PG, edital número 25/2018, que foi fundamental para o desenvolvimento desta tese. Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Programa PEC-PG, que me proporcionou a oportunidade de conhecer as instituições de ensino superior brasileiras e por meio delas a oportunidade de aprendizado.

Os meus sinceros agradecimentos vão à minha orientadora, Professora Doutora Luiza Oliveira por me aceitar como sua orientanda sem antes me conhecer. No envio de um simples e-mail, obtive respostas em menos de 10 minutos. A mesma viu no meu projeto do doutorado um potencial capaz de nascer uma pesquisa útil para o desenvolvimento da ciência e de mim como pesquisadora da área da psicologia, na linha de política, subjetividade e exclusão social. Os agradecimentos ainda continuam, pela disponibilidade em dar o seu valioso contributo na arrumação e melhoramento deste trabalho, desde ao tema até a metodologia científica, o que permitiu o nascimento desta tese; por tudo isso, muito obrigada!

De igual modo os meus agradecimentos vão para a minha co-orientadora, Professora Doutora Bendita Donaciano Lopes, pelo apoio, incentivo, encorajamento em estudar fora de Moçambique, em me dar a carta de recomendação, na transmissão dos seus saberes que me prestou desde o primeiro momento que a conheci e da elaboração desta tese, o meu muito obrigada!

De seguida, os meus agradecimentos vão ao meu esposo, José Materusse Macunha, pelo companheirismo e da ajuda emocional em dizer - Elsa sua formação está em primeiro lugar como académica, portanto, vai estudar e aproveitar a oportunidade que lhe é dada. Eu estarei aqui cuidando de tudo e da nossa família. O suporte incondicional que me deu ao longo dos estudos em Niteroi - Rio de Janeiro, durante a formação, as chamadas nas madrugadas, por isto, e por todo o amor que partilhamos em todas as frentes da vida, endereço-o o meu eterno agradecimento.

Nesta mesma linha, os meus agradecimentos vão para aos meus irmãos, Salsa, Inocêncio, Valdemiro e a caçula Telma, Timóteo (*in memorian*); aos meus sobrinhos e ao meu avô Gabriel Dinheiro que me orientou a ser professora. Aos meus primos e meu tio Virgílio Dinheiro (Dgilo) pela força, carinho, amor, perseverança que têm demonstrado no apoio à minha carreira profissional e que continuem com esse espírito!

Outra figura, para quem vão os meus agradecimentos simbólicos, é o meu amigo mano Leone Gianturco, pois os seus ensinamentos me deram a certeza de que, na vida, tudo é

possível, bastando apenas a vontade, dedicação e resiliência, para que os objetivos se alcancem. Ensinou-me, desde a adolescência, a falar em frente de muita gente importante.

Em especial à minha amiga e colega Professora Doutora Aline Silva, o meu muito obrigada amiga por me auxiliar nas entrevistas.

Ao meu colega Professor Doutor Baltazar Sitole, por ter me falado da existência dos fomentos da Capes, e ajudado a encaminhar muitos processos, aí vai o meu muito obrigada amigo da academia risos.

Ao meu amigão/irmão, Professor Doutor Arcenio Luabo, meu muito obrigada pela revisão desta tese. As consultas que eu fazia até finais de semana e você nunca se incomodou sempre me atendeu positivamente. Kinouthamalelane murogoraga (gratidão meu irmão).

Às minhas colegas e aos meus colegas do grupo de pesquisa do qual faço parte – LALIDH-oralidades/UFF. A estes, vão os mais altos gestos de agradecimento pelas trocas de experiências acadêmicas. Aos poucos nos fomos conhecendo e nos tornamos braços direitos uns dos outros, ajudando-nos a caminhar mesmo contra a maré. Obrigada, amigas e amigos, por trilharmos juntos o caminho. Viva o LALIDH-Oralidades!

Reservo também uma linha nesta parte da minha tese para agradecer, de forma especial, ao professor Doutor Raimundo Mulhaise, pois foi ele que me ensinou a pesquisa acadêmica, a partir do CEDECA. Lembro-me quando dizia – Elsa, tens que tocar um e único batuque para aperfeiçoar e ter domínio naquilo que faz. Realmente segui o conselho dele, publiquei vários artigos com incentivo do professor, deixo o meu muito obrigada.

Ao Professor Evaristo Raice, o meu muito obrigada por acreditar nas minhas competências e dedicação, e por me selecionar como monitora no curso de Ensino Básico.

A minha gratidão também vai para as/os docentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, professores das disciplinas que me ajudaram a aprofundar melhor o projeto desta tese, pelo grande apoio na compreensão do valor da vida na ciência. Agradeço também à funcionária e ao funcionário do PPG Psicologia, Solange e Gabriel, muito obrigada!

À Direção da Universidade Licungo, o meu muito obrigada por me autorizar a estudar fora do país e pela ajuda em vários sentidos.

À Telma Mabureza, que me recebeu na chegada ao Brasil, o meu muito obrigada, pelo suporte e apoio no momento que mais precisava, levando-me ao hospital no momento de enfermidade, pelas risadas, o meu muito obrigada!

À Comunidade Santo Egidio, que desde da adolescência me ensinou amizade e o valor da vida, da potencialidade que mulher tem, me ensinou a respeitar e ajudar aos mais necessitados, me ensinou a saber escutar e a falar enfrente das pessoas, me ensinou a ser essa

mulher academica que hoje sou, o meu muito obrigada a Comunidade mãe de Roma, em especial ao Andrea Ricarde, Deixo meus agradecimentos por tão bons momentos que passamos na Comunidade de Santo Egidio!

Iolanda Lameira, minha amiga de todos os tempos, chegou nosso momento de cantar vitória, apesar de não conseguirmos alcançar tudo que que tínhamos planejado!

Finalmente, o meu agradecimento vai aos membros da banca, pelas valiosas e fundamentais contribuições científicas no exame de qualificação, o meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e tem como objetivo principal analisar o *fazer docente* em disciplinas de Psicologia no Ensino Superior, comparando uma universidade brasileira e uma moçambicana. Para embasar teoricamente a pesquisa, foram utilizadas obras de Paulo Freire, renomado autor brasileiro, e de Bendita Donaciano Lopes, destacada autora moçambicana. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas com docentes das disciplinas de Psicologia de ambas as instituições de ensino. O foco central da investigação recaiu sobre questões de gênero, considerando a disparidade na representação de mulheres e homens na formação e prática em Psicologia nos dois países estudados. A análise dos resultados permitiu a proposição de diretrizes para o aprimoramento da formação em Psicologia em ambos os contextos, revelando a relevância da pesquisa dada a escassez de estudos que abordam a interseção entre formação e prática em Psicologia no Brasil e em Moçambique. Além disso, os resultados indicam práticas distintas nas duas universidades que podem servir como referência para o desenvolvimento de uma formação em Psicologia mais alinhada com os princípios da luta contracolonial.

Palavras-chave: Fazer Docente; Psicologia; Moçambique; Brasil; Gênero.

ABSTRACT

The present doctoral research is affiliated with the Graduate Program in Psychology at the Federal Fluminense University (UFF) and aims to primarily examine the teaching practices in Psychology courses in Higher Education, comparing a Brazilian university with one in Mozambique. The research is theoretically grounded in the works of Paulo Freire, a renowned Brazilian author, and Bendita Donaciano Lopes, a prominent Mozambican author. The methodology involved semi-structured interviews with instructors from Psychology courses at both institutions. The central focus of the investigation revolves around gender-related issues, considering the disparity in the representation of women and men in the training and practice of Psychology in the two countries under study. The analysis of the results has allowed for the proposal of guidelines for enhancing Psychology education in both contexts, underscoring the significance of this research considering the scarcity of studies addressing the intersection of training and practice in Psychology in Brazil and Mozambique. Furthermore, the results indicate distinct practices in the two universities that can serve as a reference for the development of Psychology education more aligned with the principles of counter-colonial struggle.

Keywords: Teaching; Psychology; Mozambique; Brazil; Gender.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
1.1 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE – PROFISSÃO “FEMININA”?!	17
1.2 AS FINALIDADES DA TESE	22
1.3 OBJETIVO GERAL.....	23
1.3.1 Objetivos Específicos.....	233
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	24
2 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	25
2.1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA PELA INTERSECCIONALIDADE ENTRE AS OPRESSÕES	34
2.2 A EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE	36
2.3 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA – FREIRE E A INTERPELAÇÃO FEMINISTA.....	38
2.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E CARTAS À GUINÉ-BISSAU – O QUE FREIRE APRENDE E ENSINA A PARTIR DO SEU ENCONTRO COM OS POVOS AFRICANOS.....	41
2.5 O FAZER DOCENTE NAS OBRAS DE DONACIANO	49
2.6 UMA BREVE CONVERSA ENTRE BENDITA DONACIANO LOPES E PAULO FREIRE	52
2.7 UMA CONVERSA SOBRE GÊNERO NO FAZER DOCENTE EM PSICOLOGIA.....	54
2.7.1 Profissão da Psicologia, Feminina? O que dizem os dados de Moçambique e Brasil?	55
2.7.2 Estudantes dos cursos de Psicologia da Universidade Federal Fluminense	57
3 METODOLOGIA: O FAZER DOCENTE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL E MOÇAMBIQUE	59
3.1 ESTUDANTES DOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	611
3.1.1 O tipo de pesquisa	62
3.2 LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	63
3.2.1 Universidade Licungo - Extensão da Beira - Moçambique	63
3.2.2 Universidade Federal Fluminense - Niterói – Brasil	64
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	66
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS	66
3.4.1 As Entrevistas.....	67
3.4.2 Análise e Interpretação das entrevistas	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta tese estuda o *fazer docente* em cursos de psicologia de Moçambique e do Brasil. Entendo por Fazer Docente a atuação das(os) docentes a partir de seus princípios epistemológicos, que são éticos, estéticos e, portanto, políticos. Porém, é preciso explicar o sentido de político, e o faço a partir das construções epistemológicas do grupo de pesquisa do qual faço parte – LALIDH-oralidades¹, onde tomamos o político como pessoal e vice-versa. Logo, acreditamos em epistemologias – em que a história de vida não é apartada da produção de conhecimento; isso significa que fazemos das nossas teses um encontro com a vida, com um mundo onde tínhamos história (hooks², 2019).

A ciência, majoritariamente branca, masculina e europeia, afasta histórias como as nossas, dos povos negros, em busca de um conhecimento pautado por um sujeito cognitivo centrado na razão; perspectiva que não nos cabe, isto é, epistemologias que não incluem as formas de vida de povos para os quais o conhecimento surge a partir das experiências vividas cotidianamente. Não estou abrindo espaço para uma negação da ciência, mas, o que pretendo, e não estou sozinha nessa caminhada, é tornar a ciência parte das nossas vidas e, a partir disso, produzir conhecimento científico para o qual as nossas experiências - de povos que vivem o colonialismo, e são alvo da exclusão – importam.

Na tentativa de trilhar esse caminho, ao ler artigos e outros escritos para fundamentar os estudos para o primeiro tema geral desta tese (a formação em psicologia), fui tomada por uma produção cuja discussão girava em torno do fato de a profissão de psicologia ser descrita como “feminina”, por ter um maior número de mulheres, tanto na formação universitária quanto na atuação profissional. Contudo, curiosamente, um maior número de homens produzindo conhecimento acadêmico na área.

De acordo com o artigo: “Da Psicologia como profissão feminina à Psicologia feminista: criando novos modos e novas epistemologias a partir do feminismo negro”, de Luiza Oliveira e outras/os, discute que a palavra feminina aparece sempre adjetivando a psicologia trazendo os sentidos que uma sociedade patriarcal impõe às mulheres:

Muitas psicólogas ouvem, em relação a sua escolha profissional e a sua prática, falas do tipo: “como você é maternal”, “só poderia ser psicóloga...é tão calminha”, “logo vi que era psicóloga, pois é tão acolhedora”, entre muitas outras. São formas sexistas

¹ Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Interseccionais da Linguagem e do Desenvolvimento Humano (LALIDH-oralidades), coordenado pelas Professoras Luiza Oliveira e Rose Latini.

² Mesmo diante das normas da ABNT, o nome da autora bell hooks será grafado sempre com letras minúsculas nesta Tese, tal como é o pedido da mesma.

com que sociedades que têm predomínio do patriarcado se expressam, caso dessa em que vivemos. (OLIVEIRA et al., 2021, p. 3)

As discussões presentes neste artigo foram-me suscitadas a partir de uma cena da minha vida – história que contarei adiante - que me permite entender o que bell hooks (2019) diz sobre o fato de os espaços de formação serem uma das nossas grandes tragédias, pois são espaços majoritariamente masculinos e brancos e que em razão disso é preciso enfrentá-los com os nossos corpos, as nossas vozes, a nossa história.

Para minha mãe, Sra. Rosa Pinto, se eu não me formasse em nível superior, poderia estar numa situação de vulnerabilidade a casamentos prematuros, sem opção de escolha do meu parceiro, tal como sucedia com outras meninas da minha idade na região. Ao passo que, acatando seus conselhos, e me formando, teria a liberdade de me casar com quem eu achasse melhor. Ou seja, teria a prerrogativa de escolher o meu parceiro, sem nenhuma imposição da minha família. Infelizmente essa prática de casamentos "arranjados" ainda é comum em Moçambique, devido, essencialmente, a dificuldades de natureza econômica e financeira enfrentadas por parte das famílias.

E é essa voz, a da minha mãe, junto a de muitas(os) intelectuais, que ouço na elaboração desta tese. Por isso, em uma outra seção do trabalho, contarei, de modo mais aprofundado, o desenrolar da cena supracitada.

Retomando o termo *fazer docente*, afirmo que o trago a fim de não ser direcionada a uma área específica das pesquisas em Educação, que estão remetidas a um estudo do Trabalho como categoria da estrutura social – nomeada de Trabalho Docente; também não assumo o termo prática docente para não ser arrastada para as discussões de uma perspectiva mais tecnicista sobre o tema. Apresento, portanto, o termo *fazer docente* como um exercício da docência que é instituído por um processo entre singular e coletivo, em que a professora que eu sou traz marcas das experiências vividas, singularmente, mas, também, as marcas da sociedade em que vivemos, as opressões e a luta para enfrentá-las.

Nesta Tese, tal como relatado no artigo de Oliveira et al. (2021), para pensar o *fazer docente*, vou ao encontro de uma das formas de opressão que institui a nossa sociedade – o sexismo e o machismo. É por isso que comecei este texto afirmando que a política é pessoal e vice-versa.

Outra definição importante de se fazer desde o início desta escrita, é que, por princípios epistemológicos também do grupo de pesquisa – LALIDH-oralidades, e diante do que foi dito acima, esta não se trata de uma pesquisa em que se toma a vida das/os entrevistadas/os como

objeto de estudo e nem em que a experiência da/do a/o pesquisadora/or fica apartada da Investigação. Portanto, como nos ensina Paulo Freire:

se [...] minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, [...] não posso reduzir os grupos populares a meros objetos da minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento [...] não podem ser meras incidências de meu estudo [...] para mim, a realidade concreta é algo mais do que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida [...] Na perspectiva libertadora em que me situo a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores, de outro, os grupos populares [...] (FREIRE, 1986, p. 35)

Isto significa, nesta pesquisa, entender, de algum modo, a minha própria atuação como professora a partir do encontro com as experiências das(os) entrevistadas(os) e vice-versa, em um exercício de dialogia no ato da pesquisa.

Partindo destes pressupostos, apresento, a seguir, minha experiência, como filha, irmã, professora e estudante da Universidade Federal Fluminense. Aliás, foi este percurso, entre minha história em Moçambique e minhas experiências no Brasil, que me inspirou para o desenho desta pesquisa, que busca entender o *fazer docente* da(o) professora(o) de disciplinas de psicologia em duas instituições de ensino superior, uma em Moçambique e outra no Brasil. Ignorar, portanto, minha história e minha relação entre Moçambique e Brasil, seria “matar” a origem deste estudo e sua aposta política, haja vista o entendimento freireano de que “não podem evitar a interferência da sua subjetividade na interpretação que fazem [...] não podem evitá-la no momento mesmo em que “desenham” a pesquisa” (FREIRE, 1986, p. 37). Em razão disso, inicio esta tese contando a minha história, sempre pelas lutas, agências, tal como tenho aprendido com autoras(es) tais como bell hooks.

Sou Elsa Maria Frederico Livo Ozobra, filha de Frederico Livo Ozobra, professor, e de Rosa Pinto, camponesa, que embora sabia ler e escrever, tinha apenas o terceiro ano do liceu. Ambos, meu pai e minha mãe, eram naturais de Maganja da Costa, Província da Zambézia, na Zona Centro de Moçambique. Dona Rosa, minha saudosa mãe, em tempos livres, dava aulas de reforço aos seus filhos. Sou a terceira filha de quatro irmãos, todos formados no ensino superior.

Sou moçambicana natural do distrito de Maganja da Costa e pertencço ao grupo étnico Nharinga. Na região entre os rios Licungo e Raraga, viveram os Nharingas, povo altivo, forte, guerreiro, orgulhoso, que se considerava superior a outros. Há também autores que o classificam como o povo da Maganja da Costa, um grupo ou subgrupo étnico conhecido por “Nharinga” ou “Anyaringa”.

O prestígio dos chefes, a maioria descendente de portugueses, já miscigenados com os africanos e indianos, era medido pelo número de escravizados que dispunha em seu exército. Esses exércitos eram formados por milhares de escravizados, verdadeiros achicunda³, todos armados e com forte disciplina militar, eram respeitados e se sentiam superiores ao povo simples.

Os escravizados eram armados e tinham as mesmas regalias que qualquer povo livre, pois os Nharings não permitiam maus tratos. Foi nesta região onde nasci e fui criada ouvindo da minha saudosa mãe importantes lições de vida em que uma delas era de que o meu “primeiro marido” devia ser o emprego. Ou seja, sempre fui aconselhada a dedicar-me, cada vez mais, aos estudos como garantia de minha inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da minha independência financeira.

Iniciei os estudos em 1984 no pré-primário. De 1990 a 1992 fiz o 3º ciclo do ensino básico. Com a 7ª classe feita, em 1993, entrei no Centro de Formação Básica de Professores Primários de Nicoadala, para me formar como professora primária. No Brasil, chama-se primeiro ciclo do Ensino Fundamental ou Fundamental I. Após essa primeira formação profissional, trabalhei de 1998 a 2001 como professora primária e diretora de uma escola no Distrito do Alto Molocué, Província da Zambézia.

Em 2002, recebi uma bolsa de estudos para fazer o Magistério Primário (nível médio), em Quelimane, Capital da Província da Zambézia. Após terminado este nível de formação, fui trabalhar, novamente, no distrito de Alto Molocué, numa escola do primeiro grau (EP1) de Ensino Básico. Em 2004, passei a trabalhar em uma escola do segundo grau (EP2) de nome Escola Primária do 2º Grau de Malua, onde exerci a função de professora e diretora adjunta pedagógica.

Em 2005, fui, mais uma vez, agraciada com uma bolsa de estudo para o nível de Licenciatura em Ensino Básico, na Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, centro do País. Depois de terminar a parte curricular do curso, enquanto escrevia a minha monografia científica, fui selecionada para ser monitora nas cadeiras de Fundamentos de Pedagogia, Andagogia, Didática Geral e Metodologia de Investigação Científica, tendo como docente a acompanhar, o Mestre António Braço, em 2009. No mesmo ano de 2009, defendi a minha monografia intitulada “Subsídio Metodológico de Abordagem Transversal de HIV e SIDA”, no 3º Ciclo do Ensino Básico na Cidade da Beira;

³ Escravos armados que faziam o policiamento do “prazo”, cobravam imposto, formavam os exércitos privados destes senhores de prazos.

Outrossim, em 2010, passei a docente estagiária efetiva na mesma universidade, fazendo a mobilidade de quadro, de professora primária para docente universitário. Entre 2010 e 2019, desempenhei várias funções, quais sejam: coordenadora de práticas pedagógicas e técnico profissional, pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Pesquisa do Nível 1 e da Oficina Pedagógica, no Centro de Estudo de Desenvolvimento Comunitário e Ambiente (CEDECA).

Entre 2011 e 2014, fiz o Mestrado em Psicologia Educacional, Na Universidade Pedagógica Delegação da Beira, tendo terminado com a Dissertação intitulada: "As Diferenças Individuais e o Trabalho do Professor no Processo de Ensino e Aprendizagem no Terceiro Ciclo do Ensino Básico no Posto Administrativo Central da Cidade da Beira".

Em agosto de 2019, iniciei o curso de Doutorado em Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do programa Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação PEC/PG, cujo objetivo é concessão de bolsas de doutorado pleno, em universidades brasileiras, a professoras(es) de da educação superior, pesquisadoras(es) e graduada(os) de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia. A finalidade é o aumento de qualificação da(o) estudante bolsista para o desenvolvimento do seu país de origem.

A minha chegada ao Brasil se deu após duas tentativas no processo seletivo da CAPES. Mas, antes, era preciso encontrar um professor(a) de um programa de pós-graduação no Brasil que aceitasse orientar a pesquisa. Dentre várias mensagens enviadas, a diversos programas e a diversas(os) professoras(es), recebi a resposta da professora Luiza Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Após algumas conversas feitas de forma remota, construímos o projeto, que foi aprovado pela CAPES.

Chego ao Brasil, decido morar na cidade de Niterói, onde está localizada a UFF. Já na primeira reunião do grupo LALIDH-oralidades, a palavra que mais ouvi foi racismo. Após algumas horas, sinto-me confortável para perguntar: "o que é racismo?". Ouvi inúmeras falas sobre a racialização no Brasil, sobre a vida de negras(os). No entanto, foi a partir da minha experiência na cidade de Niterói que o que eu havia ouvido no grupo de pesquisa começou a fazer sentido. Tenho muitas cenas para contar, mas até aqui, neste momento da minha escrita, conto apenas uma, pois elas são dolorosas de viver, e ao escrevê-las, o sentimento retorna.

Certo dia, entrei em um ônibus, o chamado 47, muito conhecido em Niterói, há vários lugares nos assentos duplos. No entanto, percebo o movimento de afastamento das pessoas quando tento me sentar; fico em pé. Na parada seguinte, entra uma moça branca e o movimento foi exatamente o oposto daquele feito em minha direção. Chego à UFF, relato o acontecimento

e digo que começava a entender o racismo à brasileira. Imediatamente ouço no grupo LAIDHoralidades tratar-se de uma cena fanoniana, quando o autor martinicano diz “no trem, ao invés de um, deixavam-me dois lugares [...] então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial” (FANON, 2008, p. 105).

A racialização do racismo antinegro descrita nessa cena não é tema central da minha tese, pelo menos não como costumamos reconhecer temas de investigação em uma pesquisa. No entanto, tenho entendido como o gênero e a raça estão interseccionados na colonialidade que atravessa os países africanos e latino-americanos. A fim de explicar essa fala, que será retomada ao longo da tese, há fatos históricos na luta contracolonial nos dois países que levam a um entendimento de que nesses países o atravessamento gênero-raça faz parte da constituição subjetiva dos povos, pois a agência e a opressão direcionada às mulheres é completamente interseccionada pela luta contracolonial, que é uma luta racializada diante do fato de que países europeus e brancos colonizaram países africanos e americanos. É impossível separar gênero e raça. E, ao longo da tese, essa ideia vai sendo afirmada por alguns fatos históricos do Brasil e de Moçambique: a luta pela libertação e a luta contracolonial, portanto, a luta contra o racismo antinegro; luta em que as mulheres foram fundamentais e protagonistas.

No Brasil, Lélia Gonzalez nos fala da intersecção do gênero na raça a partir das ações de luta e de resistência das mulheres negras desde os tempos da escravização, destacando entre elas Luisa Mahin, que participou inclusive da luta armada e as mães pretas, que resistiram preservando pela contação de histórias características das culturas africanas.

É importante insistir que **dentro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada**. Trata-se de uma **dupla discriminação de mulheres não-brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo da sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente**. Precisamente porque esse sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano. (GONZALEZ, 2020, p. 145-146, grifo nosso).

Em Moçambique, nas décadas de 1960 e 1970, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) foi um movimento nacionalista que defendeu que a emancipação da mulher deveria ocorrer em simultâneo com a luta pela libertação da condição de colônia, a fim de construir uma nova sociedade moçambicana. A FRELIMO defendia que apenas com a participação da mulher na luta, em todas as frentes de combate, poderia fazer avançar o processo

revolucionário, rumo a uma sociedade livre de todas as formas de opressão, uma delas o patriarcado (MACHEL, 1976).

Com isso, não estou comparando a racialização e nem as lutas pela libertação no Brasil e em Moçambique, que sabemos ser diferentes, mas pensando como gênero e raça se interseccionam na luta contracolonial, discussão que será ampliada ao longo desta tese.

Forjei o encontro, portanto, entre a minha história de vida, marcada pela questão de gênero, a partir da agência da mulher, pela voz da minha mãe, e a história de como em Moçambique e no Brasil gênero e raça se interseccionam na luta contracolonial. Em suma, coletivo e singular performando o tema desta tese. Portanto, não se trata de uma mera escolha temática; pois até mesmo o vínculo com a área de psicologia se dá pelo meu percurso, uma vez que ministrou disciplinas de psicologia na Universidade de Licungo, é exatamente aí que surge o interesse em delimitar o tema pela docência em psicologia.

A fim de que possamos estudar o *fazer docente* em psicologia no ensino superior, no Brasil e em Moçambique, é preciso entender como a psicologia, enquanto área de saber se constituiu nestes dois países. É necessário primeiro entender o que vem atravessando o *fazer docente* em psicologia, a partir da ideia de que se trata de uma profissão insistentemente nomeada como “feminina” e de que tem sua origem nas áreas da educação. Assim, com esse intuito, ainda aqui na introdução, fazemos um breve relato histórico do surgimento da psicologia como profissão.

Figura 1 – Países *locus* da pesquisa (Brasil e Moçambique)



Fonte: Wikipedia (s/d).

1.1 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE – PROFISSÃO “FEMININA”?!

Como afirmei, para além de buscar o *fazer docente* de professoras(es) de disciplinas de psicologia em Moçambique, o farei também no Brasil, razão pela qual trazer o percurso diacrônico da psicologia nesses dois países, ajuda a compreender o mapeamento feito nesta tese.

No Brasil, a profissão de psicologia foi regulamentada em 1962, pela Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 (BRASIL, 1962). A psicologia no Brasil tem origem muito atrelada à educação, haja vista a sua entrada no país como disciplina nos cursos de formação de professores e de formação em pedagogia. É certo que antes de ser oficializada como profissão, a psicologia, ou melhor, o campo psi, em fins do século XIX e início do século XX, estava pautada por princípios higienistas instituídos pelos saberes médicos (SOARES, 2010).

Durante o processo de transformação pelo qual passou o Brasil na virada do século XIX para o XX, problemas antigos se colocaram novamente no quadro de modernização e de nacionalização da identidade do povo brasileiro [...] Dessa forma, foram postos em marcha meios que permitissem consolidar, como instrumentos de promoção do processo de modernização, saberes que oferecessem uma leitura funcional da relação entre ser humano e sociedade [...] tanto a Psicologia quanto outras áreas do saber foram chamadas a participar da resolução de problemas relacionados à saúde, à educação e à organização do trabalho. Nesse período, a Psicologia foi amplamente associada à Medicina e à educação [...] grande parte dos trabalhos que versavam sobre assuntos psicológicos nessa época era fruto de teses nas áreas de psiquiatria, neurologia, Medicina social e Medicina legal, de alunos de faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Em diversos desses trabalhos, foram feitas associações entre características étnico-raciais e tipos de caráter,

atribuindo-se certas formas de doença mental como típicas de determinadas etnias-raças (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012, p. 168).

Eram associações fundamentadas pelo campo psi para as quais havia um vínculo entre norma, boa condução social e progresso do país com o enfrentamento ao que à época se chamava degenerescência. Estas são as marcas de um surgimento opressor para o campo psi no Brasil.

Mais adiante, no período entre as décadas de 1920 e 1960, caracterizadas pelo debate sobre a construção sociocultural das diferenças, uma vez que a afirmação de uma perspectiva biológica para explicar subjetivamente quem somos já estava cientificamente negada, surge uma possibilidade de pensar a psicologia por várias definições diferentes sobre sociedade e cultura, a partir das disciplinas de psicologia existentes nos cursos da área de educação. Havia assim uma perspectiva epistemológica, política, cultural e social para as quais era preciso preparar a população para a vida em sociedade, e não apenas diagnosticar quem “está à margem” (palavras da época); a ideia era de que esse preparo para a vida adulta deveria começar na infância e assim a educação ganhou importância significativa. É nesse sentido que os primeiros cursos de psicologia no Brasil surgem, no bojo do vínculo com a Educação Nova, com protagonismo de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Esse caminho de adequação à sociedade moderna nascente traz para a psicologia no Brasil um caráter de resposta à ordem social e sabemos que essa ordem é a dos princípios colonialistas que adentram à modernidade e fazem com que a psicologia, como qualquer campo de saber, nasça elitizada, branca, masculina e desenvolvimentista.

No mundo acadêmico e científico, insistentemente ouve-se que a Psicologia é uma profissão feminina, como já dito. E essa afirmação, no Brasil, tem suas raízes nesse lugar dado à psicologia em sua origem – formar a infância para a vida adulta e uma associação constante entre o ofício da docência e o cuidado da maternagem – lugar reservado às mulheres nas sociedades patriarcais.

Em uma revisão de literatura acerca da Psicologia no Brasil, conseguimos identificar dados que confirmam os números sobre a presença das mulheres na profissão, 89% das(os) profissionais em psicologia são mulheres (LHULLIER; ROSLINDO; MOREIRA, 2013). Em dados mais recentes, do censo da profissão, a Psicologia brasileira continua sendo uma profissão majoritariamente feminina, com 79,2% de mulheres e 20,1% de homens (SANDALL; QUEIROGA; GANDIM, 2022). Esta constatação é continuamente negligenciada e produtora de estereótipos que associam os chamados “comportamentos femininos” à prática da Psicologia.

A Associação de Comportamentos Previsíveis às mulheres traz à luz a perspectiva do mundo colonialista masculino, branco e europeu, que associa às mulheres comportamentos considerados para o “sexo frágil”. É recorrente psicólogas ouvirem, em relação a sua escolha profissional e a sua prática, falas do tipo: “como você é maternal”, “só poderia ser psicóloga [...] é tão calminha”, “logo vi que era psicóloga, pois é tão acolhedora”, entre muitas outras.

Em relação à Psicologia no Brasil, desde sua oficialização como curso de formação no ensino superior, a formação profissional tem sido uma fonte inesgotável de debates e de discussões. Tendo, atualmente, mais de seis décadas de existência como profissão, a formação em Psicologia necessita de uma ampla revisão em suas características básicas, de modo a fazê-la responder melhor às demandas atuais da sociedade brasileira e do mundo (NORONHA, 2003). É preciso, por exemplo, um olhar para si buscando entender a discrepância entre a presença de mulheres no campo de trabalho e o menor número nas instituições de pesquisa. Este exercício parece ser necessário para qualquer ciência, pois a qualidade da formação profissional deve ser sempre questionada, como destacam Durhan e Schwartzman (1992 *apud* NORONHA, 2003) porque, para estes autores, esta tem sido uma questão relevante desde a década de 1980, quando a “Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior propôs que a autonomia das universidades brasileiras fosse acompanhada por um sistema permanente de avaliação e acompanhamento de seu desempenho (DURHAN; SCHWARTZMAN, 1992, p. 82 *apud* NORONHA, 2003)”

Nesta perspectiva, a psicologia brasileira tem feito alguns progressos, em novembro de 1984, no Brasil, foi elaborado o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, uma parceria entre universidades e conselhos regionais, com o objetivo de buscar uma proposta mais adequada para todos os cursos de Psicologia do país (ACHCAR, 1994 *apud* NORONHA, 2003, p. 171). Esse programa tinha duas diretrizes básicas: “engajamento das universidades e conselhos na discussão sobre a atuação profissional e sobre o currículo de formação do psicólogo”, e a “apresentação de um conjunto de informações para que Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Ministério da Educação e universidades pudessem tomar decisões sobre cursos e currículos”. E assim, ao longo dessas décadas, a área de psicologia vem se organizando diante das questões que desde a sua origem não foram problematizadas a partir da agência das populações – tais como gênero e raça. O CFP tem lançado várias referências técnicas trazendo orientações para a atuação diante desses temas⁴, tudo embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que anuncia uma abordagem curricular a ser seguida pelas instituições

⁴ Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacoes/referencias-tecnicas-crepop> Acesso em set. 2023.

de ensino do país para a formação em psicologia, diante dos seguintes princípios, alguns deles já abertos a questões fundamentais às pautas identitárias:

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que

permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos,

organizações e comunidades;

VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

VII - aprimoramento e capacitação contínuos.

Ao pensarmos a origem do curso de Psicologia em Moçambique, podemos identificar um vínculo com a Educação, haja vista existir um curso específico, diferente do Brasil, em Psicologia Educacional. Psicologia também é vista como profissão feminina na Universidade Licungo em Moçambique. Não há no país um conselho profissional, como no Brasil, que nos apresente os dados em relação aos números de mulheres exercendo a profissão. Sendo assim, observei as salas de aula e computei dados da universidade de Licungo, a fim de entender a presença de mulheres na formação e no exercício da profissão de psicologia em Moçambique.

Nas salas de aulas, onde o maior número de estudantes é de mulheres. Podemos testemunhar - com base nos dados fornecidos pelo curso de Psicologia da Universidade Licungo, extraído no banco de dados do Sistema de Gestão da Universidade Licungo (SIGEUL), em maio 2022, referente às inscrições das(os) alunas(os) - que no ano de 2021 houve 36 matrículas de estudantes, sendo 30 mulheres e 6 homens. Em 2022 matricularam-se 150 alunos, sendo 101 mulheres e 53 homens. Os dados da Universidade Licungo não estão disponíveis ao público, somente os coordenadores dos cursos, chefes de departamentos acadêmicos e chefe do registo acadêmico podem ter acesso. Como em Moçambique não há dados formalizados nacionalmente sobre a profissão de psicologia, resolvi coletar dados na Universidade Licungo Extensão da Beira (UL-Beira), a fim de reforçar a afirmativa de que a

psicologia é tida como uma “profissão feminina”. No Brasil, a condição é evidenciada nos dados censitários do Conselho Federal de Psicologia, mas, no entanto, não é categoria nos dados da Universidade Federal Fluminense.

No entanto, este dado é contrariado quando olhamos para população docente do Curso de Psicologia, na UL-Beira, que apresenta mais docentes do sexo masculino do que de mulheres. Ou seja, esta universidade, no curso de Psicologia, tem 15 professores, dos quais só 5 são mulheres. Ainda assim, mesmo diante dos dados, a profissão continua sendo vista como feminina, tal como informam os dados fornecidos pelo curso de Psicologia, extraído no banco de dados do SIGEUL 2022, da Universidade Licungo. No Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, em um total de 47 docentes, 26 são mulheres⁵. Esses dados nos revelam também a dicotomia entre quem supostamente produz conhecimento na Academia e quem está atuando no campo. Há um atravessamento pela questão de gênero: psicólogas atuando nos mais diversos campos, no entanto, quando se trata de produção de conhecimento acadêmico, ou seja, o trabalho na universidade, a maioria é de homens.

Pensando as explicações acerca desses números em Moçambique, é possível pensar que estejam nas raízes coloniais, tal como no Brasil, pois

Experimentando mergulhar numa abordagem que pense a Psicologia na África e, em particular, Moçambique [...] Países estes marcados por várias regiões e distintas culturas, no entanto, tendo aí um fio comum dominador que enlaça todos esses lugares: as crenças e cultos aos antepassados. Assim, pretendemos trazer ao longo desse mergulho, as diferentes abordagens que norteiam a cultura africana e concretamente a moçambicana. Há anos que os fenômenos psicológicos na África são interpretados com base numa psicologia ocidental, ou seja, alicerçados em métodos, técnicas e instrumentos cientificamente estabelecidos no ocidente (SIMBINE, 2016, p. 31)

Quanto ao trajeto histórico, vale dizer que o curso de psicologia da Universidade Licungo teve a sua abertura em 1985, com a criação do curso de Psicologia e Pedagogia na extinta Universidade Pedagógica, que existiu até 2003, por isso, não tem como falar deste curso na Universidade Licungo (UL), sem antes falar da Universidade Pedagógica (UP). Ademais, só em 2004 se introduziu o curso de Psicologia Escolar, em seguida, percebeu-se que era menos abrangente pelos objetivos que se almejavam alcançar com os graduados. Pelo desenho do impacto e da demanda social que existia na época da Reforma Curricular, entre os anos 2007 e 2009, a então Faculdade de Ciências Pedagógicas desenvolveu o novo curso com designação

⁵ Disponível em: <http://gsi.sites.uff.br/docentes/> Acesso em set. 2023.

Psicologia Educacional com a finalidade de formar psicólogos educacionais para ajudar na busca de soluções de problemas emergentes da educação em Moçambique.

Nesta esteira, a psicologia educacional dá ferramentas ao psicólogo educacional na pesquisa de soluções de como a educação deva ser, como o aluno deve aprender e como o professor deve ensinar para ter qualidade e, ao mesmo tempo, responder àquilo que são os problemas sociais de absentismo escolar dos alunos e falta de motivação destes. Aliás, a criação e extinção de cursos foi feita com base em outros fatores, tal como se descreve na contextualização do plano curricular de Psicologia Educacional (2009):

As maiorias dos currículos dos cursos actuais encontravam-se inadequados e desactualizados em relação à conjuntura política, económica e social, aos actuais desenvolvimentos científicos e tecnológicos e às profundas transformações políticas, sociais e económicas ocorridas em Moçambique, em particular, na região da Africa Austral e do mundo em geral (MOÇAMBIQUE, PLANO CURRICULAR DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL, 2009, p.7)

Em suma, a UP e UL Moçambique criaram o curso de psicologia educacional para responder à questão de pesquisas localizadas da área, tendo-se, a Psicologia educacional subdividido em duas saídas: (i) intervenção e desenvolvimento humano e (ii) orientação escolar e profissional (Plano Curricular do Curso de Psicologia Educacional da Universidade Pedagógica, 2009).

Figura 2 - Universidade Licungo



Figura 3 - Universidade Fluminense



Fonte: Elaboração própria (2023).

1.2 AS FINALIDADES DA TESE

Portanto, diante do que foi exposto até aqui, esta tese, versa sobre o *fazer docente* das(os) professoras(es) das disciplinas de psicologia no ensino superior de Moçambique e do Brasil, embora se configure uma pesquisa difícil pelo fato de se tratar de um tema incipiente e existirem poucos estudos publicados, seja no Brasil ou em Moçambique. Ao realizar uma busca no banco de teses da CAPES⁶, considerandos os anos entre 2019 e 2022, por meio da palavra-chave Moçambique no título dos trabalhos, em teses e dissertações, na área de psicologia, encontramos nove produções, sendo que somente uma delas faz referência à formação docente no ensino superior, a saber: Múltiplos comprometimentos entre professores universitários em Moçambique: analisando o poder preditivo do capital psicológico positivo (CANDRINHO, 2022). No entanto, ao ler o trabalho, notei que não possui vínculo com a docência em psicologia. Ou seja, não encontramos nenhum trabalho acerca do tema específico da docência em Psicologia, ainda mais quando propondo comparações entre Brasil e Moçambique, isto é, não existe uma plataforma de busca de produções que nos permitam analisar os estudos nesta linha.

O objetivo principal é entender o *fazer docente* a partir da fala de professoras(es) de psicologia das universidades cenários desta pesquisa. Assim, se estamos procurando entender o *fazer docente* em psicologia, levantamos a suposição de que é preciso analisar um de seus marcadores, já anunciado anteriormente, a questão de gênero.

Porém, estudar o *fazer docente* das(os) professora(es) das disciplinas de psicologia, exige que outras categorias sejam consideradas, sendo a fundamentação epistemológica da psicologia como ciência e como prática uma delas. E trataremos disso a partir da análise das próprias narrativas das(os) docentes. A presente pesquisa tem assim como objetivos:

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender o *fazer docente* em disciplinas do curso de formação superior em psicologia, no Brasil e em Moçambique, a fim de apresentar possibilidades para a formação em Psicologia no ensino superior nos dois países.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Analisar as narrativas de docentes de disciplinas de Psicologia da Universidade Licungo e da Universidade Federal Fluminense;
- Tomar como tema gerador a questão de gênero;

⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em set. 2023.

- Apresentar possibilidades para o *fazer docente* em psicologia, bem como para a formação, no ensino superior nos dois países; evidenciando o que podemos aprender um(a) com o(a) outra(o).

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Em função dos objetivos, vale sublinhar que a tese será organizada em quatro capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles, na qual apresentamos as considerações gerais do tema, das quais a contextualização geral do assunto em estudo, a delimitação, problemática, justificativa da escolha do tema, as razões da escolha do tema e os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2, reservado à discussão teórica, parte dedicada à apresentação de conceitos básicos da pesquisa e informações teóricas de autoras/es consagradas/os que trabalham e pesquisam esta temática e, que abordam o assunto na perspectiva que direcionamos o estudo. Mais adiante, no Capítulo 3, de metodologia da pesquisa, apresentaremos as técnicas e instrumentos de coleta de dados e as formas de análise dos dados colhidos para a pesquisa. Apresentamos, ainda, a fundamentação epistemológica para o processo descrito. É também no Capítulo 3 que realizamos a interpretação das entrevistas.

Logo em seguida, estão as considerações finais, cuja proposta é organizar sugestões para fazer avançar a discussão do tema nas instituições cenários da pesquisa, promovendo uma troca de experiências entre essas universidades.

Precisamos lembrar que esta Tese foi desenvolvida durante a Pandemia por covid-19, com muitas mortes na população mundial; no país sede do programa onde o doutoramento estava sendo feito, o Brasil, foram mais de 600 mil mortes. Não foi tarefa fácil, como nunca é a produção de uma tese, no entanto, o momento pandêmico trouxe dramas que só ao longo das próximas décadas conseguiremos avaliar. Porém, um deles, talvez o mais fácil de enxergar e o mais difícil de combater, é a opressão que se dá pelo acesso à saúde: quais foram os últimos países a receberem a vacina?! Em países como Brasil e Moçambique, que população foi mais acometida e perdeu a vida?! Foi a expressão “nua e crua” da violência do colonialismo em tempos pandêmicos, que nos fizeram seguir adiante na afirmação de uma tese contra as opressões. Avante!

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Quando iniciei esta pesquisa, não possuía conhecimento acerca da questão de gênero, haja vista que o sentido de docência aparecia ainda muito próximo de uma análise reduzida à questão de classe. Sendo assim, os referenciais escolhidos, as obras de Paulo Freire e de Bendita Donaciano Lopes, foram tomados com essa perspectiva exclusiva de análise do ponto de vista de classe. No entanto, a caminhada, tal como relatei na introdução, nos estudos acerca da área de psicologia, tanto no Brasil como em Moçambique, fez com que a questão de gênero ganhasse centralidade. Além disso, o meu exercício epistemológico para pensar a pesquisa, fazendo interseccionar a minha história de vida com os saberes acadêmicos, levou-me novamente à questão de gênero, tal como contei na escrita acerca de minha relação com minha mãe; e aqui aproveito para trazer um pouco mais dessa história, pois sigo no entendimento de que ela não pode ser reduzida apenas a uma questão familiar, mas mais que isso, engendra e é engendrada pela história do meu país, e por um momento específico e definitivo, a luta pela libertação.

Parto, então, da visão de Samora Machel, líder revolucionário, que liderou a Guerra da Independência de Moçambique e foi o primeiro presidente após a sua independência, de 1975 até à sua morte em 1986. Ao fundar, junto com Eduardo Mondlane, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), reconheceu e apoiou, a partir da agência das mulheres moçambicanas que estavam na luta contracolonial, que a emancipação da mulher deveria ocorrer em simultâneo a luta pela libertação do país.

De acordo com Samora, para a construção e para o desenvolvimento de uma sociedade nova, verdadeiramente democrática, é condição *sine qua non* o fim de todas as opressões, e uma delas era o lugar dado à mulher em sociedades patriarcais. E foi assim que fez valer a ideia de que a participação da mulher na luta, e em todas as frentes de combate, faria avançar a revolução e a libertação sobre os colonizadores, mas também rumo a uma sociedade livre de todas as formas de opressão

Não se pode olhar o povo lá de cima e dizer, olha o povo sofre! Sempre combatemos isto e combateremos agora com mais energia. Ver o povo como a razão da nossa acção não faz nenhum sentido. Se eu, a nível individual, não me liberto, como poderei contribuir para a libertação do meu povo? (SAMORA MACHEL, 1976, s/p.)

Nas décadas de 1960 e de 1970, a FRELIMO foi, talvez, um dos poucos movimentos, no continente africano, que defendeu a emancipação da mulher como um ponto fundamental para a libertação e a afirmação da democracia no país. Datam da década de 1960 as primeiras referências a coletivos de mulheres que se organizaram para apoiar a Frente. É preciso

reconhecer, tal como diz Janet Mondlane, viúva do primeiro Presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, que esse fato foi agência das mulheres, pois foram esses grupos de mulheres que decidiram organizar-se para apoiar a FRELIMO.

A FRELIMO reconheceu esses coletivos de mulheres, tanto é que

[...] os Estatutos aprovados pelo I Congresso da FRELIMO, realizado em 1962, na Tanzânia, propunham-se a promover o desenvolvimento sócio-cultural da mulher e a encorajar e a apoiar a formação de organizações sindicais de mulheres. O seu Programa estabelecia o princípio de salário igual para trabalho igual, independentemente do sexo, cor, ou região. Mulheres e homens, com diferentes origens e experiências de vida, que se encontravam no interior ou no exterior do País, aderiram ao projecto da FRELIMO, ainda que os seus propósitos tivessem sido dos mais diversos. Algumas mulheres apenas acompanhavam os seus familiares, outras com alguma consciência do facto colonial, viam no movimento então criado uma possibilidade de se libertar do colonialismo e do racismo. O dia a dia como refugiados na Tanzânia, acabou por conduzir a um conjunto de actividades, que envolveram as mulheres, por sua iniciativa. Algumas traziam a experiência de trabalho com refugiadas moçambicanas nos países limítrofes, onde se desenvolveram associações de ajuda mútua, que reproduziam as formas de solidariedade das suas comunidades de origem e, também, a divisão sexual de trabalho existente. De moto próprio, as mulheres engajaram-se na mobilização de pessoas para o movimento, apoiaram no enquadramento dos refugiados que iam chegando, trabalhavam com crianças órfãs, vendiam cartões da FRELIMO (CASIMIRO, 2001, pp. 3-4).

Esse movimento das mulheres dentro da FRELIMO resulta em uma importante organização feminina, Liga Feminina de Moçambique, a LIFEMO, cuja finalidade era apoiar as famílias daquelas/es que se associavam à luta e explicar, com funções mesmo de educação, os propósitos da luta e da FRELIMO.

Mas, esse nunca foi um caminho fácil, muito homens não aceitavam a presença das mulheres na luta e as tomavam pelo mesmo modelo patriarcal que sustentava os opressores colonialistas e “[...] para provar a sua incapacidade utilizavam as mulheres como amantes e obrigavam-nas a realizar trabalhos pesados [...] os mais velhos [...] sentiam que a participação da mulher nas actividades militares era uma fuga às suas ocupações, como produtoras, esposas e mães (CASIMIRO, 2001, p. 5).

Um acontecimento, em 1968, traz, segundo Casimiro (2001), duas questões para o entendimento de como a agência de mulheres na luta moçambicana foi vivida ainda sob os princípios do patriarcado, pois a imagem e o papel da mulher, mesmo na luta, não deixavam de ser associados como objetos das demandas masculinas, e não como agentes de novas epistemologias, novos modos de vida, fundamentais para a sociedade democrática e livre que se pretendia. No entanto, aquelas mulheres, como muitas outras nos dias atuais, tomaram posição e questionaram “[...] a subalternização a que continuavam sujeitas, em termos de acesso e controle de recursos, entre os quais, o poder político” (CASIMIRO, 2001, p. 6)

Em 1968, numa reunião popular, no interior do Norte de Moçambique, uma guerrilheira perguntava ao então Presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, porque não podiam as mulheres ser comandantes, quando reunissem as mesmas condições que os homens. Mondlane respondeu, sem justificações, que essa questão nunca havia sido colocada pela direcção do movimento, mas que estava nas mãos das mulheres exigir os avanços, as transformações necessárias. Assegurou que o assunto seria discutido e considerado a partir daquele momento (CASIMIRO, 2001, pp. 5-6).

Este encaminhamento se dá, pois se trata de um período histórico que nos permite entender a importância da questão de gênero em Moçambique, especificamente a partir da agência das mulheres, ou seja, pela luta pela libertação. É possível aprender com esse período que não se pode olhar o povo de forma hegemônica, mas a partir de suas preocupações e interesses e da resolução dos problemas; sempre por via de identificação e participação das minorias políticas. Sendo assim, vamos entendendo e construindo a importância do tema desta pesquisa para a vida cotidiana em Moçambique: democracia e participação popular exigem a inserção das minorias políticas, portanto, é imprescindível pensar a questão de gênero e a história de Moçambique nos ajuda a entender o porquê e como. Além disso, fui também entendendo que a posição de minha mãe, ao me ensinar sobre a liberdade de uma mulher, nunca foi a condição individual dela, mas uma condição coletiva de outras que vieram antes e tantas outras que viveram na mesma época em que ela.

Assim, pensando sobre uma pergunta que me tomou no exame de qualificação desta tese, em que me foi perguntado qual a importância deste estudo para o meu país, formulo que ao pensar a docência na formação em psicologia, a partir da provocação da presença feminina na profissão, tanto em Moçambique como no Brasil, trago, junto à luta de muitas mulheres do meu país, a discussão sobre gênero. Cito, inclusive, a luta de uma delas ao longo deste capítulo, Isabel Maria Casimiro.

Pertenço a uma geração que teve o privilégio de acompanhar de perto e de participar na edificação dum Moçambique diferente. Uma geração que sonhou mas também criou um país de princípios como dignidade, patriotismo e independência. É óbvio que para esta geração – aquela que resta e a que ainda se atreve a sonhar o impossível – falar de Samora é falar dum dos símbolos da nossa utopia moçambicana. Ele estava permanentemente presente nas nossas vidas, dialogava connosco, interrogava-nos, inquietava. Ele ousava, na sua autenticidade, avançar e, na sua maneira de o fazer, conseguia-nos fazer mexer, quais ondas do mar que se movimentam em conjunto (CASIMIRO, 2001, s/p).

Segundo Isabel Casimiro (2001), surgiu uma nova sociedade moçambicana no período pós-independência, na qual há rupturas com a sociedade colonial, porém há continuidades, opressões que se constituem como “produto do passado histórico”. Isso diz respeito a uma

forma de funcionamento na qual as dimensões tradicionais e coloniais se retroalimentam. É preciso entender, então, como essa ambiguidade se institui mesmo no período da luta revolucionária e como se afirma contemporaneamente nos vários setores da vida moçambicana. Nesta tese, especificamente, o cenário é a universidade e o campo da docência em psicologia.

Outrossim, como afirma Isabel Casimiro, não se pode falar do período da instituição do sentido político e ideológico de gênero sem referência ao período de luta e de governança de Samora Machel, sem destacar a análise da relação do homem e da mulher e sua socialização, a relação de poder da elite e o gênero, assim como a suas contradições. Nestes termos, Samora Machel deve ser lido no seu contexto e tempo, para que se compreendam as dinâmicas da sua visão sobre o gênero hoje. Ao caminhar pelas especificações constitutivas da sociedade moçambicana, Samora Machel inclui uma preocupação específica pelo gênero e sua emancipação, aliás, ele chama todos para o nascimento do espírito crítico para a participação ativa na construção de uma história comum. Este chamamento tem como destinatária a mulher enquanto ser capaz de construir, lado a lado, a história de Moçambique.

Entre suas visões, Samora caracteriza-se pela busca de utopias, dentre elas, a questão do gênero e da mulher, tal como salienta Casimiro (2001, s/p), "uma das suas visões e utopias está relacionada com a mulher, com o modo como ele analisava a sua situação na nossa sociedade, como via as suas relações com o homem e como previa a sua emancipação, no contexto mais geral da libertação do país". Portanto, não porque se tratasse mesmo da utopia de falar da emancipação da mulher, mas as condições e/ou o lugar em que a mulher se encontrava naquele tempo, se considerava utopia chamar a mulher para o palco e ela realmente participar, como atriz principal, lado a lado com o homem, na construção da história de Moçambique. Ademais, hoje se materializa esta suposta utopia, quando encontramos mulheres chefiando ministérios, órgãos de soberania como presidência da Assembleia da República, conselho constitucional e mais lugares de destaque no governo, e se constituindo como maioria em profissões como a psicologia.

Samora Machel estava permanentemente presente nas nossas vidas, dialogava conosco, interrogava-nos e inquietava-nos acerca da questão de gênero. Samora Machel, enquanto presidente do movimento de libertação nacional, influenciou o próprio movimento a assumir como sua grande agenda a ideia de que a defesa da emancipação da mulher deveria ocorrer em simultâneo com a luta pela libertação do jugo colonial e, pela construção de uma sociedade nova, adiantando que apenas a participação da mulher na luta e, em todas as frentes de combate, poderia fazer avançar o processo revolucionário, rumo a uma sociedade livre de todas as formas de opressão. Nos termos, Samora Machel não via gênero como uma mera concepção natural,

mas como força latente de emancipação, trazendo um sentido político e ideológico à questão de gênero em Moçambique.

No entanto, as fazedoras, as autoras, as protagonistas foram as mulheres que estavam e continuam na luta. Assim, o sentido político e ideológico de gênero foi se constituindo em Moçambique pela agência das mulheres. E, portanto, a luta contracolonialista foi fundamentada pela luta das mulheres contra o patriarcado, contra as opressões. Importante entender que a questão de gênero em Moçambique se afirma em luta revolucionária, com o protagonismo das mulheres, e não apenas em coletivos sociais e em bancos acadêmicos.

Com esta nova visão, Samora procura colocar a mulher a participar nas mais variadas questões do país pós-independência, assim como de gestão e governação do país. É aqui que Machel demonstra que, com o fim da guerra, a mulher precisa se associar a outra guerra – reconstruir o país e responder às novas exigências.

Nestas transformações a caminho da emancipação da mulher, na visão de Samora, houve acordos e desacordos sociais. Os acordos, entre muitos, foram salvaguardados em constituição da república, tal como salienta Casimiro (2001) ao citar Cheater e Gaidzanwa (1996)

A Constituição de 1975 garantiu os direitos básicos - de 1ª e 2ª geração - às cidadãs moçambicanas. Todavia, apesar dos avanços legislativos alcançados com a primeira Constituição, da extensão do direito de voto a mulheres, de não discriminação em termos de acesso a emprego, salário, saúde, educação, justiça, da licença de parto de dois meses, a mulher não gozava dos mesmos direitos de cidadania que os homens. A mulher que casasse com um cidadão estrangeiro, perderia a sua nacionalidade, o que não acontecia com o homem. A Constituição de 1990 não alterou substancialmente esta situação - se uma mulher estrangeira casasse com um moçambicano podia, por casamento, adquirir a nacionalidade moçambicana, mas o cidadão estrangeiro que desposasse uma moçambicana, não tinha acesso automático à nacionalidade. Ao mesmo tempo que se apregoa o combate contra os valores retrógrados, impõe-se uma cidadania restrita às mulheres, como se elas continuassem seres inferiores e incapazes de decidir sobre as suas vidas¹⁵. Esta posição política reflecte a construção masculina duma cidadania diferenciada em termos de género, que privilegia as elites masculinas dominantes, e considera apátridas as mulheres que se casem com cidadãos estrangeiros. O casamento de cidadãs nacionais com estrangeiros traduziu-se no exílio de mulheres, ou na sua designação em cidadãs de segunda classe, e na marginalidade para os seus maridos e filhos. Este foi o caso da cidadã Unity Dow, do Botswana, casada com um cidadão americano e a quem foram retirados os direitos de cidadania aos seus filhos, e o seu marido, foi considerado *persona non grata*. Tratou-se do famoso Unity Dow Case, já que esta jurista e militante dos direitos humanos, processou o Estado do Botswana e, depois duma longa jornada e de muita solidariedade regional, continental e internacional, conseguiu ganhar o caso. Entretanto, quantas mulheres não têm a sua cidadania negada, numa região onde as fronteiras foram estabelecidas durante o período colonial, onde as nações estão em processo de criação e recriação, e onde sempre houve uma grande mobilidade? Esta mobilidade aumentou consideravelmente com o impacto dos programas de ajustamento económico que têm obrigado, sobretudo as mulheres, a procurarem, além fronteiras, o seu sustento, através de várias estratégias de sobrevivência, casando fora das suas terras de origem, e para quem as fronteiras

estabelecidas, não têm o mesmo significado que para os funcionários do Estado (CHEATER; GAIDZANWA, 1996 *apud* CASIMIRO, 2001, p.10).

Diante do exposto acima, é importante afirmar que a luta pela emancipação da mulher foi vista como utopia pela variedade e complexidade de preconceitos sobre a mulher, o que torna Samora Machel um autêntico embaixador, melhor dizendo, um aliado da emancipação da mulher moçambicana.

Pelo dito, simpatizamos com os defensores da ideia de que as questões de gênero e a emancipação da mulher, em Moçambique foram moldadas pela participação da mulher na luta armada, constituindo um ponto de ruptura em relação às características da luta e ao tipo de sociedade a edificar, depois da tomada de poder.

No entanto, não é possível fugir da ambiguidade, com uma sociedade pós-independência, que assim como detém rupturas, possui também continuidades com a sociedade colonial. Seguimos, portanto, procurando entender, então, como essa ambiguidade se institui mesmo no período da luta revolucionária e como a mesma se afirma contemporaneamente nos vários setores da vida moçambicana. Nesta tese, especificamente, o cenário é a universidade e o campo da docência.

Você cara(o) leitora(or) pode estar se perguntando onde essa história do meu país faz encontrar os referenciais teóricos anunciados nesta tese, Bendita Donaciano Lopes e Paulo Freire. E eu digo que os caminhos são diversos na afirmação de que os nossos referenciais, mesmo que escolhidos antes do tema gerador da tese ter sido definido (docência em psicologia-questão de gênero), são aportes importantes para esta pesquisa. Sendo assim, optei por trazer a obra da(o) autora(o) para fundamentar o tema gerador da tese, a partir de duas discussões: a luta contracolonial e a presença da mulher na luta por uma sociedade mais igualitária.

Começo por Paulo Freire, reconhecendo o estranhamento que pode surgir ao trazer um homem para uma discussão acerca da questão de gênero. No entanto, a luta contracolonial que este autor travou o habilita para fundamentar nossa pesquisa, mas, além disso, ou melhor, por isso, ele também se aproximou dos estudos de gênero a partir da interpelação de feministas americanas, afirmando que sem a luta contra discriminação de gênero, de raça e de classe, é impossível falar em democracia. Paulo Freire também travou uma luta pelo encontro com referenciais e revolucionários africanos. Resolvi trazer sua obra, aproximando do tema gerador da tese, a partir de seus principais livros Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da Autonomia (1996), Cartas à Guiné-Bissau (1978) e A África Ensinando a gente (2003). Mas, tratei também

autoras do feminismo negro americano que tomam a obra de Freire como fundamento importante para as suas escritas, quais sejam: bell hooks, Sirma Bilge e Patricia Hill Collins.

Eu começo pelo encontro de bell hooks (2017) com a obra de Paulo Freire, que muito ajuda a entender a presença do autor nesta tese, pois a autora diz que entendeu seu lugar de resistência na luta contracolonial a partir dos estudos freireanos: “Uma frase isolada de Freire se tornou revolucionária para mim: ‘não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde’ [...] e essa luta me engajou em um processo transformador de pensamento crítico” (hooks, 2017, p.66) .

O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpas pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra (hooks, 2017, p.70).

A feminista negra americana, acadêmica, bell hooks, está sinalizando que as primeiras obras de Freire, sobretudo pedagogia do oprimido, trazem as marcas da linguagem e do modo machista da sociedade colonialista. A autora traz as ferramentas teórica e metodológica para a desconstrução desse sexismo. Além disso, e, talvez, por isso, bell hooks anuncia a proximidade dessa epistemologia de Freire da luta das mulheres negras, muito mais do que o feminismo branco pode oferecer:

Conversando com feministas da academia (geralmente mulheres brancas) que sentem que devem desconsiderar ou a obra de Freire por causa do sexismo, vejo claramente que nossas diferentes reações são determinadas pelo ponto de vista a partir do qual encaramos a obra, Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado [...]) e encontrei na obra dele (e na de Malcom X, de Fanon etc) um jeito de matar essa sede [...] Voltando á discussão do feminismo e do sexismo, quero dizer que me senti incluída em *Pedagogia do oprimido*, um dos primeiros livros de Freire que li, muito mais do que me senti incluída – em minha experiência de pessoa negra de origem rural – nos primeiros livros feministas que li [...] ao contrário das pensadoras feministas que fazem uma separação nítida entre o trabalho da pedagogia feminista e a obra e o pensamento de Paulo Freire, para mim estas duas experiências convergem. (hooks, 2017, pp. 71-74).

bell hooks segue dizendo que só quando se está no lugar de privilégio, como as feministas brancas, em se tratando da questão social e da raça, é que se pode abrir mão de algum recurso. A autora vai assim nos ensinando a encontrar a obra de Freire pelo que nos aproxima, a luta contracolonial (antirracista, antissexista, anticlassista), mesmo que as próprias ferramentas ensinadas tenham que ser utilizadas para interpelar a própria obra. Mas, como ela mesma diz, isso é muito, mas não basta, ela esperava algo mais do autor:

[...] eu de fato queria interrogar Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra. Então, com cortesia, eu tomei a iniciativa na reunião. No mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo Freire interveio para dizer que essas questões eram cruciais e as respondeu [...] Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. E não era suficiente para mim que ele reconhecesse seu “sexismo”. Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, porque não tinha reagido a ele em seus escritos. Então ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões, que ficou mais claro em sua obra posterior (hooks, 2017, pp. 78, 79).

E é com esse comprometimento de Paulo Freire que vamos ao encontro de sua obra, pois, de fato, tempos depois a questão do sexismo foi discutida por ele em *Pedagogia da Esperança*, tal como veremos mais adiante.

Como é emocionante escrever usando obras de uma mulher acadêmica que tanto admiro, me refiro à escrita de Luiza Oliveira (2020) e seus estudos acerca da obra de Paulo Freire. No texto “O que nós, psicólogos, podemos aprender com Paulo Freire”, há uma questão: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (OLIVEIRA, 2020, p. 56), que pode ser desdobrada em outras perguntas que auxiliam o tema desta pesquisa: por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social das(os) alunas(os)? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade, pelos oprimidos, como diz Freire? Será a ética de classe a única embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido! Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (OLIVEIRA, 2020, p. 56). Estamos tomando escola como qualquer outro espaço de formação, tal como a universidade. Assim, as interrogações cabem ao nosso fazer na formação em psicologia.

Luiza Oliveira (2020) afirma que

Ensinar é, portanto, a corporificação das palavras pelo exemplo. Como fazer um discurso teórico em sala de aula e vivenciar práticas concretas completamente apartadas?! Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. A dialogicidade com a outra e o outro exige lidar com a diferença dos saberes locais que entram em cena (OLIVEIRA, 2020, p. 70).

Na mesma linha, Luiza Oliveira continua explicando, apoiada na obra de Paulo Freire, que a ensinagem exige a assunção da identidade cultural. “É a outredade do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2015a, p. 42 *apud* Luiza Oliveira,

2020, p.70). Assim, é possível entender a educação como um processo para a formação, também subjetiva. Segundo Evaristo (2020), é preciso encontrar nosso rosto, a nossa subjetividade, que os colonizadores tentaram apagar. “Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto” (EVARISTO, 2020, p. 39).

Porém, os espaços de formação de conhecimento, tais como a escola, a universidade e seu caráter socializante em direção ao modelo da sociedade moderna não constituem seu espaço-tempo com essa finalidade. Insistem apenas em conteúdos e currículos apartados do vivido e, portanto, colonizados, distantes da vida dos povos. No que se refere à luta de classe, Amílcar Cabral menciona que aqueles que afirmam – e quanto a nós com razão – que a força motora da história é a luta de classes, decerto estariam de acordo em rever esta afirmação, para precisá-la e dar-lhe até maior aplicabilidade, se conhecessem em maior profundidade as características essenciais de alguns povos colonizados (dominados pelo imperialismo) (CABRAL, 1966/2020 *apud* OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 2021, p.3).

É com estas questões que aproximaremos os conceitos freireanos do *fazer docente* em psicologia e também da questão de gênero, pois são perguntas que permitem o encontro com a concretude da vida, não apenas pela centralidade das questões sociais, mas pelo entendimento de que é preciso trazer para junto da classe, categorias que são centrais na luta contracolonial, como gênero e raça. Não se trata de uma aproximação apressada, com certa simplificação dessa interseccionalidade na obra de Paulo Freire, pois é o próprio autor nos alerta para isso:

[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996/2021, p. 37).

Há, assim, um sentido de interseccionalidade na obra de Paulo Freire, anunciado também na introdução desta tese, e também por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), que apresentam o livro *Pedagogia do Oprimido* (1968/2015) como um texto fundamental para o entendimento deste conceito, pois “os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência” (COLLINS, 2020, p. 212). Portanto, a obra de Freire promove a

educação crítica tendo como condição a interseccionalidade entre raça, classe, gênero (permitindo abertura para outras opressões, como propõem Bilge e Collins).

A educação não é função social escolhida ao acaso, pois, no processo de produção da colonialidade, é a que ou exclui as/os oprimidas/os ou as/os forma para aceitarem acriticamente esta lógica. Sendo assim, a educação é função importantíssima também no exercício da interseccionalidade como método de formação e político para a formação da consciência crítica (OLIVEIRA; LIMA E SANTOS, 2021, p. 421).

Porque, então, nas nossas salas de aula no ensino superior, nas disciplinas de psicologia, não discutir com as/os estudantes a realidade concreta, a partir da interseccionalidade, a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?! No caso de gênero, como negar os números acerca da presença das mulheres na área de psicologia? Isso não deveria ser assunto para a formação?

2.1 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA PELA INTERSECCIONALIDADE ENTRE AS OPRESSÕES

A educação bancária, um conceito muito conhecido de Paulo Freire, se refere a uma prática de ensino que reproduz a sociedade opressora, em que o educador se coloca em posição superior, de dono do saber, um saber que ele transfere, deposita nos educandos. Freire fala do protagonismo da ação educativa, que se observa na educação bancária como sendo exclusivamente do professor, enquanto o educando é visto como um ser passivo, vazio e tábua rasa. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 33). Aos educandos, os recipientes, não resta outra coisa a não ser arquivar os depósitos, memorizá-los, sem qualquer possibilidade de pensar autenticamente e de criar. Só lhes resta se adaptar.

Essa abordagem é considerada pedagogia tradicional, onde o professor é detentor de conhecimento, pondo o aluno como somente tábua rasa, um receptor, não cria nenhum espaço para o aluno dizer nada, o professor só descarrega os conteúdos e os alunos armazenam. Freire, neste sentido, afirma que “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 33), “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987, p.34). Para Freire essa concepção é necrófila, “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p. 35). Na educação bancária o estudante fica somente

observando, memorizando sem direito nem espaço de dizer nada, somente ouvir e fixar. Nessa educação, o aluno tem um papel passivo, o professor não explora os pressupostos dos alunos.

Em oposição a essa visão distorcida de educação, que age sobre a mentalidade dos oprimidos, não sobre a situação que os oprime, Freire propõe a “educação libertadora, problematizadora” (FREIRE, 1987, p. 39), a qual supera a dicotomia educador-educando e fundamenta-se na dialogicidade, que é negada na concepção bancária. A concepção problematizadora, por ser reflexiva, faz o educando passar do âmbito da *doxa*, para o nível do *logos*, o aluno passa a ter papel importante no processo de ensino aprendizagem, onde o professor fala e o aluno fala, há troca de ideias, se discute o conhecimento, professor põe o aluno no centro da atenção, aqui usa-se a pedagogia nova, métodos ativos. Donaciano Lopes (2020) enfatiza o lugar do professor e o lugar do aluno, destacando que processo de ensino-aprendizagem cada sujeito é ativo e desempenha um papel importante.

Assim é que, enquanto a “prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p.40). A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 40). Ao desvelar a realidade, rompe-se com o “intelectualismo alienante”, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera-se também a falsa consciência do mundo.

Em “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”, Freire adverte que está retomando o que já disse sobre a educação problematizadora e sobre o diálogo, em Educação como Prática de Liberdade (1967/1983).

O diálogo para Freire implica uma unidade dialética de “ação e reflexão”, pois, o diálogo está constitutivamente relacionado à palavra, e “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2015, p. 44). Além disso, o diálogo é uma “exigência existencial” (FREIRE, 2015, p.45), de “amor” e de humildade e fé nos homens, justamente por isso, segundo Freire, ele se efetiva em uma *relação horizontal* (FREIRE, 2015, p. 46). Esse tipo de prática educativa se fundamenta em uma relação horizontal entre educador e educandos, superando a contradição entre os dois. Nesse contexto, educadores e educandos, por meio do diálogo e em comunhão, se tornam educadores-educandos e educandos-educadores, mediados pelo mundo. Assim “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE, 2015, p. 96).

Para Freire, o diálogo começa na busca do conteúdo programático e se estende em toda a ação educativa, por isso, deve levar em consideração a situação concreta em que vive o educador e trabalhar a partir do “tema gerador” e “situações-limites” (FREIRE, 2015, p. 50), respeitando o princípio que não se faz educação para o povo, mas com o povo, que existe, não apenas vive, e como tal constrói e pode transformar o mundo.

Patricia Hill Collins (2022) também anuncia, aportando-se na obra freireana, a dialogicidade para formar coalizões, intersecções, mesmo quando as pautas são diferentes e diversificadas. Mas isso não tem relação alguma com o pensamento ocidental branco, pois como destaca Fanon (2015), ao anunciar a ideia de que diálogo e consenso não podem ser vividos como a tática da colonialidade, a qual pressupõe uma liberdade existencial em que não cabem as(os) oprimidas(os) por raça, gênero, classe, surdez. Collins fala do diálogo a partir da agência das(os) oprimidas(os), das suas experiências vividas. E que o primeiro passo é romper com a alienação em busca de uma conscientização diante das opressões.

Sendo assim, é possível perguntar nesta tese como o *fazer docente* nas aulas de psicologia pode ser fomentado por esse sentido de dialogia e de consenso?!

2.2 A EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

De acordo com Freire (1979), a conscientização é um teste de realidade. Para ele, quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Nesta perspectiva, a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão, por isso, esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Nesse sentido, Freire destaca que

a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (1979, p.14)

Para tal, o autor compreende que os homens entenderão as dimensões opressoras que resultam de sua aproximação com o mundo. Além disso, a criação da nova realidade, tal como

está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização, a nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável, ou seja, para Freire, a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1979, p.16).

Nestes moldes, ele nos propõe a pensar que, em todas as fases da desalienação, as mulheres, os homens, revelam sua visão do mundo e, conforme a maneira como vêem o mundo e como o abordam – de modo, fatalista, estático, ou dinâmico – podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio.

O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite. Da mesma forma que nos induz ao espírito acima, também nos chama atenção para o fato de percebermos que as aspirações, os motivos e os objetivos contidos nas temáticas significativas são aspirações, motivos e objetivos humanos. Assim, não existem em alguma parte “fora”, como entidades estáticas, segregadas. São históricas como as mulheres, os homens. Consequentemente, não podem ser captadas prescindindo dos homens. Captar estes temas é compreendê-los, e compreender, portanto, os homens que encaram e a realidade à qual se referem. Por essa via, Freire diz

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente. “Pelo jogo constante destas respostas, o homem se transforma no ato mesmo de responder”. No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação. Todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado”. Notemos, de passagem, que aqui se encontra uma idéia [sic] muito apreciada no marxismo – que não a descobriu, mas que tem o mérito de lembrá-la com ênfase – : pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem. Notemos também que a resposta aos

desafios cria o homem, no sentido de obrigá-lo ou, ao menos, convidá-lo ao diálogo, às relações humanas que não sejam de dominação, mas de simpatia e reciprocidade (FREIRE, 1979, p.17).

2.3 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA – FREIRE E A INTERPELAÇÃO FEMINISTA

Assim como Freire sonhou para o projeto educativo de Guiné-Bissau, sonhou também uma pedagogia progressista, a qual apelidou de *pedagogia de esperança*, na medida em que prepararia um cidadão consciente sobre a sua participação e reflexão acerca da realidade e seu destino.

Quando Freire se refere à esperança na pedagogia, vê uma pedagogia capaz de transformar a realidade de uma sociedade elitista para uma mais progressista, uma pedagogia que produz críticos de sua própria realidade e a transforma em consciência cidadã. Na visão de Freire, sem uma esperança não se tem como partir para uma luta transformadora, por isso uma pedagogia que semeie sementes de esperança e consciência cidadã, pode construir um mundo capaz de gerar equidade e promover igualdade e justiça.

No entender de Freire, uma das funções do educador progressista, através da análise política, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos. Nesta luta de construção de um cidadão consciente a partir da pedagogia de esperança, a radicalização dos males do opressor não pode significar cinismo do terceiro mundo, por, no dizer deste pensador, o primeiro mundo já demonstrou que com a opressão, colonização e subalternização que foi verdadeiro hipócrita e escandaloso, ao negar aos povos a sua condição de cidadãos. Nesta lógica, pedagogia de esperança é o instrumento que se usa para a oposição à pedagogia dos oprimidos.

Na senda da construção de uma pedagogia de esperança, Freire nega o pré-determinismo e argumenta que o futuro vai acontecendo e, que “[...] existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE *apud* GADOTTI, 1991, p. 90). Ainda, assume “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2003, p. 10). Para este pensador, ninguém nasce para ser pobre ou rico, misógino, racista, mas a própria pessoa coloca a outra nessa, por isso uma pedagogia que conscientize o cidadão, pode mudar essa condição.

A esperança toma uma importância central na obra freireana quando se compreende que essa é condição para as relações dialógicas e ao mesmo tempo consequência dessas. Por isso, nesta mesma esteira, a esperança relaciona-se diretamente com a práxis, pois, enquanto

necessidade ontológica, precisa da prática para tornar-se realidade histórica. Problematiza-se que não há esperança na pura espera, como não se alcança o que se objetiva em uma espera vã. A esperança nem sempre é geradora de uma realidade diferenciada, o que torna necessário o exercício de uma esperança crítica, dado que, em esperança os homens desesperados, em face de seu inacabamento, se tornariam imobilizados.

Freire (2003) argumenta que o diálogo, o aprendizado e as práticas democráticas permitem a ampliação dos espaços entre os diferentes, na superação das condições de opressão, enfatizando que a esperança nasce dessas superações bem como origina novas lutas, tal como podemos ver quando assume que “De que a esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis” (FREIRE, 2003, p. 198).

Desse modo, Freire (2003) pretende modificar o ser humano para que saia da condição de assistente, para a sua intervenção e poder tirar proveito dessas intervenções, na busca de justiça e igualdade. Para este, a autonomia deve ser geradora e conquista do dever de questionar as práticas, de escolhas e de ação que permitam conquistas justas no seio da sociedade. Nessa linha, quando Freire diz “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2003, p. 51), assume que os homens são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, tal como assume que o ser humano vive uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade.

Contudo, no pensar de Freire, o educador repõe o caminho ao mesmo tempo em que constitui o repensar de todos, proporcionando um diálogo circular onde o pensar só existe a partir das relações com o outro. “A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico da humanização” (FREIRE, 2003, p. 9).

É assim que Freire propõe a intersubjetividade como processo de escuta, de não alheamento e de mudança em relação àquelas(es) que estão no lugar de oprimidas(os), mas também de agência. E uma das grandes interpelações por ele sofrida diz respeito exatamente à questão de gênero e está relatada no livro *Pedagogia da Esperança*, onde ele revisita o livro *Pedagogia do Oprimido*, a partir das críticas recebidas - uma das mais significativas vinha do feminismo pela linguagem machista do livro:

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* [...] me parece não só importante, mas necessário. Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres [...] que me escreveu [...] comentando o livro [...] a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, o que

consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação [...] eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres (FREIRE, 1992/2003, p. 66).

Segundo Freire, sua reação inicial foi reveladora de seu machismo: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída” (FREIRE, 1992/2003, p. 67). Freire afirma ser essa uma norma ideológica colonialista, que, expressa e encarnada na cotidianidade, mantém a forma colonial, incompatível, portanto, com qualquer posição contracolonial.

Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista (...) a recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo[...] ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço [...] para ser coerente com minha opção por minha opção por aquele mundo menos malvado [...] como tarefa política [...] não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória (FREIRE, 1992/2003, p. 68).

Assim, suscita-se a seguinte reflexão: como nosso *fazer docente*, no caso específico desta tese, em psicologia, pode ser fundamentado por estas ideias contracoloniais, a partir do fato de nós mulheres não sermos sequer minoria nessa área de formação e de atuação profissional?!

2.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E CARTAS À GUINÉ-BISSAU – O QUE FREIRE APRENDE E ENSINA A PARTIR DO SEU ENCONTRO COM OS POVOS AFRICANOS

É no livro *testamento*, tal como Ana Maria Freire intitula *Pedagogia da Autonomia*, que Freire (1996/2021) reflete mais explicitamente a ideia de que não se trata de dar centralidade apenas à questão social, mas a uma forma de opressão típica da colonialidade. O autor afirma a impossibilidade de pensarmos democracia sem a luta antirracista, a luta pela divisão de terras, a luta antimachista, e outras lutas contra opressões que sustentam essa ordem.

Ana Maria corrobora com Freire no que concerne à defesa na reconstrução de Guiné-Bissau, de que o país deve ser ator de seu projecto à luz dos seus objetivos, assim como alerta para uma pedagogia progressista que constrói cidadãos capazes de refletirem sobre o seu futuro e, da mesma forma incita para uma formação de educadores e professores autônomos, capazes de conduzir esta tarefa com segurança e autonomia.

Freire inicia a sua obra dizendo quem são os alvos da sua obra, educadores ou educadores em formação.

No campo de exercício da função de educador e de formação deste, Freire assume que, não tem como exercer a tarefa de educador numa situação em que a) não há docência sem discência; b) ensinar não é transferir conhecimento e; c) ensinar é uma especificidade humana.

Contudo, Freire esboça estas premissas dentro da temática da docência e reflexão sobre a prática progressista docente, a caminho de autonomia na prática desta atividade. Como de sempre, Freire não é apologista do mecanismo no ensino ou na transmissão de conhecimento, ideia que vem reforçando desde as *Cartas a Guiné-Bissau* a pedagogia de Esperança, por isso assumimos que, na obra *pedagogia de autonomia*, apela-se a uma promoção de conteúdos e ações que permitem ao educando e educador o exercício de autonomia.

Nesta senda, quando Freire se refere ao fato de não haver docência sem discência, apela ao respeito e à valorização do conhecimento da(o) estudante no ato da construção do novo conhecimento. Esta ação pode promover o chamado conhecimento significativo, em que o educando compreende que o que lhe é ensinado tem relação com a sua vida. Aliás, valorizar o conhecimento da(o) estudante significa motivá-lo, em uma demonstração de que os conhecimentos que os espaços de formação difundem têm uma relação plena com as suas vivências. Esta valorização, na visão de Freire, deve concorrer para a autonomia da(o) estudante, na medida em que se promoverá o espírito crítico em relação às suas vivências, sem as quais, o novo conhecimento não seria significativo, pois conforme Freire diz:

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (FREIRE, 1996, s/p).

Na citação, o pensador mostra que no ensino há saberes considerados conservadores, na medida em que não se pode avançar com algo novo, sem antes valorizar ou partir do que existe, enfrentando os saberes que revelam, são sustentados e instituem modos de opressão. Por isso ele diz ser tarefa ao docente

[...] o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. Por outro lado, devo sublinhar que, de forma não-sistemática, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica (FREIRE, 1996, p.23).

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, como Freire gosta de dizer, e a prática, ativismo. Sobre esta visão, o pensador termina afirmando que

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. (FREIRE, 1996, p. 26)

Portanto, aqui estão os fundamentos de que não há docência sem discência, pois, ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. E aprender socialmente significa em sociedades como as nossas lidar com a transformação, “[...] aquele momento histórico em que

começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (hooks, 2017, p. 67).

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

O ensino bancário que sabemos ser representante do “homem branco europeu”; pois a ideia de que há um ensino, com métodos e práticas, que pode ser universalizado, traz sempre essa localização colonialista, pois nas sociedades ocidentais, capitalistas, o universal é sinônimo de masculino, de branca.

Por isso, é tão importante entender o percurso de Freire nas lutas contracoloniais pelos países da África, tal como quando foi convidado como técnico de educação para ajudar na reconstrução da Guiné-Bissau. Neste convite, Freire deixou claro que o sucesso de um projeto dependia do desejo e vontade dos guineenses, pois não possuía uma vara mágica e, muito menos, iria implementar ou deixar um modelo teórico que não precise de adequação contextual. Assim como assumiu que, mais do que ensinar naquele país, ele iria aprender com as experiências do povo. Por isso, ao defender que não há como ensinar sem aprender e aprender sem ensinar, Freire honra a sua própria experiência e reafirma a sua posição de construção de um sistema educativo não dominante, mas sim de justiça e, é por essa razão que ele afirma que

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 2021, p. 27).

Portanto, Freire sempre defendeu a sua visão de pedagogia, ou um sistema, que liberte o homem e uma educação progressista que caminhe para a autonomia do aprendente, o que exige uma luta, uma ação política em sala de aula contra as opressões típicas da colonialidade.

Outrossim, com a premissa “ensinar é uma especificidade humana”, Freire quis enfatizar que o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica da(o) educanda(o), sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com as(os) educandas/os a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” do mundo, da realidade que os cerca. No entender de Freire, este processo nasce

de relações sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades das(os) educandas(os) se relacionam eticamente. O ensino dos conteúdos implica diversas questões importantes como o ato de escutar para não oprimir a/o outra/o no caso, a/o educanda/o, e ter na consciência que ambos podem discordar de posicionamentos o testemunho ético do docente. Por essa mesma via, Freire acredita que:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. A atividade docente é uma atividade que deveria ser alegre por natureza, com bases na formação científica séria e com a clareza política dos educadores (FREIRE, 2021, pp. 28-29).

Portanto, quer na Pedagogia de Esperança, quer na Pedagogia de Autonomia, Freire defende um sistema educativo em que se promove a crítica reflexiva sobre a transformação da realidade, assim como o apelo às/aos educadoras/es, para que tenham a autonomia e segurança como premissas importantes no processo educativo, concorrendo para a construção de um sistema educativo que promova igualdade e combata a opressão e injustiças, a partir da radicalização do enfrentamento às práticas opressoras.

Por essa perspectiva freireana em que a docência para um ensino crítico, não bancário, exige de nós uma luta contra as opressões, como disse há pouco, é fundamental conhecer o seu percurso pelos países da África; especificamente nesta tese escolhemos um livro *Cartas à Guiné-Bissau (1977/1978)* e *A África ensinando a gente (FREIRE; GUIMARÃES, 2003/2011)* que nos ajudam a contar essa história.

Freire tem trabalhos bem desenvolvidos em países como Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Tânzania. Mas, e em Moçambique? Começo com essa pergunta, pois a vi no livro *A África ensinando a gente (FREIRE; GUIMARÃES, 2003/2011)*, que em um dos capítulos, traz uma conversa de Paulo Freire, em uma disciplina, *Civilização Brasileira*, ministrada por Sérgio Guimarães na Universidade de Lyon II, no ano de 1978. Foi uma aluna que trouxe a fala sobre Moçambique: “Eu observei que o senhor não falou absolutamente nada de Moçambique”, em relatos dos autores (FREIRE; GUIMARÃES, 2003/2011, p. 42), ao que Freire respondeu:

Eu me sinto tão solidário por Moçambique quanto por Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé. Acontece apenas que não fui a Moçambique. E não fui a

Moçambique porque eu acho que não devo tomar um avião, descer em Maputo, e dizer: “Cheguei!”. Não fui convidado. Agora, o fato de dizer “não fui convidado” não significa que eu me sinta discriminado por Moçambique, de maneira nenhuma. Mas como eu não posso ir a Moçambique como turista – a minha chegada é um ato político – eu não devo forçar a barra, como diria em brasileiro, e me introduzir. FREIRE; GUIMARÃES, 2003/2011, p. 43).

Porém, Freire se reuniu com a FRELIMO, em 1970, quando esteve na Tanzânia (CHEMANE, 2017), pois os movimentos africanos de libertação dos países que colonizados por Portugal, tal como a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), se organizaram para compor estratégias, trocar experiências da luta e para a afirmação de um sentido comum de libertação. Eram aspirações comuns também em relação à troca de experiências com outras ex-colônias, como o Brasil, mesmo que em tempos tão diferentes.

Em todas essas lutas, para todos esses movimentos, havia uma centralidade, além da luta armada, a educação. Penso que foi esse um dos porquês da aproximação desses movimentos com a práxis de Paulo Freire; no entanto, é um sentido de educação fundamentada pela luta contracolonial. Nesta tese, o que está sendo proposto é que esse sentido não pode ficar de fora das formações em nível superior, das práticas e das teorias, isto é, das abordagens epistemológicas nas universidades; especificamente nesta pesquisa, tratamos da área de psicologia – do *fazer docente* nas disciplinas de Psicologia.

Em Cartas à Guiné-Bissau, Freire escreve ao Comissário de Educação, Mário Cabral, e à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Guiné-Bissau, relatando as suas experiências com países africanos, a partir da Tanzânia, primeiro país que ele conhece e, depois a partir da própria Guiné-Bissau. Freire (1977/1978) escreve as cartas ciente de que Guiné-Bissau vivia um contexto de reconstrução pós-colonização e, que, ele encontrou, portanto, militantes engajados no esforço de reconstrução de seu país, a partir de sua própria cultura e história, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não matou:

Sabíamos que iríamos trabalhar não com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país. De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar. De zero ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já derrotados política e militarmente, numa guerra impossível, tiveram de abandoná-la definitivamente após o 25 de Abril, com um legado de problemas e de descaso que diz bem do “esforço civilizatório” do colonialismo (FREIRE, 1977/1978, p. 49).

Portanto, a citação acima mostra uma das coisas que Freire aprendeu com os países africanos pelos quais passou – é preciso entender a agência dos povos oprimidos pelo colonialismo, as suas produções, as suas epistemologias, os seus fazeres na educação. Esse é o entendimento de Freire de que, para além de fazer a tal assistência técnica, aprendeu com os guineenses que, com ele labutaram. Para Freire, não se assumir como aprendiz em uma situação em que é convidado para ensinar, seria assumir-se como dominador, tal quanto à visão colonial se assumia.

Outro aprendizado de Freire nos encontros com os países da África está diretamente relacionado ao sentido de agência – pois a alfabetização discutida com os movimentos africanos visava à liberdade, numa clara demonstração de que não se podia alfabetizar crianças, mulheres e homens apenas para decifrar códigos escritos, mas sim para emancipá-las(os) e permitir-lhes que tenham a consciência de participação ativa na reconstrução do seu país.

Para Freire (1977/1978), a educação libertadora não se processa sem que se tenha como base a dimensão da ação cultural libertadora, não podendo ser, por isso mesmo, sequer pensada isoladamente, mas sempre em relação com outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade. Portanto, aqui, Freire lança as bases da construção de uma educação libertadora, tendo em conta o contexto da(o) aprendiz, em conexão com uma reflexão do contexto político e econômico.

Segundo Freire (1977/1978), os ideais coloniais de educação, que se oponham às intenções do povo, devem ser radicalmente transformados e não simplesmente reformados. A transformação radical é a saída. É o que Freire nomeia de “inédito-viável”, é a descolonização que se dá nas lutas revolucionárias, mas, também, no dia a dia.

Para descolonizar, segundo Fanon (2015) e Freire (2015), é preciso construir modos de reconexão com as comunidades, com os povos e com os grupos sociais oprimidos, para que se tenha uma apropriação da cultura dos povos e para romper com a assimilação cultural. A descolonização precisa da formação de homens novos. Assim, é possível romper com o que produz subjetividades adoecidas que são geradas pela lógica da violência, da negação de saberes e pela imposição e modos e estilos de vida da cultura assimilada (OLIVEIRA; BALIEIRO; SANTOS, 2020, p. 105).

A partir desses fundamentos – agência, liberdade, educação libertadora e transformação radical, aprendido e ensinado por Freire em terras africanas, encontro a obra de uma pesquisadora moçambicana, professora Bendita Donaciano Lopes, acionada nesta tese como referencial, não apenas teórico, mas também como representante da agência das mulheres de Moçambique.

Do ponto de vista teórico, lembrando que não tomo a produção acadêmica apartada da história de vida das/os autoras/es, tal como expressei na introdução desta tese, o saber acadêmico, científico, que é branco e masculino, se constitui pelo afastamento das nossas histórias, privilegiando um conhecimento pautado na racionalidade. Em uma tese como essa, com discussões acerca da contracolônização, da perspectiva de tomar gênero como centralidade no *fazer docente* em psicologia, é necessário reconhecer outras formas de produzir conhecimento, que não deixam de ser acadêmicas, científicas, mas que trazem à cena a agência das mulheres que inclui como suas vidas atravessam os seus fazeres na academia. De novo, digo que não estou negando a ciência, mas, sim, buscando entender como esse tipo de conhecimento é atravessado e atravessa as nossas vidas.

Tomamos como objeto de estudo as seguintes obras de Bendita Donaciano Lopes: *Formação de Professores Primários em Moçambique e desenvolvimento da Competência Docente* (2006), *Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica* (2011), *Aula universitária: onde ficam professor/a e aluno/a* (2016).

Lopes, Fernanda Andrade e Naima Chaves (2016), apresentam e discutem as características de uma aula no ensino superior, para que possa ser nomeada de uma “boa aula”, a partir da ênfase da relação professora(or) e aluna(o), consideradas(os) protagonistas nesse processo. Ao fazerem essa discussão, apresentam o que se pode considerar de transformação radical no micro espaço de uma sala de aula do ensino superior: mudança de paradigma da centralidade do ensino no professor para a centralidade do ensino no aluno; dialogicidade e concepção de conhecimento entendido como uma contínua reconstrução. Essas três condições anunciadas por Lopes, Andrade e Chaves são fundamentais para pensarmos uma educação libertadora.

Referindo-se à dialogicidade, Lopes, Andrade e Chaves (2016) apresentam ato educativo como um processo de negociação de interesses e de participação da(o) estudante, em que cada um dá seus préstimos. A esse respeito, afirmam que

Nesse sentido, o espaço da aula torna-se promotor da experiência do encontro, possibilitando o desenvolvimento mútuo, o diálogo e o conhecimento numa atividade coletiva. Essa ideia de construção coletiva significa que a realização da aula exige constantes interferências do professor, assim como a participação e o envolvimento do aluno, tornando essas teias interativas cotidianas complexas, porque cada um traz componentes de sua condição humana: afetividade, cognição, vontade, cultura e capacidade de agir sobre o outro (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016, p. 91).

Nesta perspectiva, para Lopes (2016), docente e estudante, cada uma(um) tem suas metas, que só se alcançam na interação entre estas(es). Ou seja, segundo as autoras, a/o professora/or, para garantir que as/os alunas(os) estão aprendendo efetivamente, não devem apenas apegar-se ao conteúdo a ser ensinado como princípio, meio e fim do processo de ensino como, principalmente, devem usar a experiência da/o aluna/o como fonte de inspiração para levar a transformação do conhecimento comum (do dia a dia) para o conhecimento científico, num entrosamento de partilha e troca de ideias entre professora/or-aluna/o e entre alunas/os.

Neste entrosamento, é possível entender que para Donaciano Lopes, Andrade e Chaves (2016), ensinar não é transferir conhecimento, mas é também fazer esse conhecimento surgir a partir da própria vivência das/os estudantes e das/os docentes. Esta visão mostra claramente que não há como a/o professora/or alcançar os seus objetivos sem que seja em parceria com alunas/os, por outro lado, alunas/os não têm como atingir suas metas sem a participação da/o professora/or, com um sentido de interação.

Essa forma de pensar e de fazer existir uma sala de aula é um ato conta-hegemônico, contra-colonial, pois de fato no ensino do modelo colonialista do mundo não há espaço para troca de experiências, para mediação, mas no meu país, como em outros de África, o exercício da luta pela independência tornou a educação um ato revolucionário, transformador. “Para os negros, o lecionar, o educar, era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (hooks, 2017, p. 10), isto é, luta pela independência diante dos países europeus, que sabemos ser uma luta antirracista.

Nesta abordagem das autoras também há um anúncio de que não há prática docente neutra, onde só se aprende ou se ensina conteúdos, em uma relação de oposição, quando se pensa ser isso possível é para na verdade não permitir a contraposição de quem está supostamente no lugar mais desfavorecido da relação, estudantes. Donaciano Lopes, Andrade e Chaves (2016), então, anunciam outro operador ético – o estímulo ao direito “[...] ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo” (FREIRE, 1992/2003, p. 78).

Neste âmbito, a criatividade e a liberdade são anunciadas como um resultado dessa perspectiva de interação

Uma outra ideia é o entendimento que temos de que a aula é o espaço da criatividade. Não há como prescindir do planejar, do se inspirar em experiências próprias e de outros, de se fundamentar em conhecimentos e pesquisas, mas, por ser a aula um lugar vivo e de permanente surpreendimento, é que professor e aluno, por meio das perguntas, de desafios e de ideias divergentes sentem-se impulsionados pela

criatividade A criatividade permite uma atitude de abertura a novas experiências, a ousar, desenvolve o olhar curioso, a confiança em si mesmo e no outro, é o que mantém a pessoa apaixonada pelo que faz. Nesse sentido, há que se compreender que ideias diferentes, o questionamento, o tempo para pensar e testar hipóteses, a curiosidade, o ambiente sem pressões, seguro e amigável, a crítica com cautela e a liberdade são elementos que buscam propiciar o potencial criativo de alunos e professores (LOPES; ANDRADE E CHAVES, 2016, p. 93).

As autoras anunciam as dimensões que sabemos fundamentais na luta contracolonial, são elas: a ética, pela inserção do fenômeno do acontecimento da sala de aula na vida; a técnica, “ao apresentar aos alunos as teorias e maneiras práticas de como fazer, de adquirir competências, para apreenderem o conhecimento para o qual se preparam profissionalmente” (DONACIANO LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016, p. 93); a humana, no sentido da humanidade em que estamos transformando o mundo, a realidade, a vida, seja nas relações com a natureza, seja nas relações sociais; e estética, pois muda as transformações do micro espaço da sala de aula podem mudar as formas culturais, sociais e políticas de relação.

É não apenas necessário, como também urgente, que a beleza e a educação deem-se as mãos para quebrarem a corrente que insensibiliza o homem contemporâneo, tornando-o cada vez mais ensimesmado e incapaz de se compadecer com os acontecimentos – por vezes brutais – que ocorrem à sua volta. Afinal, é sobre o mundo que agirá a educação que seja formadora humana, por isso a aula torna-se o local onde a beleza deve ser experienciada e encarnada pelos seus sujeitos: aluno e professor (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016, p. 95).

2.5 O FAZER DOCENTE NAS OBRAS DE DONACIANO

Diante dessa proposta de transformação radical do paradigma de ensino, em prol de um paradigma da aprendizagem, como defendem Donaciano Lopes, Andrade e Chaves (2016), em que este último sustenta as condições sobre educação discutidas pelas autoras, tal como apresentei no item anterior, uma questão fundamental é não pensar que a docência na universidade exige apenas uma prática em pesquisa fortalecida. Donaciano Lopes (2011) afirma que é preciso enfrentar um modelo que vem valorizado na universidade desde a sua origem – centralidade na prática em pesquisa, sendo ensino e extensão consideradas ações menores.

Essa é de fato uma das questões que precisam ser enfrentadas para uma universidade mais inclusiva, haja vista esse modelo diminuir a importância do ensino, pois o que está em cena é a premissa de que “quem sabe ensina”, isto é, se um pesquisador conhece bem um determinado conteúdo, conseqüentemente ele ensinará bem tal conteúdo. Além disso, tal abordagem toma a extensão apenas como um processo de “aplicação” nas comunidades do saber produzido na universidade. Estes são princípios que estão na base do modelo colonialista, pois é moldado em formas cognitivistas, cientificistas e positivistas, em que o saber das

comunidades não é considerado e que ensinar é apenas transmissão de conteúdo. No Brasil existe o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Mas, ainda assim, continua-se a observar a valorização da produtividade acadêmica nos âmbitos de pesquisa e inovação tecnológica, em detrimento da melhor relação entre universidade e comunidade, em detrimento do desenvolvimento de modos mais humanizados de ensino. Os empecilhos são muitos tanto no nível estrutural (tal como a maior parte do fomento direcionado às pesquisas), como na cotidianidade, por exemplo, das salas de aula (muitos das/os docentes realizam práticas totalmente fundamentadas nessa abordagem positivista). A autora chama de falta de identidade profissional, pois docência é reduzida à identidade de pesquisador

Dessa forma, a docência universitária tem-se mostrado extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional, motivando muitos professores desse nível de ensino a centrarem sua identidade mais em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes, fato que também dificulta a identificação com outros colegas, sejam ou não de sua especialidade. Essa falta de identidade profissional docente é fruto de uma preparação orientada para o domínio científico em detrimento do conhecimento pedagógico para seu exercício (DONACIANO LOPES, ANDRADE E CHAVES, 2016, p. 96).

E, ainda segundo Bendita Donaciano Lopes (2011), mudar esse processo exige transformações radicais no sentido de pesquisa e de educação universitária; é a transformação radical, tal como nos fala Paulo Freire. Uma dessas modificações está diretamente relacionada ao exercício da docência. “Daí que as metodologias de ensino devem servir para facilitar uma aprendizagem onde os alunos se envolvem activamente, providenciando as competências necessárias para a sua autonomia” (LOPES, 2011, p. 42).

No entanto, segundo Donaciano Lopes (2011), esta é uma mudança que não se dá independentemente de uma transformação do currículo, em sentido stricto, é constituído pelos documentos normatizadores da educação em um país; no entanto, podemos também tomá-lo em um sentido ampliado como sendo as epistemologias que fundamental histórica, política, social e culturalmente a educação em um país. “Em qualquer país do mundo, o sistema educativo assume a responsabilidade [...] de desenvolver as competências dos membros de uma sociedade [...] quando preconiza a formação do Homem que realmente se precisa para servir e desenvolver essa sociedade [...]” (LOPES, 2011, p. 2).

A preocupação de Donaciano Lopes com o currículo é pertinente, pois não é possível um *fazer docente* alinhado com o mundo contra-colonial, em que gênero, raça e classe sejam tomados como categorias de enfrentamento imprescindíveis, quando as normas, as leis, os

referenciais curriculares mantiverem modos, letras e formas do mundo colonialista. Sobre isso, um dos maiores especialistas em currículo no Brasil, Tomaz Tadeu da Silva, diz que “Um currículo inspirado nessa concepção [...] insistiria [...] numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2010, pp. 88-89).

Portanto, Donaciano Lopes nos deixa com um questionamento fundamental acerca do Homem que queremos formar, e já tomando a palavra como revolucionária, como nos ensina Freire, quais mulheres, homens, quais subjetividades queremos formar?! Bendita Donaciano Lopes (2011), não fica de fora e faz uso da palavra como instrumento de luta ao comentar uma lei e insistir na escrita da palavra “mulher”, vejamos:

É nesta situação que surge a Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983, sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) que tinha como objectivo central: A formação do Homem Novo, um homem (mulher) livre de obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem (mulher) que assume os valores da sociedade socialista. E como objectivos gerais: (i) Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica; (ii) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (vi) Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitem o desenvolvimento da investigação científica; entre outros objectivos (LOPES, 2011, p. 20).

Bendita Donaciano Lopes com essa passagem do seu texto também nos ajuda a entender como Moçambique foi se constituindo após a independência, e após a guerra dos 16 anos, as leis trazem um encontro com o mundo revolucionário. Mas, entre a norma, a letra fria da lei, e a vida nos micro espaços de formação, seja escola ou universidade, há uma distância.

Além do currículo, outra questão se faz relevante, nas palavras de Bendita Donaciano Lopes, e que está também articulada ao Fazer Docente é a luta por uma educação mais inclusiva e participativa, pois quando se amplia a entrada de jovens de classes populares, a universidade se abre em número de vagas, mas continua com processos – administrativos e das relações humanas (aí incluímos o Fazer Docente) centralizados em modelos academicistas, positivistas e, portanto, opressores e adoecedores

É costume as instituições de Ensino Superior e os seus docentes, questionarem-se sobre como fazer para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, deles próprios e dos seus estudantes, respectivamente. Quando se tem um modelo de ensino centrado no aluno como premissa, e em que a formação, mais do que a aquisição de conhecimentos, passa pelo desenvolvimento de competências específicas e outras transversais, que acompanham o indivíduo ao longo da vida e em diferentes áreas, as exigências para se atingir o fim pelo qual essa aprendizagem acontece tornam-se prioritárias mesmo na fase da planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem

(PEA). Daí que as metodologias de ensino devem servir para facilitar uma aprendizagem onde os alunos se envolvem activamente, providenciando as competências necessárias para a sua autonomia (LOPES, 2011, p. 42).

2.6 UMA BREVE CONVERSA ENTRE BENDITA DONACIANO LOPES E PAULO FREIRE

Sobre a visão de Paulo Freire, pode-se chegar a ilações de que este, no âmbito do desenvolvimento social, educação e relações concretas, apresenta-se como o educador que, ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupa-se em discutir a educação do homem e pensar em meios de torná-la melhor, mediante o compromisso e a participação de todos, numa perspectiva de uma educação libertadora, capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Desta feita, Freire mostra claramente que o desenvolvimento social é construído com base na educação e participação de todos, enquanto parte da sociedade que se quer desenvolver. Nesta esteira, o desenvolvimento passa por uma educação consciente e libertadora. Ainda, para este educador, a educação é ato de amor e coragem, sustentado no diálogo, na discussão, no debate, o que requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo.

Na perspectiva, Freire assume que cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é nos espaços de formação que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem que nos oriente nesse sentido, daí considerar local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade.

Donaciano alerta para a apropriação e uso da experiência do aluno como fonte de inspiração para levar a transformação do conhecimento comum (do dia a dia) para o conhecimento científico. Neste caso, esta autora olha para a experiência como motivo de transformação social e, a escola e o professor devem olhar para a experiência do aluno como uma potência para as relações e desenvolvimento social. Posto isto, podemos compreender Donaciano como quem advoga que dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Está alerta para a ideia de que a sala de aula não pode ser vista como um espaço dogmático e formal, mas sim um espaço onde encontramos um aluno concreto e com suas vivências, que devem servir de base para o seu próprio desenvolvimento.

Portanto, podemos depreender que, quer Donaciano, quer Freire, advogam que, na relação professor/a-aluno/a não se pode olhar, de forma separada e entender-se que cada um

está para os seus objetivos, mas sim olhar para esta relação como estabelecimento de parcerias em que cada um ajuda o alcance dos objetivos do seu parceiro. Ou seja, os dois pensadores têm a relação professor/a – aluno/a como decorrente do reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas dos alunos, suas famílias e o seu entorno, por isso o grande desafio do educador é, pela formação permanente, busca de subsídios teórico-práticos para o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado é uma síntese da humanidade e, que ao ser considerado relevante, conduz o aluno a transitar por ele, provocando inquietações que o fazem avançar ainda mais.

Nos termos acima, Donaciano e Freire nos induzem a acreditar que o ser humano, em seu sentido ontológico, existe na pronúncia e transformação do mundo, desenvolve-se pela condição dialógica que é possibilidade da comunicação, isto é central para a verdadeira educação, quanto maior e mais cedo possibilitarmos as relações dialógicas, quanto antes transformaremos a sociedade e, também nos ajudam a concluir que, ao compreender a produção de sentidos subjetivos na relação professor-aluno por meio de sentimentos, pensamentos e ações que integram a educação escolar, além, é claro de experiências vivenciadas nas outras dimensões da vida é fundamental na ampliação da discussão a respeito de concepções acerca do ensinar e do aprender, bem como daquilo que se pratica na escola. Diante do exposto, na conversa com docentes das universidades cenários desta pesquisa, vamos entender o quanto suas práticas vão ao encontro dessas ideias transformadoras.

Finalidade é que desconstruamos a ideia de que o *Fazer Docente* em Moçambique e no Brasil baseia-se no modelo educacional predominante, o da educação homogênea, que desenvolve uma educação que Freire (1968/2015) nomeia de “Pedagogia Bancária”, portanto, patriarcal, que é a marca dos saberes hegemônicos e colonialistas. Portanto, nos perguntamos: como vem se desenhando o Fazer Docente em psicologia nas universidades?

Sobre os postulados acima, o autor afirma que:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida [...] Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele (FREIRE, 2015, p. 83).

Assim, concordando com Freire, podemos assumir que as instituições de ensino não estão apartadas das situações, dos contextos singulares, da vida de seus professores e de seus

alunos. Por isso, não se pode compreender como o fazer da/o professor/a pode ser desenvolvido baseando-se em teorias de educação que afirmam o sujeito universal, tratando a aprendizagem como um processo vivenciado por todos da mesma maneira. No mesmo diapasão, assumimos também a ideia de Donaciano Lopes et al. (2017, p. 99), de que:

Vivemos em um tempo em que a aula universitária requer muito mais, torna-se necessário que o professor proponha situações que possam estimular, nos estudantes, atitudes de descoberta como consequência de problemas, para que tenham a oportunidade de formular perguntas diante da complexidade da vida e da multiplicidade de informações que os bombardeiam cotidianamente. Embora a aprendizagem seja inerente ao sujeito, é papel do professor provocar, desestabilizar, suscitar o interesse e a motivação pela busca do conhecimento.

Nesta senda, Donaciano (2011) / Donaciano Lopes (2017) desenvolveu um estudo atinente às Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica, tendo constatado que não são expressivas diferenças nas dimensões dos alunos perceberem mais e menos positivamente os métodos de ensino dos seus professores. Quanto à obra, *a aula universitária: onde ficam professor e aluno (?)* (2017, p. 128), o estudo desenvolvido por Donaciano Lopes, em co-autoria com duas brasileiras, Fernanda Borges de Andrade e Naima de Paula Salgado Chaves (na altura estudantes de doutoramento no Brasil) concluem que

tanto o professor quanto o aluno do ensino superior precisam enfrentar os desafios da realidade, necessitam aprender, a cada dia, como lidar com a concepção de conhecimento concebido como uma contínua reconstrução baseada no diálogo, no respeito real pelas diferenças, pela aceitação fundamentada no entendimento mútuo e em experiências de aprendizagem que justifiquem e requeiram novos modos de pensar, agir e conviver (2017, p. 128).

Ao passo que, Paulo Freire, com as suas obras intituladas: Educação como Prática da Liberdade (1967/1983), Pedagogia do Oprimido (1968/2015) e Pedagogia da Esperança (1992/2003), Educação como prática da Liberdade e os fundamentos da Pedagogia do Oprimido são resultantes das observações feitas pelo autor durante cinco anos de exílio no Brasil, em vários setores em que teve oportunidade de exercer atividades educativas. No entanto, um dos aspectos surpreendentes constatados, quer nos cursos de capacitação, que são lecionados e em que analisou o papel da conscientização, quer na aplicação de uma educação realmente libertadora, é o “medo da liberdade”.

2.7 UMA CONVERSA SOBRE GÊNERO NO FAZER DOCENTE EM PSICOLOGIA

2.7.1 Profissão da Psicologia, Feminina? O que dizem os dados de Moçambique e Brasil?

Se partirmos dos pressupostos de Noronha (2003), de que, desde a oficialização da Psicologia, no Brasil, como profissão, a formação tem sido uma fonte inesgotável de debates e de discussões, assim como de que, atualmente, com aproximadamente sessenta anos de existência como profissão, a formação em Psicologia necessita de uma ampla revisão em suas características básicas, de modo a fazê-la responder melhor às demandas da sociedade brasileira, podemos aceitar que esta situação não só é vivenciada em Brasil, mas também em Moçambique, em que a profissão tem 37 anos.

Numa análise a implantação dos cursos de Psicologia, Noronha (2003), citando Maciel (1994), assume que, houve uma “banalização” da preparação da/o psicóloga/o, uma vez que se multiplicaram os cursos de Psicologia e o número de profissionais, mas não se garantiu o encontro com a realidade brasileira. Ela afirmou que o “conselho deve tentar manter a Psicologia como algo que tem o que dizer, que tem o seu papel social” (p. 89). E embora essa busca por uma adequação da formação necessite de continuidade, é certo que os esforços para se estudar a preparação profissional em Psicologia no Brasil não têm sido pequenos. Como aponta Ribeiro (1996), dos vários estudos que estão sendo desenvolvidos, alguns tratam de avaliar os currículos existentes, outros destacam a necessidade de atualização e outros ainda, indicam a necessidade de aprofundar o conhecimento das relações interpessoais entre alunos durante a formação.

Noronha (2003) assume que os trabalhos destinados a avaliar a formação profissional não se limitam exclusivamente a analisar a formação de maneira geral; é possível encontrar trabalhos específicos em relação às diferentes áreas da formação do psicólogo como, por exemplo, em relação à avaliação psicológica. No que toca ao mesmo assunto, em Moçambique, vale dizer que inexistem estudos sobre esta avaliação, pelo que a presente tese, poderá propor um mapa que se destine à avaliação da profissão de psicologia.

Almeida, Prieto, Muñoz e Bartram (1998), tendo em vista a qualidade da formação que se pretende implantar nesta área de psicologia, a/o professor/a tem uma grande responsabilidade sobre a formação profissional, daí que se espera que a excelência de sua própria formação gere aulas mais consistentes e uma formação mais sólida. Nesta senda, os autores ainda sublinham que professoras/es desatualizadas/os ou pouco comprometidas tendem a oferecer formações desarticuladas dos avanços da área. Diante do exposto. Noronha (2003) salienta que

dos autores anteriormente citados sugeriram que haja modificações nos currículos no que se refere, por exemplo, à avaliação psicológica. Muitas foram as propostas: currículo mínimo para a formação, a qualidade de ensino da técnica ser priorizada em detrimento da quantidade de testes estudados, maior aprofundamento teórico no sentido de relacionar teoria com prática, ou ainda, aplicação mais rápida do conteúdo teórico que se adquire. Antes das proposições serem adotadas nos currículos de avaliação, como um processo unificado, é necessário o desenvolvimento de muitos estudos na área. Dentre os temas relevantes e urgentes, encontra-se o docente de avaliação, responsável pela formação acadêmica (NORONHA, 2003, p.170).

Conforme perfila o raciocínio de Noronha na citação acima, urge apreender que a profissão psicologia precisa de um repensar e debate, assim como estudos aprofundados, para a adoção de medidas que consolidem esta profissão.

Já sobre Moçambique, mais do que revisão referida ao longo do debate, deve-se fazer, primeiro, a organização dos dados sobre a profissão em uma plataforma que permita conhecer os profissionais e suas práticas e, só depois, uma revisão de seus planos à luz das intenções atuais de atuação.

O debate que se levanta tem a ver com o fato de a psicologia ser uma profissão feminina. Estudo⁷ feito por de Oliveira et al. (2021, p.3) sinalizam que “[...] em uma breve revisão de literatura, conseguimos identificar dados que confirmam essa fala, culminando na informação que 89% dos profissionais em psicologia são mulheres”. Nesta senda, dizem Oliveira et al. (2021) que o estudo realizado por Mello (1975), no Brasil, é o primeiro de que se tem notícia, cerca de uma década após a regulamentação da carreira de Psicologia no Brasil, e tratou do estado de São Paulo, que, na época, tinha três cursos de formação na área, e os números já eram representativos no que tange ao número de mulheres no exercício da profissão, 82,9%.

Como se não bastasse, para consolidar esta perspectiva, Oliveira e outros (2003) afirmam que

No artigo de Fulvia Rosemberg (1984), encontramos, a partir de dados de uma pesquisa realizada pelo Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo para o DIEESE, a informação de que, entre 12.553 psicólogas e psicólogos registrados no Conselho Regional de Psicologia da VI Região, 88% eram mulheres. Esse índice é superior a 80% desde os anos 1970. Rosemberg (1984) diz ainda que o número de homens no ensino superior na década de 1970 era maior que o número de mulheres, o qual correspondia a apenas 36%. Já em 1982, as mulheres alcançavam 52% do público do ensino superior, mas, ao contrário do que se podia esperar, o crescimento desse número não foi uniforme para todas as profissões. Além disso, as mulheres passaram a ocupar as profissões consideradas femininas. Assim, conforme nos mostra o artigo de 1984, a abertura do ensino superior para as mulheres somente mantém a dicotomização. Pesquisa de alcance nacional, desenvolvida e aplicada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988), anuncia, tal como a análise de 1975 e outras, de

⁷ Da Psicologia como profissão feminina à psicologia feminista: criando novos modos e novas epistemologias a partir do feminismo negro

caráter citas, a psicologia seguia tendo mulheres como maioria no exercício da profissão, 86,6% como marca ⁸(OLIVEIRA et al., 2021, p.4).

Na esteira, dados fornecidos pelos cursos de Psicologia Educacional e Psicologia social e das organizações da universidade Licungo em Moçambique, também sinalizam para a perspectiva de que a psicologia é profissão feminina, tal como se podem ver abaixo no Quadro 01, que mostra que há mais mulheres fazendo este curso de que os homens, mais de 59% são mulheres.

Quadro 01 – Comparativo dos estudantes dos cursos de Psicologia na UniLicungo-Moçambique.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL				
	M	H	SUBTOTAL	TOTAL
1º Ano	24	13	37	154
2º Ano	19	6	25	
3º Ano	24	17	41	
4º ano	34	17	51	
TOTAL M e H	101	53		
PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES				
	M	H	MH	TOTAL
1º Ano	13	21	34	102
2º Ano	10	9	19	
3º Ano	12	8	20	
4º ano	16	13	29	
TOTAL	51	51		

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Sistema de Gestão da Universidade Licungo (2022).

2.7.2 Estudantes dos cursos de Psicologia da Universidade Federal Fluminense

Observamos que não conseguimos esses dados por ano e por sexo, tal como está documentado na Universidade de Licungo. Mas, tivemos acesso a dados referentes ao primeiro ano do curso em 2021 e 2022 e ao quarto ano do curso em 2022 e 2023. Uma análise dos dados

⁸ No Brasil a formação de psicólogo é nomeada Bacharelado e em Moçambique chama-se Licenciatura.

numéricos revela que mais de 68% são mulheres; números que, como vimos pelo Censo do CFP (SANDALL, QUEIROGA, GONDIM, 2022), acompanham a realidade nacional.

Quadro 02 – Comparativo dos estudantes dos cursos de Psicologia na Universidade Federal Fluminense – campus Niterói – dados de 2021 e 2022

PSICOLOGIA			
	M	H	TOTAL
1 ano -2021-1	11	8	19
1 ano – 2021- 2	6	8	14
1 ano -2022-1	15	7	22
4 ano -2022-2	26	8	34
4 ano -2023-1	30	10	40
Total	88	41	129

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Sistema Classroom da UFF.

No que concerne à visão da Psicologia como uma profissão ‘feminina’, sabemos que, na sociedade brasileira, determinadas profissões foram construídas culturalmente ligadas ao cuidado, a exemplo da enfermagem, serviço social e psicologia, como se tal procedimento e assistência fossem atribuição e função típica e exclusiva das mulheres. Guacira Louro (2003) destaca que, no campo da educação, também se faz presente essa associação, pois a entrada das mulheres no mundo do trabalho formal ocorreu no exercício do magistério, profissão que foi relacionada ao cuidado e à maternagem de crianças com o trabalho feminino ‘autorizado’, com uma concessão patriarcal, já que era visto como uma extensão da vida privada do lar (FIGUEIREDO & CRUZ, 2017, p. 804).

Portanto, na construção da validação desta Tese, podemos dizer que não só esta profissão é feminina no Brasil, mas também, pelos dados, em Moçambique. E é com essa perspectiva que fomos ao encontro de docentes dos cursos das universidades cenários da pesquisa, a fim de entender como esses dados podem ser entendidos no campo mesmo da atuação de professoras/es da psicologia.

3 METODOLOGIA: O FAZER DOCENTE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL E MOÇAMBIQUE

Conforme salientado nos capítulos anteriores, a intenção da presente pesquisa é compreender o *fazer docente* em Psicologia em Moçambique e no Brasil. Entretanto, ao longo do desenvolvimento da Tese, a temática de gênero toma centralidade, tendo em vista as características, já supracitadas, desse campo de conhecimento.

Contudo, é relevante salientar que há aspectos adicionais a serem abordados e analisados em relação aos profissionais da Psicologia nos dois países que constituem os cenários desta pesquisa. Surge, portanto, a questão: a Psicologia é uma profissão predominantemente feminina? O que nos revelam os dados disponíveis sobre Moçambique e o Brasil?

Considerando os princípios delineados por Noronha (2003), que sustenta que, desde a oficialização da Psicologia como profissão no Brasil, há 61 anos, a formação nessa área tem sido objeto de debates infundáveis e discussões acaloradas. Além disso, reconhecendo que a formação em Psicologia precisa ser substancialmente revista em seus elementos fundamentais, a fim de torná-la mais responsiva às necessidades da sociedade brasileira, podemos inferir que essa situação não se restringe apenas ao Brasil, mas também se estende a Moçambique, onde a profissão tem uma trajetória de 37 anos.

Ao analisar a implantação dos cursos de Psicologia no Brasil, Noronha (2003) observa que ocorreu uma "banalização" na preparação das(os) psicólogas(os), à medida que o número de cursos de Psicologia e profissionais aumentou, mas sem garantir uma adequação à realidade brasileira. Segundo Noronha (2003), é crucial que o conselho profissional trabalhe para manter a Psicologia como uma disciplina com relevância social, capaz de contribuir efetivamente.

Nesse sentido, a busca pela adaptação e melhoria da formação em Psicologia no Brasil é um esforço contínuo. Como destacado por Ribeiro (1996), vários estudos estão sendo conduzidos para esse fim. Alguns desses estudos avaliam os currículos existentes, enquanto outros enfatizam a necessidade de atualização. Além disso, há pesquisas que indicam a importância de aprofundar o conhecimento das relações interpessoais entre as(os) alunas(os) durante o processo de formação.

Noronha (2003) destaca que os esforços voltados para a avaliação da formação profissional não se restringem apenas à análise geral do conteúdo da formação. É possível identificar estudos específicos que se concentram nas diversas áreas da formação dos psicólogos e psicólogas. O campo da Psicologia tem avançado por diferentes trajetórias, uma das quais é a compreensão do perfil daqueles que estão concluindo a formação e exercendo a profissão.

Como resultado desses avanços, temos o CensoPsi 2022 (SANDALL, QUEIROGA, GONDIM, 2022), que representa o primeiro levantamento abrangente sobre a profissão, incluindo dados relacionados à orientação sexual, gênero, raça e deficiência dos profissionais.

Realizar um levantamento desta amplitude foi um desafio que [...] CFP assumiu como parte de seu compromisso de qualificar o exercício profissional de psicólogas e psicólogos, bem como de promover a Psicologia como uma ciência e profissão efetivamente comprometida com o cuidado integral e a promoção de direitos (FERNANDES, 2022, s/p.).

Dessa forma, podemos compreender o processo de evolução de uma Psicologia mais engajada com a igualdade social através da iniciativa de compreender sua própria base de profissionais no país. Isso representa um movimento evidente de rompimento com a noção de que a Psicologia pode ser considerada uma ciência neutra.

Em termos de gênero, a Psicologia brasileira continua sendo uma profissão predominantemente feminina, com 79,2% das participantes mulheres e 20,1% de homens. Além disso, 50% das(os) profissionais têm idade de até 39 anos, o que retrata uma categoria de perfil jovem, como aponta a pesquisa. Outra característica identificada pelo Censo é que as(os) profissionais estão mais concentradas na região Sudeste do país – sendo que somente o estado de São Paulo reúne 28% das(os) psicólogas e psicólogos inscritos. A região Nordeste é a segunda no ranking, seguida do Sul e do Centro-Oeste. O Norte é a região com o menor número de profissionais da Psicologia em todo o país. Quanto à formação, 72% das psicólogas e psicólogos se graduaram em instituições privadas de ensino e 27% em instituições públicas. Essa proporção se justifica pelo maior número de cursos em faculdades e universidades privadas do que em cursos oferecidos por instituições públicas. Os dados também demonstram que 83% das(dos) psicólogas(os) possuem somente a graduação em Psicologia, enquanto 16,7% das(os) profissionais têm outra profissão ou formação, junto com a carreira psicológica (<https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>).

Estes dados revelam disparidades significativas na formação, relacionadas à localização geográfica no país, à distinção entre ensino público e privado, e à dimensão de gênero, particularmente quando esta é contextualizada pela continuidade dos estudos em níveis avançados, como o doutoramento, que tradicionalmente é associado à formação voltada para pesquisa e, conseqüentemente, para a produção de conhecimento. É notável que essas informações não são de recente aquisição, todavia, até o presente momento, a literatura disponível não apresentava estudos robustos que abordassem de maneira sistemática a presença das mulheres na formação em Psicologia. Este vácuo pode ser atribuído, em parte, à tendência de interpretar tais dados por meio de explicações comportamentais que reforçam estereótipos de gênero, como anteriormente mencionado em outro contexto: "só pode ser psicóloga, é tão meiga".

No artigo de Fulvia Rosemberg (1984), encontramos, a partir de dados de uma pesquisa realizada pelo Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo para o DIEESE, a informação de que, entre 12.553 psicólogas e psicólogos registrados no Conselho Regional de Psicologia da VI Região, 88% eram mulheres. Esse índice é superior a 80% desde os anos 1970. Rosemberg (1984) diz ainda que o número de homens no ensino superior na década de 1970 era maior que o número de mulheres, o qual correspondia a apenas 36%. Já em 1982, as mulheres alcançaram 52% do público do ensino superior, mas, ao contrário do que se podia esperar, o crescimento desse número não foi uniforme para todas as profissões. Além disso, as mulheres passaram a ocupar as profissões consideradas femininas. Assim, conforme nos mostra o artigo de 1984, a abertura do ensino superior para as mulheres somente mantém a dicotomização. Pesquisa de alcance nacional, desenvolvida e aplicada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988), anuncia, tal como a análise de 1975 e outras, de caráter citas, a psicologia seguia tendo mulheres como maioria no exercício da profissão, 86,6% como marca (OLIVEIRA et al., 2021, p.4).

Os dados provenientes do Censo de 2022 realizado pelo Conselho Federal de Psicologia do Brasil (CFP) serão revisitados em um momento posterior, quando se alinharão com as narrativas das entrevistadas e dos entrevistados. Em relação ao mesmo tópico, no contexto de Moçambique, é importante destacar a ausência de estudos desse tipo de avaliação até o momento. Portanto, esta tese tem o potencial de preencher essa lacuna, propondo a elaboração de um mapeamento destinado à avaliação da profissão de Psicologia no país.

Contudo, é possível observar uma similaridade em relação à questão de gênero em Moçambique, conforme indicado pelos dados fornecidos pelos cursos de Psicologia Educacional e Psicologia Social e das Organizações da Universidade Licungo. Esses dados também sugerem a perspectiva de que a Psicologia é uma profissão predominantemente feminina, conforme evidenciado no gráfico a seguir, que demonstra uma maior representação feminina em comparação com a masculina no curso.

3.1 ESTUDANTES DOS CURSOS DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

No que concerne à visão da Psicologia como uma profissão ‘feminina’, sabemos que, na sociedade brasileira, determinadas profissões foram construídas culturalmente ligadas ao cuidado, a exemplo da enfermagem, serviço social e psicologia, como se tal procedimento e assistência fossem atribuição e função típica e exclusiva das mulheres. Guacira Louro (2003) destaca que, no campo da educação, também se faz presente essa associação, pois a entrada das mulheres no mundo do trabalho formal ocorreu no exercício do magistério, profissão que foi relacionada ao cuidado e à maternagem de crianças com o trabalho feminino ‘autorizado’, com uma concessão patriarcal, já que era visto como uma extensão da vida privada do lar (FIGUEIREDO; CRUZ, 2017, p. 804).

Portanto, ao buscar a validação desta tese, é plausível inferir que a predominância de profissionais do sexo feminino não é uma característica exclusiva da Psicologia no Brasil, mas também, conforme indicado pelos dados, se manifesta em Moçambique. Portanto, uma

investigação mais profunda nesse contexto moçambicano pode proporcionar informações necessárias para uma categorização precisa dessa realidade. Além disso, os dados disponíveis tanto no Brasil quanto em Moçambique sugerem que a maioria das vagas no mercado de trabalho, inclusive no campo docente, é disputada por mulheres.

Para alcançar esse objetivo, o desenvolvimento deste estudo seguirá os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e será embasado na realização e análise de entrevistas semi-estruturadas, bem como na análise de documentos.

3.1.1 O tipo de pesquisa

Conforme podemos inferir, a atividade de comparação desempenha um papel fundamental no processo cognitivo, contribuindo para a compreensão das regularidades em eventos, como destacado por Bendix (1963). O autor identifica três contribuições cruciais para a abordagem comparativa nas ciências sociais:

- a) Quando uma mesma questão ou fenômeno é observado em diferentes sociedades, os estudos comparativos revelam como essas distintas sociedades abordam a questão em questão, proporcionando uma visão abrangente das soluções desenvolvidas para um mesmo problema;
- b) Além disso, a comparação desempenha um papel importante na prevenção de generalizações precipitadas, uma vez que conceitos podem ser formulados com base em um conjunto limitado de evidências empíricas;
- c) A abordagem comparativa oferece a oportunidade de identificar padrões ao ampliar a visibilidade de uma estrutura ao contrastá-la com outra, permitindo uma apreciação mais precisa das semelhanças e diferenças entre elas.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o *fazer docente* das(os) professoras(es) de Psicologia em duas universidades, uma localizada em Moçambique e a outra no Brasil, com o propósito de compreender as particularidades do cotidiano docente em ambas as realidades por meio de uma abordagem comparativa. Conforme salientado anteriormente, a estratégia comparativa, em linha com Tilly (1984), permite explorar as semelhanças e diferenças entre as situações, identificando os princípios de variação de um fenômeno específico ou os padrões mais amplos com maior grau de abstração. É relevante destacar que, dado o caráter qualitativo desta pesquisa, as diferenças serão analisadas não com o objetivo de estabelecer julgamentos de qualidade, mas sim para extrair aprendizados mútuos entre as experiências.

Essa pesquisa se configura, essencialmente, como um estudo de caso, o qual define esse método como uma abordagem que coleta informações detalhadas com o propósito de compreender a totalidade de uma situação específica.

3.2 LOCALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção serão apresentadas e contextualizadas as universidades *lócus* desta pesquisa, saber: Universidade Licungo - Extensão da Beira, localizada em Moçambique; e Universidade Federal Fluminense, localizada no Brasil.

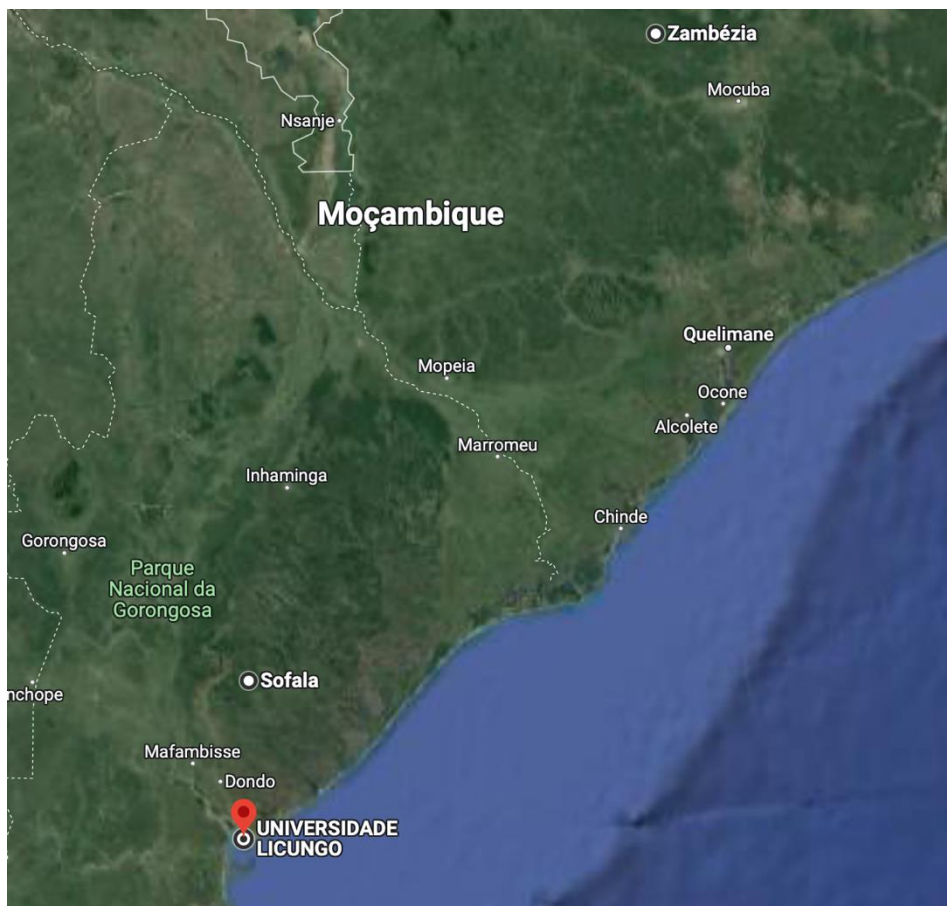
3.2.1 Universidade Licungo - Extensão da Beira - Moçambique

Conforme discutido anteriormente, ao aprofundarmos nosso tema de pesquisa, selecionamos a Universidade Licungo - Extensão da Beira, localizada em Moçambique, como o cenário para nossa investigação empírica. A Universidade Licungo, com sede na cidade de Quelimane, conforme Figura 04, é uma instituição de ensino superior pública de Moçambique resultante da reestruturação da extinta Universidade Pedagógica (Delegação de Quelimane e Beira) e opera nas províncias da Zambézia e Sofala. Apesar de ser uma instituição relativamente recente, sua fundação se baseia na consolidação de duas delegações já estabelecidas, a UP-Beira e a UP-Quelimane (Universidade Pedagógica da Beira e Universidade Pedagógica de Quelimane).

A Universidade Licungo está firmemente comprometida em alcançar diversos objetivos, incluindo a formação de graduados e pós-graduados de alta qualidade, a produção de pesquisa técnico-científica relevante e um envolvimento ativo no desenvolvimento das comunidades locais.

A Universidade Licungo é uma instituição coletiva de direito público, dotada de personalidade jurídica e goza de autonomia estatutária e regulamentar, abrangendo esferas científicas, pedagógicas, administrativas, financeiras, patrimoniais e disciplinares. Como mencionado anteriormente, trata-se de uma universidade pública localizada na cidade de Quelimane, Moçambique. Sua origem remonta ao desmembramento dos polos de Quelimane e Beira da então Universidade Pedagógica, como parte da reforma do ensino superior moçambicano, ocorrida em 2019.

Figura 04 – Mapa de Localização da Universidade Licungo em relação às províncias de Sofala e Zambézia e à capital Moçambique



Fonte: Google Maps (2023).

O nome da Universidade Licungo, assim como o de muitas outras instituições de ensino superior públicas no país, faz referência a um rio, neste caso, o rio Licungo. A Universidade Licungo tem sua base de formação principalmente originada do antigo polo da Universidade Pedagógica (UP) em Quelimane. Portanto, em 2019, os polos de Quelimane e Beira foram impactados pela reforma do ensino superior promovida pelo governo de Moçambique, resultando na criação da Universidade Licungo.

3.2.2 Universidade Federal Fluminense - Niterói – Brasil

A Universidade Federal Fluminense (UFF), uma das instituições em foco nesta pesquisa, foi estabelecida em 1960, conforme determinado pela Lei 3.958/1961. Localizada no município de Niterói, Rio de Janeiro, a UFF abrange três campi principais (Valonguinho, Gragoatá e Praia Vermelha), além de outras unidades isoladas distribuídas em vários bairros, incluindo Centro, São Domingos, Ingá, Santa Rosa e Vital Brasil. Além disso, a universidade mantém campi em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro, a saber: Angra dos Reis (Instituto de Educação de Angra dos Reis), Campos dos Goytacazes (Instituto de Ciências da

Sociedade e Desenvolvimento Regional), Macaé (Instituto de Ciências da Sociedade), Nova Friburgo (Instituto de Saúde de Nova Friburgo - ISNF), Petrópolis (Escola de Engenharia de Petrópolis), Rio das Ostras (Instituto de Ciência e Tecnologia), Santo Antônio de Pádua (Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES) e Volta Redonda (Instituto de Ciências Humanas de Volta Redonda, a Escola de Engenharia Industrial e Metalúrgica e o Instituto de Ciências Exatas). Adicionalmente, a UFF mantém um Campus Avançado na Região Amazônica, conhecido como Unidade Avançada José Veríssimo - UAJV, em Óbidos, expandindo suas ações para os municípios de Oriximiná, Juruti, Terra Santa e Faro.

A Figura 05 apresenta o *campus* de Psicologia da UFF em relação às cidades de Niterói e Rio de Janeiro.

Figura 05 – Mapa de Localização da Universidade Federal Fluminense em relação às cidades de Niterói e Rio de Janeiro



Fonte: Google Maps (2023).

Atualmente, a UFF oferece 133 cursos de graduação e 81 programas de pós-graduação, incluindo 42 cursos de doutorado e 78 de mestrado. A instituição conta com uma comunidade

acadêmica composta por 3.180 docentes ativos, sendo que 80% possuem doutorado e 15% têm mestrado. Além disso, conta com 4.043 servidores técnico-administrativos e 2.462 terceirizados. O corpo discente da UFF é composto por 43.350 estudantes de graduação, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFF, em 2018.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para este estudo, os sujeitos da pesquisa serão os grupos de professores que lecionam disciplinas de Psicologia na Universidade de Licungo-Beira, Moçambique, e na Universidade Federal Fluminense, Brasil. O objetivo principal é compreender como esses professores conduzem suas práticas docentes, seus métodos de ensino e todos os elementos que compõem o que é conhecido como o *fazer docente*. Isso inclui a exploração do tema central desta pesquisa: a questão de gênero e sua base epistemológica em relação ao *fazer docente* nas disciplinas de Psicologia.

As(os) entrevistadas(os) são as(os) docentes responsáveis pelo ensino das disciplinas de Psicologia nos cursos de Psicologia das universidades UFF e UL. Para abranger diferentes estágios do curso, entrevistamos professores que lecionam nos semestres iniciais, intermediários e finais - um representante de cada etapa do curso. Portanto, planejamos realizar cerca de três entrevistas por curso/universidade, totalizando seis entrevistas ao final da tese. No entanto, por questões técnicas, consideramos a interpretação de quatro entrevistas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados para este estudo foi conduzida nos países mencionados, especificamente na Universidade Licungo, extensão da Beira, e na Universidade Federal Fluminense, por meio de entrevistas semiestruturadas. Escolhemos este formato de entrevista devido à necessidade de dar destaque ao protagonismo das entrevistadas e entrevistados, permitindo uma participação mais ativa no processo. Dessa forma, as entrevistas seguiram um formato que possibilitou uma interação mais flexível entre as partes envolvidas, centrando-se no tema gerador: o *fazer docente* na Psicologia sob a perspectiva de gênero e sua fundamentação epistemológica. Essa abordagem de pesquisa se alinha com os princípios de Paulo Freire, enfatizando a importância da participação ativa e da interação no processo de pesquisa.

Se (...) a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto, aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos da minha pesquisa. (...) Quanto

mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico (FREIRE, 1986, pp. 35-6).

Nessa abordagem, o pesquisador não pode tratar os grupos populares como meros objetos de estudo, mas deve reconhecê-los como sujeitos ativos na construção do conhecimento sobre si mesmos e sua realidade. À medida que os grupos populares se envolvem ativamente no processo de pesquisa, aprofundam sua compreensão da realidade e superam visões ingênuas ou simplistas.

Freire (1986) enfatiza que, ao realizar pesquisa participativa, o pesquisador também está envolvido em um processo educacional mútuo. Ele não apenas educa os grupos populares, mas também é educado por eles. Além disso, quando retorna à comunidade para aplicar os resultados da pesquisa, não está apenas educando ou sendo educado, mas está continuamente pesquisando e aprendendo, mantendo um ciclo dinâmico de pesquisa e educação.

3.4.1 As Entrevistas

No Quadro 02, seguem os temas gerais e as questões específicas abordadas no roteiro de entrevistas semiestruturadas.

Quadro 02 - Temas Gerais e Questões Específicas do Roteiro de Entrevista

<p>1 Questões de identificação</p> <p>1.1 Nome</p> <p>1.2 Em que instituição atua?</p> <p>1.3 Há quanto tempo exerce a docência em psicologia e onde?</p> <p>1.4 Que disciplinas você ministra e em que períodos?</p>
<p>2 Questão de gênero</p> <p>Nos estudos preliminares para construção do tema da minha tese, encontrei pesquisas que, ao analisarem a profissão de psicologia, mostram que há um maior número de mulheres nos cursos de formação universitária. Porém, ao procurarmos dados acerca do exercício da profissão e também da produção de conhecimento na área encontramos a presença maior de homens.</p>

<p>2.1 Você percebe cotidianamente essa diferença?</p> <p>2.2 Por que acha que ela acontece?</p> <p>2.3 No exercício do seu <i>fazer docente</i> esse tema aparece? De que maneira?</p>
<p>3 Fundamentação epistemológica do sentido de prática docente</p> <p>3.1 Finalizando a nossa conversa, o que para você é fundamental no exercício do seu <i>fazer docente</i>?</p> <p>3.2 O que não pode faltar nas suas aulas?</p> <p>3.3 O que é inegociável?</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

3.4.2 Análise e Interpretação das entrevistas

Foram realizadas ao total seis entrevistas, conforme mencionado anteriormente. Contudo, das seis entrevistas originalmente planejadas, apenas quatro foram interpretadas devido a questões técnicas ou limitações no processo de interpretação. Essa decisão foi tomada com base em considerações técnicas ou circunstanciais que afetaram a viabilidade da interpretação das duas entrevistas restantes.

No Quadro 03 é possível visualizar a identificação das(os) entrevistadas(os) quanto ao sexo, instituição, tempo de docência e as disciplinas e períodos nos quais leciona:

Quadro 03 - Identificação das/os entrevistadas/os

ENTREVISTADA/O	SEXO	IES*	TEMPO DE DOCÊNCIA	DISCIPLINAS E PERÍODOS
Entrevistada 1	F	UFF	30 anos	- Psicologia e estudos da deficiência - 1° ao 5° período – optativa; - Epistemologia e história da psicologia – 1° período – obrigatória.
Entrevistada 2	M	UFF	25 anos	- Aprendizagem e Memória - 2° período; - Metodologia 2°, 3°, 4° e 5° períodos - obrigatória; - Linguagem - 2° período; - Epistemologia - Sociedade Brasileira e África - 7° período; - Encontro de Saberes - todos períodos; optativa.

Entrevista 3	F	UL	14 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia Geral - 1º período; - Psicologia de Aprendizagem - 2º período; - Necessidade Educativa Especial - 2º período; - Psicologia das Organizações - 1º período; - Psicopatologia da Criança e Adolescente - 3º período; - Práticas Pedagógicas - 4º período; - Psicologia da Personalidade - 3º período; - Dinâmica de Grupo - 4º período.
Entrevistada 4	F	UL	27 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia Geral - 1º período; - Introdução à Psicologia - 1º período; - Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem - 2º período; - Necessidades Educativas - 2º período; - História da Psicologia Vocacional - 3º período; - Orientação Vocacional para Crianças e Jovens - 4º período.

* IES: Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os parágrafos que se seguem iniciam a análise e interpretação das quatro entrevistas consideradas para esta pesquisa.

Entrevistada 1

A entrevistada expressa uma abordagem do *fazer docente* que se assemelha às ideias presentes nas obras de Bendita Donaciano e Paulo Freire. Ela estabelece uma conexão intrínseca entre o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a vida, demonstrando uma perspectiva pedagógica, que transcende os limites da sala de aula. Essa abordagem reflete a dialogicidade defendida por Paulo Freire, na qual o diálogo e a interação são essenciais para a construção do conhecimento.

Além disso, ao mencionar como eventos de sua própria história de vida a influenciaram como professora e direcionaram seus estudos, a entrevistada também faz alusão à negociação de conhecimento e experiência defendida por Bendita Donaciano. Isso sugere que sua prática docente é profundamente informada por suas vivências pessoais e pela busca de um diálogo constante entre suas experiências e o conhecimento acadêmico.

Eu diria que são duas as maiores inclinações, a epistemologia e história da psicologia, é uma disciplina que eu desejei muito dar, que eu quis muito, que tem a ver com o

meu percurso de estudo, de longa data e mais recentemente essa disciplina de psicologia e estudo da deficiência que me chegou mais na maturidade e em uma maturidade do próprio percurso da pesquisa me deu um desejo mesmo de compartilhar com os alunos o que eu havia aprendido no campo dos estudos da deficiência, por isso que esta disciplina foi uma disciplina que eu fiz a proposição à coordenação de curso e depois que ela foi aprovada eu passei a dar. Eu diria que são essas as duas disciplinas, mais do que foi percepção (Fala da entrevistada 01).

Essa perspectiva nos permite compreender que a dialogicidade não se limita apenas ao encontro direto entre alunos e professores, mas também está presente na formação do próprio docente, uma formação que é intrinsecamente subjetiva. Essa ideia nos remete a outro conceito fundamental de Paulo Freire, a conscientização

Teve uma motivação que foi a seguinte, como eu falei, eu comecei dando percepção, mesmo quando se chamava psicologia geral, o tema era percepção e durante anos ali eu estudei a história da psicologia da percepção como uma percepção visual (Fala da entrevistada 01).

Conscientização como formação subjetiva que se dá em pleno exercício da docência, o que estamos aqui nomeando de *fazer docente*.

Foi até o início dos anos 2000 e eu sou filha de uma pessoa cega e acho que ter me dedicado trabalhar na disciplina de percepção, estudando a percepção visual, hoje olhando para trás eu acho que era uma maneira de não pensar e não fazer articulação entre a minha vida pessoal de ter experimentado o processo de cegueira do meu pai que chegou na vida adulta, ele ficou cego com 50 anos e a vida profissional como se a teoria e a vida não tivesse nada a ver uma coisa com a outra. Até que chegou o momento que isso ficou completamente sem sentido, eu já não conseguia mais ficar falando da percepção como se não houvesse uma pergunta sempre insistindo para mim que se tornou o nome da minha pesquisa que é “o que é perceber sem ver” o que é não ver neste mundo? Essa pergunta fez com que eu desse uma virada na minha vida profissional e começasse a buscar no início dos anos 2000, pesquisar no campo da deficiência particularmente no campo da deficiência visual e fiz isso e acabei por isto também largando a disciplina de percepção, tentei colocar na disciplina de percepção outros modos de lidar com este tema que não fosse tão centrado na visão, mas era uma disciplina que tinha uma ementa mais fechada, uma disciplina obrigatória, tinha uma parte que era uma pesquisa prática, enfim eu acabei deixando de lado esta disciplina e foi a atividade da pesquisa que me permitiu finalmente articular o percurso de vida pessoal com o percurso de vida profissional, isto não aconteceu na minha vida cedo, isto aconteceu mais tardiamente e que eu fui entendendo que a vida e a pesquisa estão articuladas, isso para mim foi um aprendizado, não estava dada uma partida. E foi por causa desta pesquisa no campo da deficiência visual, fui fazer pesquisa de campo no Instituto Benjamim Constant que é um grande instituto aqui no Rio de Janeiro especializado em deficiência visual e minha vida mudou completamente e aí eu quis compartilhar com os estudantes na sala de aula no ensino o que eu havia aprendido neste percurso dos estudos da deficiência porque eu acabei montando um grupo de pesquisa, tem um grupo que tenho até hoje com alguns estudantes, mas eu fui entendendo que o grupo de pesquisa eu reúno um grupo pequeno de alunos, eu queria transmitir alguma coisa na sala de aula para pegar um número maior de alunos. E agora eu alimento um desejo, depois de 30 anos de percurso eu gostaria que esta

disciplina se tornasse obrigatória, a dos estudos da deficiência fui entendendo a importância de pautar o tema da deficiência em uma disciplina obrigatória para que ninguém se forme na psicologia sem se deparar com esta questão em algum momento, não é? (Fala da entrevistada 01).

Retomando as palavras da entrevistada, podemos inferir que a conscientização envolve não apenas o processo de ensinar e aprender, mas também a reflexão crítica sobre a própria formação e experiência pessoal, que moldam a identidade e a prática docente de maneira significativa. Assim, a formação de um docente não é apenas aquisição de conhecimento teórico, mas também uma jornada de autoconhecimento, reflexão e conscientização sobre sua própria prática pedagógica e sua relação com a realidade. Esse processo de conscientização é parte integrante da formação de um professor comprometido com uma abordagem dialógica e emancipatória da educação, seguindo os princípios freireanos.

Ao ser perguntada sobre a questão de gênero, a entrevistada disse:

É perturbador o cotidiano desta diferença porque eu me dou conta disso. Na sala de aula que eu estudei e na sala de aula de hoje tem uma diferença gigante. A diversidade hoje é muito maior não só por relação a gênero, mas por relação a raça também, é uma diversidade muito maior hoje do que quando eu fui estudante, então por relação especificamente a esta pergunta tem mais meninos na sala hoje do que na sala em que eu fui aluna, eu tinha em uma turma de 40, sei lá, 4 ou 5 colegas homens, hoje é muito maior este número de homens como alunos, mas andei fazendo pesquisa sobre isto, não só na docência tem mais homens do que mulheres, eu não sei se no meu departamento tem mais homens do que mulheres na docência, eu tenho impressão até que não, que é um pouco mais equilibrado, mas eu já pesquisei isso e sei que nos lugares chaves da carreira acadêmica, nos postos de decisão, no acesso a bolsas de pesquisa são os homens que têm mais acesso a isto do que as mulheres. Isto já fiz de pesquisa inclusive dentro da psicologia, já vi texto sobre isto. Dentro das próprias ciências humanas, não só na psicologia que recebem ainda hoje mais mulheres do que homens no percurso da carreira profissional tem duas coisas que acontecem, os homens chegam mais rapidamente aos cargos de titulares, por exemplo, ao ponto máximo da carreira docente e eles acedem mais aos recursos de financiamento à pesquisa e aos cargos de decisão do que as mulheres. Eu acho isso perturbador.

Porque vivemos em um mundo machista, não é Elsa? Porque vivemos em um mundo machista, porque não existe uma política consolidada que leva em conta o trabalho de reprodução, o trabalho da mulher no cuidado, no cuidado com as crianças, no cuidado com os velhos, no cuidado com as pessoas com deficiência, nada disto é consolidado em nosso país. Veja, eu fui uma doutoranda gestante, eu tive um filho no meio do doutorado e quando eu tive o meu filho eu fazia doutorado em uma instituição privada, na PUC de São Paulo, eu não tive licença maternidade no doutorado e pelo contrário, havia uma penalização porque lá na PUC eu tinha um tipo de bolsa fornecido inclusive pela UFF, eu já era docente da UFF, que eu não pagava a PUC, havia um convênio entre a UFF e a PUC de modo que os docentes podiam fazer o doutorado lá, o mestrado e o doutorado lá em pagar, eu não pagava, mas se eu defendesse a minha tese em março, a minha data de defesa era em fevereiro, se eu defendesse em março eu tinha que pagar a PUC e a loucura total era que eu tinha que pagar não o mês de março por exemplo se eu defendesse em março, mas o semestre inteiro porque o argumento da PUC... Se eu defendesse em março eu abria o semestre letivo como estudante eu teria que pagar o semestre inteiro, então eu não só não tive licença maternidade como doutoranda como tinha uma penalização porque a PUC é impagável, acho que é impagável ainda hoje, não tinha a menor condição de pagar

aquela universidade naquele momento lá, então eu tive uma licença maternidade como docente, mas não tive como doutoranda. Então as conquistas que nós mulheres fomos fazendo neste aspecto acho que são ainda muito lentas, é muito recente o reconhecimento da CAPES de que mulheres bolsistas que têm filhos tenham direito a ter a licença maternidade como bolsistas, isto salvo engano meu, data de 2016, é muito recente. Na minha universidade a avaliação dos projetos de iniciação científica é de 2018 talvez, 17,19, por aí, muito recente, que na avaliação dos projetos de iniciação científica mulheres que pariram há cinco anos não podem ter computadas a sua produção como as demais mulheres, então eu entendo isto como uma falta realmente de uma política pública que entenda o nosso lugar das mulheres na sociedade especificamente nas relações de cuidado, no trabalho de reprodução. Isso cria uma desigualdade gigantesca e é por isso mesmo que eu acho que os homens também acedem, chegam aos postos na carreira docente em menos tempo do que as mulheres porque aquele tempo ali em que as mulheres estão especificamente com relação à vida reprodutiva, estão tendo filho, elas não estão dando conta de produzir, de publicar, de fazer pesquisa como os homens (Fala da entrevistada 01).

Novamente, a entrevistada associa a docência à vida, reafirmando o sentido de *fazer docente*, pois identifica as diferenças no exercício da docência a partir do gênero como uma condição estrutural da sociedade machista. Ainda sobre esta questão, a entrevistada continua:

Este tema aparece nas minhas disciplinas tanto nos estudos da deficiência quanto na disciplina de epistemologia aparece como ponto mesmo do programa da disciplina. E tem alguma coisa que foi importante como eu falei no início, quero dizer, acho que fui aprendendo a fazer algumas articulações no curso da vida e uma delas aconteceu em 2016 quando as universidades foram ocupadas pelos estudantes, no “bojo” daquelas ocupações que os estudantes do ensino médio fizeram nas suas escolas houve também uma ocupação na UFF e para mim aquela ocupação foi um movimento muito transformador, ela durou três meses eu acho, que os alunos ficaram acampando lá na universidade, mas para mim transformou para sempre, assim, foram três meses que mudaram completamente, definitivamente, pelo menos na minha prática docente, o modo como eu ensinava a disciplinas que estavam sob minha responsabilidade naquele momento especificamente a disciplina de epistemologia, eu passei a entender que aquilo que os alunos demandavam quando eles ocupavam a universidade, eles demandavam também outra epistemologia, eles demandavam também que pudéssemos falar da psicologia a partir de outro lugar. Pensando a história da psicologia no Brasil, pensando em relações de raça, de gênero, de classe e de deficiência que isto estivesse presente nas disciplinas de modo consistente. Eu já vinha na disciplina de epistemologia fazendo uma investigação, uma pesquisa sobre uma epistemologia feminista, mas ainda muito circunscrita em autores e autoras brancas, muito limitada a autores do norte e foi naquele momento das ocupações que eu pelo menos levei um sacode total assim, pra mim foi um momento de transformação, falei: “Gente, preciso dar uma guinada nesta sala de aula, neste ensino porque o que estes alunos estão dizendo é que esta disciplina do modo como eu estou dando não faz sentido pra eles, não é? E se não faz sentido para eles, faz sentido para quem então? Eu estou aqui fazendo o quê?” E comecei a estudar, passei a estudar e a transformar esta disciplina e a me repensar, me entender no meu lugar ali como docente, como uma docente branca em uma universidade que estava adotando a política de ações afirmativas naquele momento, um pouco antes, algo que na graduação já havia assumido a política de ações afirmativas, para mim foi um momento muito transformador e esta discussão passou a integrar o conteúdo da disciplina. Eu não consigo mais entender como é que podemos falar de uma disciplina e uma disciplina de história da psicologia sem pensar o que é, o que foi a psicologia em nosso país, não faz sentido nenhum para mim isto mais. E o mais interessante deste percurso é que para mim quando os alunos falavam que a disciplina não fazia sentido para eles, falavam isso para mim e para todos nós na psicologia, aquela ocupação ali era uma ocupação do espaço, do tempo, das formas de ensino, das pedagogias, era uma

ocupação ampla. Mas quando eu disse que eu escutei os alunos dizendo que as disciplinas não faziam sentido para eles, eu depois me dei conta que talvez também não fizesse sentido para mim. Passou a fazer muito mais sentido para mim também depois que eu fui mudando ali o ensino daquela disciplina, inicialmente com muitas dificuldades, eu tive que estudar, eu tive que sentar para estudar coisas que eu nunca havia lido, que eu nunca tinha conhecido, autores brasileiros que eu desconhecia, não foi um processo que eu acordei de manhã, fui lá e fiz tudo diferente, não foi assim não, foi um percurso, uma jornada (Fala da entrevistada 01).

É notável como na fala da professora, a questão de gênero não está separada de sua prática docente. Isso destaca a importância de integrar essa discussão no campo de pesquisa que esta tese se concentra, chamado de *fazer docente*. Durante muito tempo, as pesquisas sobre docência foram predominantemente influenciadas por abordagens mecanicistas e tecnicistas, com ênfase nas práticas e metodologias como simples técnicas de ensino, ou por abordagens críticas que focavam principalmente nas condições sociais como objeto de análise.

No entanto, o que esta tese propõe é fundamentado na perspectiva destacada pela professora entrevistada, que ressalta a relevância da questão de gênero na formação no campo da psicologia. Isso nos leva a questionar o fato mencionado pela professora, expresso de forma indireta: "somos maioria nas salas de aula dos cursos de formação em psicologia, mas somos minoria na autoria dos artigos científicos". Essa observação evidencia um desequilíbrio de gênero e destaca a necessidade de explorar e abordar essa disparidade de gênero na pesquisa e na prática acadêmica, particularmente no campo da psicologia.

A professora compartilha como sua experiência de engravidar durante o doutorado se tornou um desafio devido às práticas sexistas e discriminatórias presentes na formação em pesquisa no Brasil. Essa narrativa levanta uma questão importante: como não considerar a dimensão de gênero na sala de aula quando a maioria das profissionais em Psicologia no Brasil são mulheres? É preciso, pelo *fazer docente*, interpelar as práticas machistas e sexistas que conduzem estruturalmente nossas ações. Portanto, o sentido de *fazer docente* que se anuncia nesta Tese é uma afirmação de que os estudos identitários de gênero precisam ser considerados ao se pensar a docência, aqui especificamente a docência em psicologia. Nesse sentido, o alerta de Paulo Freire, conforme mencionado anteriormente, ressoa fortemente: não podemos estabelecer uma pedagogia verdadeiramente democrática sem enfrentar ativamente as práticas preconceituosas relacionadas à raça, classe e gênero. Portanto, essa tese busca promover uma reflexão crítica e ação em relação às questões de gênero na docência em psicologia, contribuindo para uma educação mais inclusiva e igualitária.

Também é relevante lembrar Bendita Donaciano Lopes (2017), que nos alerta para a necessidade de que a docência lide com a complexidade da vida. Podemos relacionar essa ideia

com o contexto da formação em psicologia, onde nos deparamos com a complexidade da vida ao enfrentar desafios como a disparidade de gênero: somos maioria nos cursos de formação, mas somos minoria na produção de conhecimento na área de psicologia.

Essa complexidade não deve ser apenas uma observação distante, mas precisa ser incorporada ativamente em nossas salas de aula. Precisamos nos perguntar como podemos preparar futuras(os) psicólogas(os) para lidar com a questão de gênero, que também está presente nas diversas instituições sociais em que psicólogas(os) formadas(os) por nós irão exercer suas práticas.

A professora entrevistada compartilhou algumas estratégias que têm utilizado para abordar essa questão de gênero em sua prática docente, indicando a importância de desenvolver métodos pedagógicos e abordagens que considerem ativamente as complexidades e desafios do contexto de gênero na formação em psicologia.

Eu acredito, posso estar muito enganada, mas eu acredito que estes estudantes também produzem conhecimento, talvez esta distância seja em um sentido de uma produção de conhecimento institucionalizada, formal, não sei, mas vou falar da minha pesquisa. Eu reúno um grupo de, sei lá, de 10 estudantes, é pouco talvez comparado ao volume de alunos que entram na universidade, mas todos os meus colegas têm seus grupos de pesquisa com muitos estudantes, esses estudantes que fazem um trabalho de pesquisa de extensão além das atividades de ensino, ao meu ver eles são produtores de conhecimento, eles são pesquisadores em formação, produzem conhecimento, participam das atividades da pesquisa comigo de modo muito vivo, muito intenso, publicamos em coautoria, apresentamos trabalhos juntos, algumas vezes elas vão apresentar trabalho, eu estou mais ali junto no estudo, na pesquisa, mas quem apresenta os trabalhos são elas, então eu entendo que são pesquisadoras que no final das contas vão se formar e muitas delas vão trabalhar no campo da deficiência com uma potência de transformação desta área com uma vitalidade e me trazem notícias destes trabalhos, algumas se formam, ficam na vida profissional, mas não poucas vezes mantêm contato, trazem notícias do que encontraram lá no campo, me fazem perguntas, me dão sugestões de coisas para ler: “Leia isto aqui, você viu isto aqui?” Então assim, a minha aposta, a minha esperança, respondendo a esta pergunta é de esta juventude há de quebrar esta separação, sabe? Porque estas pessoas produzem conhecimento e produzem assim, não é? Desde de muito jovens. Talvez a distância seja neste sentido de uma institucionalidade desta produção do conhecimento, não é? Então você tem lá quem está publicando em uma revista, sei lá, A, talvez seja um docente que não está no campo, talvez esta seja a distância (Fala da entrevistada 01).

A professora entrevistada traz uma perspectiva pertinente ao destacar que, ao falar sobre seu grupo de pesquisa, ela reconhece a presença significativa de mulheres que estão ativamente envolvidas na produção de conhecimento. Isso nos leva a refletir que a produção de conhecimento não se limita apenas ao ambiente acadêmico ou universitário, mas ocorre cotidianamente em nossas práticas na psicologia e em outras áreas.

A professora continua discutindo como ela incorpora esse princípio em suas aulas, ou seja, como ela estrutura seus ensinamentos para valorizar a produção de conhecimento que ocorre na prática psicológica cotidiana. Isso sugere que ela adota uma abordagem pedagógica

que reconhece a importância do conhecimento prático e experiencial, além do conhecimento teórico, em sua disciplina, promovendo uma visão mais abrangente e aplicada do campo da psicologia.

O que não pode faltar nas minhas aulas eu diria talvez o primeiro ponto que para mim é inegociável é que eu preciso escutar, isso não pode faltar nas minhas aulas pelo menos de minha parte, eu faço um exercício de escutar, escutar os alunos, isso para mim é inegociável, eu quero escutar, quero saber como é que o que estou falando chega para estes estudantes, eu preciso escutar e no sentido de escutar eu saio das aulas sempre me interrogando, como é que foi, que desvios eu faço, que caminhos eu sigo, então para ter uma sala de aula onde haja dignidade, onde haja ética, onde haja respeito, porque acho que isso não pode faltar de modo nenhum nas minhas aulas, mas o ponto fundamental é que eu acho que preciso escutar [...]

E para mim foi isso que aconteceu de modo decisivo em 2016, escutar no sentido de ficar com as questões que os estudantes trazem, trabalhar com elas e sobre elas e buscar um caminho a partir disto, isso para mim é muito fundamental, eu não consigo conceber uma sala de aula em que eu fale sozinha, eu não entro na sala de aula para falar sozinha jamais, eu entro para falar com aquelas pessoas, então preciso escutar o que elas têm para dizer. Então isto para mim dirige muito o modo como eu estou em sala de aula me guia, me orienta, sabe? Para poder construir ali uma relação de respeito, dignidade, eu gosto muito, muito, muito da sala de aula. Se tivesse uma pergunta: “O que de fato você gosta na universidade? Por que você está na universidade?” Eu te diria que é pela sala de aula, para mim a sala de aula é uma mágica, aquilo é uma mágica (Fala da entrevistada 01).

A professora enfatiza a importância da escuta como um elemento central no *fazer docente*, convidando-nos a considerar que o ensino vai além de meras metodologias e práticas como técnicas isoladas. Ela traz à tona o conceito de dialogicidade, que é amplamente explicado e defendido por Paulo Freire e Bendita Donaciano Lopes. Isso nos lembra que um/a docente deve estar comprometido/a com a vida, não apenas para transmitir conceitos prontos, mas para colaborar na construção desses conceitos por meio da interação e do diálogo com seus alunos.

Nesse contexto, o objetivo da pedagogia se torna a promoção da liberdade e do pensamento crítico, permitindo que os estudantes não apenas absorvam informações, mas também as questionem, as relacionem com suas próprias experiências e as reconstruam em um processo colaborativo. Isso reflete o verdadeiro sentido da pedagogia para a liberdade, na qual o/a docente atua como um facilitador do conhecimento e do pensamento reflexivo, em vez de apenas um transmissor de informações.

Entrevistado 2

O professor, ao discutir as disciplinas que mais aprecia lecionar, destaca uma em particular na qual a questão racial desempenha um papel central. Ele enfatiza como um *fazer docente* que incorpora questões identitárias como parte integral da formação em psicologia pode ter um impacto significativo na aprendizagem das(os) estudantes, indo além da simples

transmissão de conceitos. Essa abordagem permite que as(os) estudantes não apenas adquiram conhecimento acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de sua formação subjetiva.

Então, Sociedade Brasileira e África eu acho que foi uma conquista do departamento. Uma das possíveis conquistas do departamento para discutir a questão racial dentro dos cursos de psicologia. Não tinha visto ainda nos outros cursos onde dei aula em quatro universidades públicas, cinco, na verdade, contando uma especialização na UFRJ. E não tinha visto ainda isso, nem Subjetividades Nativas, nem Sociedade Brasileira e África. Então eu me afeiçoei bastante por essa disciplina, porque ela permite a gente recontar a história não só da psicologia, mas da universidade. E muitos, muitos dos estudantes se descobriram negros nessa disciplina, nasceram negros (Fala do entrevistado 02).

Assim, seguimos afirmando que *fazer docente* que se anuncia nesta Tese é uma afirmação de que os estudos identitários, e não apenas de gênero, mas também de raça, precisam ser considerados para uma docência de fato fundamentada pela pedagogia democrática no encontro com a complexidade da vida.

A fala do professor aborda uma perspectiva fundamental relacionada à pergunta anteriormente levantada no contexto da entrevista com a professora entrevistada 1, ampliando-a ainda mais. A pergunta central é: como podemos formar psicólogas(os) para lidar com questões de identidade de modo que essas questões não sejam meramente dados informativos, mas tenham um impacto real na formação das(os) profissionais para o exercício da profissão?

A resposta a essa pergunta, de acordo com a fala do entrevistado, envolve a consideração do currículo, especialmente a criação de uma disciplina específica para abordar essas questões. No entanto, é crucial entender o currículo em seu sentido amplo, não apenas como um conjunto de documentos neutros, mas como uma arena onde o poder e o conhecimento estão interligados. O currículo não é apenas um conjunto de referências curriculares, mas também o desenvolvimento das disciplinas, das práticas e do próprio *fazer docente*, moldado por relações de poder e conhecimento que incorporam as identidades.

Inicialmente, a teorização crítica sobre a educação e o currículo concentrou-se na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural de desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista. A crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista, entretanto, forçou as perspectivas críticas em educação a concederem importância crescente ao papel de gênero na produção da desigualdade (SILVA, 2010, p. 91).

A proposta apresentada nesta Tese vai além da ênfase inicial das chamadas "teorias críticas do currículo", que, ao se afastarem das abordagens tecnicistas do currículo, concentram-

se na questão social (SILVA, 2010). Nossa proposta vai mais longe, ao introduzir uma discussão sobre identidade, especificamente em relação ao gênero, na formação em psicologia.

Ao ser questionado sobre a diferença entre a presença de mulheres e de homens na formação e na prática em psicologia, o entrevistado 2 disse:

Sim, percebo de muitos modos. Desde a diferença da graduação para a pós graduação e depois da pós graduação para a docência, a porcentagem vai mudando de homens para mulheres. Tem a diferença na graduação da bibliografia, todo um histórico de que a academia é um território masculino por excelência. Tem a diferença no modo de lidar com a questão de gênero. A minha formação foi toda muito no sentido objetivista, no modo de lidar com a questão de gênero, como no modo de lidar com o racismo e a questão do afeto. E a questão epistêmica que o afeto envolve nunca foi tocada. Então a gente teve que ir mapeando isso e construindo isso. A questão afetiva não é simplesmente uma questão do território feminino. A questão afetiva é uma questão que nos toca, inclusive na ideia de objetividade. Então essas diferenças elas hoje fazem muito mais sentido para mim do que na época que eu me formei. E assim trabalhar com a Ana Cláudia, trabalhar com a Luiza, trabalhar com a Márcia, assim como minhas amigas da UFES, também lá de Vitória onde eu me formei sempre me ajudou muito. Agora me ajuda muito ter três filhas mulheres e feministas e ser companheiro de uma mulher feminista. O tempo todo eu percebo coisas que eu não percebia antes. A gente está junto há 20 anos e eu ainda estou como um calouro, um monte de questões que eu vou aprendendo e me tocando. Eu tinha dito na semana passada que faz uns dois ou quatro anos que eu comecei a me dar conta e poder prestar mais atenção no quanto eu, e meu ouvido tende mais a escutar nos grupos de estudo os estudantes homens falando do que as mulheres. E isso só reverberou para mim quando me dei conta que era comum as mulheres ficarem quietas no grupo. E isso me incomodou bastante, que eu fui me tocando assim: Poxa, desde 98 estou dando aula, quantas violências já não foram feitas aí. Então a gente vai aprendendo isso. É um corpo que tem que estar muito atento o tempo todo (Fala do entrevistado 02).

A fala do professor entrevistado 2 é muito interessante, pois ele reconhece sua posição de privilégio e opressão ao abordar a associação da psicologia à afetividade, o que, em nossa sociedade patriarcal, leva automaticamente à associação com as mulheres. Isso reflete uma dualidade de gênero que não corresponde à complexidade da realidade humana, onde a razão é frequentemente associada ao masculino e a afetividade ao feminino. Essa perspectiva dualista não é adequada para entender a vida e as experiências das pessoas.

Além disso, o professor destaca a dinâmica de produção de conhecimento no campo da psicologia, apontando que a academia tende a ser dominada por homens. Ele observa que, nas etapas de pós-graduação, reconhecidas como locais de produção de conhecimento, mais homens costumam produzir artigos acadêmicos, o que perpetua um ciclo em que as referências estudadas em todos os níveis de formação são predominantemente masculinas. O professor também menciona uma pesquisa do Conselho Federal de Psicologia no Brasil (2013), que ajuda a entender como o modelo de sociedade em que vivemos contribui para esse desequilíbrio de gênero no campo da psicologia. Por exemplo,

A responsabilização das mulheres pelos afazeres domésticos e a consequente necessidade de conciliar essa condição com a vida profissional fora de casa não são exclusividade das psicólogas brasileiras. Enquanto não se operar uma redistribuição mais igualitária das tarefas domésticas e de cuidados entre os membros da família, bem como aumentar a oferta de serviços assistenciais às famílias, a plena emancipação feminina ficará prejudicada (DIOGO; COUTINHO, 2013, pp. 107-108)

É importante destacar que, diferentemente do que foi mencionado pelo professor entrevistado, tem havido uma mudança significativa nos números e na representação de gênero na produção de conhecimento em psicologia. Por exemplo, ao examinar a autoria de artigos publicados em uma revista importante, como *Ciência & Profissão*, já é possível encontrar volumes em que a maioria dos autores é mulher. No entanto, é crucial reconhecer que não se trata apenas de números, mas também da qualidade e do comprometimento com a luta antipatriarcal.

Conforme destacado por bell hooks (2018), o feminismo é uma luta que deve envolver todos, independentemente do gênero, e não se limita apenas à academia. Portanto, a mudança na representação de gênero na produção de conhecimento deve ser acompanhada pelo engajamento ativo na luta contra o patriarcado em todas as esferas da vida. O entrevistado também aponta para a importância de dar voz e ouvir as mulheres, não apenas na academia, mas em todas as áreas da sociedade, como uma parte fundamental do processo de transformação social.

Entre os homens ela [esclarecemos: ela = a questão de gênero] parece muito pouco. Praticamente não aparece. Agora, quando eu estou perto da Ana Cláudia, da Márcia, da Luiza ela aparece o tempo todo e ela aparece por uma razão óbvia, esse desconforto é meu. Ela aparece o tempo todo para mim. E elas também trazem essa questão. Mas mesmo quando elas não trazem, eu estou muito atento, porque meio que conviver com elas me coloca essa questão o tempo todo. Então, eu diria que me faz bem conviver com elas. Agora entre os homens? Não. Quase não aparece. Quando aparece, aparece como uma figura, uma alegoria. A gente fala entre si como se fosse uma coisa de fora. Uma tristeza do mundo. É muito, muito doido isso. A gente vai ter que reposicionar nessa história (Fala do entrevistado 02).

Bell Hooks destaca uma importante observação sobre como alguns homens, mesmo sendo pensadores e ativistas dos movimentos por justiça social, ainda podem manter atitudes sexistas quando se trata de questões de gênero. Ela observa que, à medida que o pensamento feminista avança, as ativistas feministas intelectuais percebem que o problema fundamental é o patriarcado, o sexismo e a dominação masculina.

Quando a questão era gênero, eles eram tão sexistas quanto os companheiros conservadores [...] à medida que o pensamento feminista avançava, ativistas feministas intelectuais enxergavam que [...] o problema era o patriarcado, o sexismo e a dominação masculina [...] encarar essa realidade exigia uma teorização mais

complexa; exigia reconhecer o papel que as mulheres tinham na manutenção e perpetuação do sexismo (bell hooks, 2018, p. 103).

Isso não significa dizer que mulheres são machistas, mas reconhecer que podem internalizar normas e valores do sistema patriarcal não implica dizer que elas são machistas, no sentido de promover ativamente o sexismo. Em vez disso, significa reconhecer como todas as pessoas, independentemente do gênero, podem absorver e internalizar certas ideias, expectativas e estruturas de poder que são inerentes à sociedade capitalista e patriarcal em que vivemos. Vejamos como o professor entrevistado nos fala mais sobre isso:

Eu acho que essa é uma discussão muito forte e a psicologia, mesmo discutindo isso, ela ainda está muito, muito refém desses valores, a reproduz muito mais do que a discute... Mas eu acho que tem uma outra discussão aí que junta com isso, que é uma discussão concreta da organização do dia a dia. Nossa a mulher, ela carrega muito mais coisas em termos de cuidado, inclusive na família, do que o homem. Então, mesmo que ela não tenha filhos, ela está muito mais implicada no cuidado da família do que o homem. Quando tem filho então isso fica ainda mais marcado. Então eu acho que o caminho da academia, ele meio que não é um caminho de cuidado. A questão do saber dos lugares hierárquicos de poder não é uma questão de cuidado. Se fossem, eu acho que a gente transformaria bastante essa discussão. Enquanto as portas se abrem, se fecham para as mulheres e para os homens, mas não é. Então, assim, quem está muito envolvido no cuidado vai fazer uma formação voltada no cuidado, mas para o saber não. É o mundo inteiro que joga as mulheres mais para o cuidado e os homens menos. Então, meio que o jogo está montado para os homens seguirem adiante na academia. Então, enfim, eu acho que é uma questão que ao mesmo tempo é uma questão epistêmica, porque mesmo nesse jogo montado já há mais de 700 anos na Europa, você tem mais de 700 anos de um modo de produzir saber que é todo masculino. E os autores são masculinos, os professores são homens, as discussões são dessa perspectiva. A ideia de objetificação do cuidado é muito forte. Porque o cuidado é visto como outro que não me pertence, que não me toca eu objetificar o cuidado. E eu acho que os cursos de saúde, os cursos de cuidado em geral, eles têm essa marca masculina masculinizada. Então tem essa dimensão que eu acho que é epistêmica, ela é institucional e epistêmica. E tem essa outra dimensão que é prática cotidiana. A mulher, ela tem que carregar muito mais o mundo do que o homem para seguir adiante nesse caminho e a universidade não está nem aí para isso. Ela está preparada para isso. Não era isso lógico (Fala do entrevistado 02).

O professor nos diz ainda sobre o seu *fazer docente* diante da questão de Gênero:

Quando eu acolho turmas que têm alunos que estão no estágio, já estão no processo de formação, essas questões começam a aparecer, mas ainda são insípidas. Ainda sem muita sistematicidade, sem muita elaboração. Então, no meu cotidiano de trabalho essas questões têm pouco lugar para aparecer. Então, a gente cria o lugar para aparecer. Como é que se cria esse lugar para aparecer? Marcando o modo como a gente na academia vai se distanciando do que está para fora do muro da academia. Então, marcando esse modo não só como um processo que parece que é quase uma exigência de produção do saber, que é você se distanciar do seu objeto de estudo, que é você não marcar a ligação afetiva que você tem com seu objeto de estudo. Isso parece que está profanando a universidade, então você tem muitos modos, um é esse, mas você tem um outro modo, que você se coloca num corpo que olha de cima e de fora. É esse corpo que olha de cima e de fora ele dificilmente se vê na ponta com as questões e com as tensões e afetos de quem está lá na ponta. Então assim, quando eu pego os alunos já no final do curso muitas vezes, o esforço é justamente de desmontar esse corpo, que já está quase prontinho para sair olhando de cima e de fora. Alguns

alunos mais sensíveis, mais atentos e críticos para o próprio processo de formação, com esses fica mais fácil a gente problematizar isso. É nesse sentido? (Fala do entrevistado 02).

O relato do professor sobre a importância de trazer a vida para dentro da academia ressalta a necessidade de ir além do simples ensino de conteúdos e teorias. Isso remete ao ensinamento de Donaciano Lopes (2017), que enfatiza que a aula universitária deve ser mais do que apenas uma transmissão de informações. Em vez disso, os docentes devem estimular atitudes de questionamento e descoberta, incentivando os alunos a lidar com a complexidade da vida e a buscar soluções para problemas reais.

Entrevistada 3

A professora entrevistada 3, ao falar sobre sua disciplina preferida, nos diz:

Eu gosto de necessidades educativas especiais, e agora também estou a fazer o doutoramento em educação inclusiva e necessidades educativas especiais. Desde a licenciatura, foi a disciplina que mais me marcou, por isso continuei a fazer as minhas pesquisas, mesmo nesta área, até agora (Fala da entrevistada 03).

A fala da professora entrevistada 3 reforça a importância dos estudos identitários, ampliando o escopo para além do gênero, abrangendo também questões de raça e deficiência. Isso está alinhado com a abordagem da pesquisa, que busca compreender o *fazer docente* em psicologia considerando questões de identidade e gênero, mas também reconhecendo a interseccionalidade dessas questões com outras dimensões da identidade.

Essa abordagem pedagógica reconhece a complexidade da vida e busca criar um espaço de encontro onde as(os) estudantes possam desenvolver uma formação subjetiva diante das diversas identidades que sofrem opressões na sociedade capitalista e colonialista. Como mencionado pelo professor entrevistado 2 em relação à disciplina específica sobre questão racial, muitos estudantes puderam se reconhecer como negros, demonstrando como a educação pode ser transformadora ao proporcionar uma reflexão profunda sobre a própria identidade e as questões sociais que a cercam.

Essa abordagem pedagógica também está alinhada com os princípios de Paulo Freire e Bendita Donaciano Lopes, que enfatizam a importância de uma pedagogia democrática que considera a complexidade da vida e promove o diálogo, a conscientização e a transformação social. É um convite para que a sala de aula seja um espaço de reflexão e empoderamento, onde os estudantes possam se reconhecer, questionar e atuar de forma crítica na sociedade.

A fala da professora entrevistada 3 destaca a importância de formar psicólogas e psicólogos que estejam preparadas(os) para lidar com as identidades oprimidas, indo além de simplesmente considerá-las como dados informativos transversalizados no currículo. Essa abordagem reconhece que as questões de identidade têm um impacto profundo na formação e na prática profissional da psicologia.

A menção da disciplina de necessidades educativas especiais também ressalta a relevância do currículo como um instrumento de relação de saber-poder. O currículo não deve ser apenas um conjunto de documentos, mas um espaço onde se negocia o conhecimento e se estabelecem práticas de formação que têm um impacto direto na maneira como as(os) futuras(os) psicólogas(os) compreendem e lidam com as questões de identidade e diversidade.

Os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social (SILVA, 2010, p. 93).

Em relação à presença de mulheres na formação e na prática da psicologia, a professora entrevistada 3 nos disse:

Eu posso dizer o seguinte: é lógico. É lógico não, é real que durante a formação nós também, mesmo a formação pedagógica como universidade, as nossas turmas têm mais mulheres que homens, mas nesses dois últimos tempos, últimos anos, já estamos a encontrar um número bem considerável de homens nas salas de aula. Antes eram muitas mulheres e pouquíssimos homens, mas agora já não. [...] quando eu faço as minhas perguntas, por exemplo, os dois primeiros dias da aula, o primeiro dia da aula eu sempre procuro procurar saber quem sou eu, para o estudante, onde ele vai responder umas cinco perguntas, e ele vai dizendo mais ou menos o porquê de estar a fazer o curso; e muitos deles olham para a psicologia como uma área de prática de agora, porque eles querem conhecer-se, ainda mais reconhecer outro, e dantes olhavam como um curso típico de mulheres, olhavam muito o feminino, mas hoje eles veem como uma área muito mais humanizada, alicerçada aquilo que é o ser a sua semelhança, e vamos ver na prática muitos homens. É mais pela dinâmica da vida, pelo desenvolvimento humano e a forma de ver, que o mundo não é assim como eles viam antes, e o que que as mulheres podem fazer, os homens também podem fazer; então essa mudança de mentalidade está a levar os homens a praticarem mais os cursos que eles antes consideravam mais feministas, e frequentar e praticar. É uma das coisas que tenho descoberto, mas olhando na minha ótica, eu vejo que é aquilo, a entrega no trabalho e encontrar uma paixão no relacionamento humano, e muitos, por exemplo, eu quando participava de outros cursos, cursos muito distantes daquilo que é a psicologia, quando ao longo das aulas, eles encontram uma paixão muito grande na área da psicologia, que dizem: "Poxa, eu deveria ter feito psicologia". Por quê? Por essa parte humana que a psicologia atende, compreender o homem, de relacionar-se com os outros. Ela acaba aprofundando a parte interior do homem, ou nossa, como humanos, em querer compreender como os outros comportam-se assim, e porque eu compreendo as pessoas da forma que eu achei e deveria compreender eles como uma totalidade. Isso também pelo espaço das pessoas aderirem à própria psicologia. Não sei se fiz compreender, não sei se fiz, se entrei no caminho certo da questão, ou se desviei (Fala da entrevistada 03).

Eu dizia que é uma realidade semelhante aqui, porque nas turmas temos muitos, mas já na parte profissional, aí sim temos mais homens do que mulheres. Na pesquisa também temos mais homens, é uma realidade até do nosso trabalho. Eu penso que talvez porque a valorização mesmo, até hoje, nós damos mais espaço aos homens do que às mulheres, e não só olhando para aquilo que é o papel da mulher na sociedade, a mulher no seu todo, a mulher acaba sendo acrescida por responsabilidades que não se olha para essa parte profissional e de pesquisa da mulher. Nós sempre, a sociedade tem a tendência de dar essa responsabilidade aos homens. Nós vemos até no nosso trabalho também, quando se trata de conferências, quando se trata de assuntos muito mais além, as possibilidades dadas são mais para os homens do que para nós mulheres (Fala da entrevistada 03).

Assim, mesmo diante da história das mulheres na luta pela libertação em Moçambique, como vimos anteriormente nesta Tese, o pacto patriarcal segue firme:

À partida, as mulheres gozam dos mesmos direitos que os homens, de acordo com a Constituição aprovada em novembro de 1990. A discriminação é, portanto, visível nas condições de vida, nas crenças e credos professados por diferentes sectores da população, e nas oportunidades que são criadas para os cidadãos, atendendo à sua origem urbana ou rural, à sua origem social, ao seu sexo e à sua cor. Se é verdade que a Assembleia da República tem 28% de mulheres, o que constitui o primeiro caso no continente Africano e um dos dez primeiros a nível mundial, tal situação não é de modo nenhum generalizável a outros aspectos da vida social, política e económica do país (CASIMIRO, 2014, p. 196)

Muito embora as mulheres tenham desempenhado papéis importantes na história de Moçambique, incluindo sua luta pela libertação e participação na Assembleia Republicana, a representatividade feminina não foi generalizada em todos os aspectos da sociedade e da esfera de conhecimento. Quando se trata da atuação das psicólogas, os números revelados anteriormente sugerem uma certa representatividade em termos de formação, com uma maioria de mulheres nos cursos de psicologia. No entanto, a diferença entre a formação e a atuação nas esferas de conhecimento é notável, com a predominância de homens em pós-graduações, cargos de pesquisa e recebimento de financiamentos para essas áreas.

Isso aponta para a existência de desigualdades de gênero persistentes no campo da psicologia em Moçambique, onde as mulheres podem estar sub-representadas em posições de liderança e pesquisa, apesar de sua presença significativa na formação. Essas desigualdades podem refletir barreiras estruturais e culturais que afetam a ascensão das mulheres em áreas acadêmicas e de pesquisa.

Nós vemos que a viagem, até bolsas [...] hoje é que nós estamos a ter bolsas para mulheres, mas dantes bolsas de estudo podíamos concorrer várias, mas só víamos os aprovados ser os homens. Acho que é mais pela visão da sociedade naquilo que é a parte feminina como responsabilidade do social, e a parte profissional, ainda não é muito reconhecida. Eu percebo assim. Não é mais reconhecida, e a mulher ainda tem o receio de desafiar. Então prefiro ver os outros, as outras profissões, as outras tarefas,

os outros papéis que ela acha que pode fazer estando a suprir aquelas outras necessidades, aquelas outras, aqueles outros papéis sociais que ela tem. E ela acaba tendo um pouco de receio de ir para lá, não por incapacidade, mas por pouco espaço que lhe dão (Fala da entrevistada 03).

Estamos nomeando esses fatos de pacto patriarcal, denota uma compreensão de que a presença das mulheres em várias esferas da vida social muitas vezes ocorre dentro das limitações e expectativas tradicionalmente associadas aos papéis de gênero socialmente definidos. Esses papéis de gênero historicamente atribuem às mulheres funções específicas e tradicionalmente associadas à esfera doméstica, cuidado e maternidade, enquanto reservam aos homens papéis de maior destaque e liderança em áreas como educação, pesquisa e liderança.

A epistemologia Ocidental emergiu primeiramente como um discurso racional para justificar o colonialismo. O Ocidente era visto como o destino histórico de todo o mundo, “*the West and the rest*” (o Ocidente e o resto) (Shohat e Stam, 1994: 2), actuando para excluir e silenciar aqueles que considerava como *outros*, na medida em que estavam mais próximos da natureza. Para os *outros* foram estabelecidas regras no sentido de estes provarem a si próprios a sua racionalidade, para conseguirem penetrar no “*círculo mágico da humanidade*”. Na medida em que a razão foi definida por oposição à natureza, o progresso foi também identificado com o controle e o domínio da natureza (Seidler, 1994). *Outros* são também as mulheres, desvalorizadas porque mais próximas das emoções e não da razão, mais próximas da natureza que da cultura, ao

Ao contrário dos homens. A subordinação das mulheres e a desvalorização da sua experiência são, paradoxalmente, também, uma das características da modernidade (Gaidzanwa, 1992: 93-98). Joan Kelly teria perguntado em 1974 “*se as mulheres tiveram um Renascimento*”, respondendo negativamente (Waaldijk, 1995: 21). Enquanto que para os homens da burguesia emergente havia surgido, com o Renascimento, um período de novas oportunidades, para as mulheres, a renovação política e cultural nos sécs. XIV e XV, significou perda de poder, independência e influência. O que se transformou num facto histórico para os homens, parece ter tido um significado diferente para as mulheres. Este aspecto chama-nos a atenção para a necessidade de rever o conhecimento histórico tradicional, a partir duma visão centrada na contribuição das mulheres, rechaçando igualmente a ideia de que a história das mulheres não pode ser escrita por falta de fontes (Waaldijk, 1993: 21-22). A política e a ciência moderna desenvolveram inclusivamente todo um conjunto de explicações e justificações acerca da inferioridade da mulher (CASIMIRO, 2014, p. 137).

A professora entrevistada 3 segue em suas argumentações:

Em Moçambique não é diferente, se duvidar é até um pouco mais rígido [...] porque nós somos de uma cultura muito machista, muito patrilinear, em que a mulher é mesmo para fazer filhos e ficar em casa. Há uma luta em Moçambique em particular, que tem vindo. As mulheres já vão para os movimentos feministas, e um pouco, mas ainda é só de boca, mas de práxis ainda continua a mulher a ser desvalorizada. A mulher ainda é muito desvalorizada, ela ainda tem um papel muito rudimentar. Nós mulheres quando desafiamos, lutamos pela vida, é muito mais para trazer sustento à

casa, é muito mais para sustento da casa, da família, mas muito pouco para erguer aquilo que são a parte da ciência, a parte da educação profissional, publicação formal, e não mesmo no sentido da mulher ser elevada até o patamar que se olha para o homem, mas para nós ainda não, mesmo olhando para as institutas ou escolas de formação profissional, da área profissional, técnico profissional, nós encontramos poucas mulheres nas salas de aula. Eu dou formação para essas áreas, para formadores de formadores, e eu tenho formadores agora, de uma turma [...] só tem duas mulheres. É da área profissional. Uma é da área de corte e costura, e outra que está mais na agropecuária. Só são duas mulheres. Não, minto, três. Outra entrou agora, mas são por aí 14 homens, mas já vim, sim, já vim. Já estou há três anos nessa área de formação. Formação B e A. Formação A de gestores, de formação profissional, também eram quatro mulheres e quase 15 homens, então nós vemos que a mulher ainda não está, não porque ela não queira, a sociedade em si quebra, como posso dizer, veda a mulher de ter essa vontade de desafiar. Em uma turma de 30 estudantes, não era bom, e eu não considero bom ter cinco, seis, sete ou 10 mulheres. Se for 30, eu gostaria que fossem 15,16,17 mulheres, até o inverso, não é, mais mulheres que homens, porque a mulher tem capacidade de fazer o que os homens fazem, ainda que geneticamente, biologicamente existam aspectos que não se mudam, gênero é uma coisa, sexo é outra, mas quando se trata de papéis sociais, papéis profissionais, nós podemos fazer o que os outros fazem. A mente feminina não é inferior à mente masculina, então é nesse sentido que a sociedade põe as mãos como femininos, como mulheres, como se pensasse junto, mais abaixo que os homens, enquanto não, não tem nada a ver. É questão de cooperação, colaboração, compreensão dos papéis de cada um. Então eu acredito nisso. Não sei. (Fala da entrevistada 03).

A professora entrevistada aborda a interconexão entre currículo acadêmico e identidade, destacando que a inclusão das questões identitárias na formação em psicologia é fundamental para promover uma prática mais democrática e inclusiva. Essa perspectiva vai além de simplesmente aumentar a representação numérica de grupos sub-representados, enfocando a necessidade de transformações nas epistemologias e abordagens educacionais. Ela ressalta que a transformação deve ir além do acesso à educação superior, exigindo uma reestruturação substancial do conteúdo e do formato do conhecimento para refletir as experiências e lutas das mulheres e de outras/os oprimidas/os, como pessoas com deficiência e negras/os, desafiando as estruturas patriarcais de poder presentes na academia.

A mera oportunidade de acesso à educação superior não garante a desconstrução das estruturas patriarcais internalizadas pela sociedade. Na formação acadêmica, especialmente em áreas como a psicologia, a abordagem das questões identitárias deve transcender a mera inclusão superficial ou a promoção da diversidade. É fundamental reconhecer que a epistemologia não é neutra e frequentemente reflete os paradigmas dominantes, que são historicamente brancos, masculinos, europeus, normativos e capacitistas. Nesse contexto, os currículos tendem a promover a separação entre sujeito e mundo, racionalidade e afeto, individualismo e coletividade. Uma pedagogia feminista exige a ruptura com esses paradigmas, enfatizando uma subjetivação que não se baseia mais na dicotomia entre sujeito e mundo, mas sim em práticas mais coletivas e conteúdos interdisciplinares.

Nós temos o gênero em uma das disciplinas, que é teoria sobre diferenças de gênero, uma das disciplinas da psicologia, e também o gênero aparece em temas transversais. Em temas transversais é muito discutido, porque temas transversais para nós é só questão de 30 minutos, e que o pessoal docente não consegue debater na sua íntegra. Normalmente acaba atribuindo algumas atividades para fazer, e a palestra é feita uma ou duas vezes ao semestre, e passa só em um ano, que é o segundo ano, mas os que têm as teorias sobre a diferença de gênero são os que estão na área organizacional, porque esse tema é muito debatido no aspecto de grupo, e dinâmica de grupo, e estratificação profissional e diferença de gênero. Quando não estamos com essa mesma disciplina, nós vemos que é uma das disciplinas que se discute demais, homens quanto mulheres gostam da disciplina, porque esse aspecto de gênero acho que mexe com toda a sociedade, e quando se fala, quando se trata de temas relacionados ao gênero, seja qual for o tema ou subtema, a participação é de todos, e tanto homens quanto mulheres, na sua contribuição, nós ainda encontramos aquele machismo, em que ele sempre tem a tendência de lançar pedras para a mulher, como se eles, como homens, têm aquele direito de serem mais valorizados, porque eles são os tais que trazem a comida. Ainda tem essa concepção, mas o mundo hoje nos dá uma visão diferente, que tanto a mulher, até parece que as mulheres estão a ser as mais provedoras, as mais trabalhadoras [...] Nesta realidade, acredito que vamos levar muito tempo para diminuir este tipo de concepção, mas enfim, a sociedade, e a sociedade virou mais perigoso ainda mais, acredito que não seja mais, no sentido do inverso. Se calhar, até pode chegar ao ponto de não ter nenhum homem e só ter homem para ser guarda, segurança (Fala da entrevistada 03).

A entrevistada retoma uma questão que foi mencionada na banca de exame de qualificação desta Tese, a partir dos comentários do Professor Doutor Camilo Ussene. A atuação de psicólogas(os) em Moçambique muitas vezes está associada a situações de catástrofes, como ciclones, levantando questões sobre como os estudos identitários, como os relacionados ao gênero, podem ser relevantes para o país. Embora a assistência imediata seja crucial em momentos de tragédias, não podemos negligenciar as questões identitárias de gênero, raça e classe que persistem mesmo diante da dor das perdas. Por exemplo, durante a pandemia de COVID-19, quem teve acesso prioritário às vacinas? Se analisarmos esse acesso mundial sob uma perspectiva racial, veremos que as mulheres negras foram as que receberam as vacinas mais tardiamente. Portanto, não se trata de abandonar uma abordagem de atuação e formação em psicologia, mas sim de integrar de maneira interseccional as dimensões de gênero, raça e classe para uma compreensão mais completa e eficaz da realidade.

Falamos sim, porque nós temos até o ponto do papel do psicólogo, seja lá na educação, nas organizações. Dentro destes temas, nós tentamos buscar aquilo que são os pontos, os focos, as responsabilidades, as atividades, objetivos, e a parte ética, ontológica, e tentar abrir a mente do nosso estudante, que ele será o futuro. O que ele fará da sociedade? Como é que ele deve agir? O que ele irá encontrar em um mundo complexo. E ele tem que estar preparado para aquilo que vier, e que não se sinta como se estivesse muito fora do que é aquilo que é a expectativa do mundo, não é? Então nós temos discutido isso sobre o papel do psicólogo, e a sua área de

atuação. Tem a área da pesquisa também, e entende muito bem quais são responsabilidades, e necessitam de uma atenção especializada também, especial. Este assunto, nós muitas das vezes, também temos discutido no nosso grupo curso, pelo nosso papel mesmo, que estamos muito pouco visíveis às vezes. Às vezes não, muito. Normalmente, aqui em Moçambique, eu vivo especial na Beira, o psicólogo foi referenciado mais por causa das catástrofes que apareceram aqui. Nós tivemos um ciclone muito terrível em 2019, que abalou o mundo todo. Foram danos de todos os níveis, a vida, bens, infraestrutura e outras esferas. Foi ali que nós tivemos uma atuação muito forte na província, nos distritos da província, e nosso papel foi muito reconhecido e foi visto com muita valia, porque conseguimos resgatar os sonhos de muitas pessoas que já estavam sem esperança. Foi ali onde nós intervimos com muita força, com todo amor, todo coração, demos tudo de nós, sem esperar nada em troca, porque o mundo de hoje sempre quer tudo em troca, e nós sabemos muito bem disso.

Entrevistada 4

A fala da professora entrevistada 4 destaca a ideia de desenvolvimento que muitas vezes obscurece a compreensão das questões identitárias, como raça, classe, gênero e identidade. Essa concepção de desenvolvimento frequentemente se baseia em uma abordagem humanista que assume que todas as pessoas podem se desenvolver da mesma maneira, argumentando que "somos iguais porque somos humanos", mesmo que se reconheça a influência da cultura nas abordagens críticas.

A que me marcou é a psicologia de desenvolvimento. Podem me tirar todas, menos psicologia de desenvolvimento. (risos) Porque eu acho que é importante conhecer o desenvolvimento do ser humano. Eu sinto que todos os aspectos relacionados com o desenvolvimento, desde a infância até a velhice, são importantes serem compreendidos, serem explicados, serem modificados no caso, porque eu acho que a nossa vida é essa psicologia. A psicologia de desenvolvimento é a melhor de todas. (risos) (Fala da entrevistada 04).

No entanto, ao longo da entrevista, a professora começa a abordar questões identitárias, especialmente quando questionada sobre o currículo. No entanto, sua abordagem parece suscitar uma tensão entre duas perspectivas quando se trata de pensar o currículo e sua relação com o gênero.

Em partes, porque quem mais tem flexibilidade em termos de lidar com os comportamentos humanos são as mulheres. Quando as mulheres entram para o curso de psicologia têm muitas expectativas, dentre elas a compreensão, explicar os

comportamentos, ajudar os outros. Muitas vezes, quando conversamos com os estudantes, eles sentem que eles podem ajudar, podem interferir ou colaborar, por exemplo, com ação social, trabalhar com crianças e por aí em diante. Essa percepção os homens não têm. Encontrar mulheres nos cursos de psicologia do que os homens. Mas no trabalho, eu não sei se é pela natureza... Não trabalha não. Elsa dizia na produção científica, não é? Com relação à produção científica, por que nós encontramos homens? Primeiro porque eles são mais práticos em relação às mulheres. Segundo porque eles têm mais espaço, têm mais tempo para (elucidar) a pesquisa. A mulher tem muitas funções, tem muitos contratemplos, posso dizer assim. Para além de ser estudante é mãe, é esposa, é um conjunto de elementos que de alguma forma são tarefas que lhe impedem de investigar mais, que lhe impedem de se envolver mais nas questões de pesquisa. Se ela não é livre nesses termos, então fica difícil ela tomar a dianteira na questão da pesquisa. Um exemplo concreto, eu sou casada, se eu disser que vou fazer doutoramento fora, tenho que ficar quatro anos fora, isso já é um problema. Um problema não somente para o meu marido, mas um problema também para os meus filhos, um problema de instabilidade familiar. Para o homem, se ele chegar em casa e dizer: "Eu vou estudar", ninguém vai impedir, ninguém vai se opor, porque na ausência dele a casa se mantém, a estrutura familiar se mantém. A mulher é a guardiã da família, enquanto o homem jamais vai aceitar ficar, cuidar das crianças, organizar as crianças, porque essa é uma rotina, na nossa sociedade, há outras mais evoluídas, mas na nossa sociedade é mais ou menos assim. A mulher é a guardiã da casa, da família, é quem protege, é quem organiza. O homem, muitas vezes, está mais fora do que dentro. Por isso que as mulheres dificilmente se envolvem, as que se envolvem são as que têm menos... ou tem apoio, mas é muito difícil, porque nem todos os homens apoiam. É mais ou menos por aí (Fala da entrevistada 04).

A professora entrevistada 4 parece apresentar uma oscilação em sua compreensão da questão de gênero na formação e atuação dos psicólogos da seguinte maneira: de acordo com uma perspectiva feminista, as características consideradas essencialmente femininas podem influenciar o currículo, pois são vistas como fundamentais para criar um mundo mais humanizado. No entanto, grupos feministas críticos a esse modelo argumentam que não se trata apenas de características essencialmente femininas, mas sim das características socialmente impostas e opressivas pelo patriarcado. "A tensão entre essas duas posições não será facilmente resolvida. Na verdade, talvez não deva ser resolvida, pois reflete a tensão e os dilemas do próprio processo social" (SILVA, 2010, p. 95). Na fala da professora, essa tensão surge quando ela reconhece a questão como sendo cultural. No entanto, o entendimento do termo "cultural" em sua fala pode não abranger completamente a perspectiva identitária, pois parece ser considerado mais como uma condição em si, seguindo uma abordagem culturalista que sugere que a cultura se desenvolve de forma independente das experiências e influências individuais.

Eu acho que é uma questão cultural. Desde que nascemos, crescemos e nos damos por gente ou ganhamos consciência, sempre nos dizem que quem deve cuidar do lar é a mulher, quem deve ser submissa é a mulher, quem deve proteger a família é a mulher, o homem é o provedor, é aquele que sai de casa, vai à busca. Embora a própria sociedade esteja em transformação, porque a mulher também hoje sai do mesmo modo que o homem, vai ao mercado de trabalho, ela também trabalha, ela tem as mesmas responsabilidades que o homem traz, a alimentação para dentro de casa, mas ela fica sobrecarregada.

Há uma necessidade de fato de se começar a desvirtuar essa tendência de pensar que o homem é o macho, é aquele que é provedor, porque a verdade é uma, a realidade diz uma coisa, mas a cultura ainda insiste que devemos viver dessa forma. De tal maneira, que a mulher está sobrecarregada e quase que impossível de se envolver em outras questões relacionadas com a profissão. Aquelas que conseguem têm o suporte do esposo, porque ele tem uma forma diferente de pensar, então já ultrapassou aquelas questões culturais que nos prendem ou ela é mais independente, não tem um parceiro. É uma questão cultural (Fala da entrevistada 04).

Ao abordar a questão do *fazer docente* relacionado ao gênero, a professora parece trazer novamente essa oscilação para o debate. Os exemplos que ela apresenta levantam a questão de se há uma possível oposição que acaba por enfatizar concepções puramente biológicas e culturalmente favorecidas. Isso nos leva a questionar se esses exemplos não estão, de certa forma, reduzindo continuamente as identidades masculinas e femininas à concepção puramente biológica. Vale destacar que o conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar que as identidades masculina e feminina são produzidas historicamente e socialmente e não devem ser constantemente reduzidas à sua dimensão biológica (SILVA, 2010, p. 105).

Eu acho que espaço existe para nós, principalmente como docentes, mas é claro que a nossa, a mente do indivíduo, aliás, as aprendizagens não são automáticas é um processo. Eu, nas minhas aulas, nas minhas explicações, venho trabalhando um pouco sobre esses aspectos, muitas vezes em tom de brincadeira eu pergunto para os meninos: “Imagina que sejas pai e tens que dar, por exemplo, uma boneca. A tua criança, um rapaz diz: ‘Eu quero um brinquedo’, e tu saís como pai ou mãe, vais para loja e comprar uma boneca e diz: ‘Eu quero oferecer essa boneca ao meu filho que é homem’.” A reação dos meninos (risos) é: “Impossível. Eu jamais vou sair para comprar uma boneca para um rapaz, porque eu vou fazer dele gay.” Mas é preciso começar a desconstruir essa forma de pensar. Muitas vezes nessa tentativa de desconstruir eu tenho dito a ele o seguinte: “Vocês já pensaram que ao dar a boneca para um menino, vocês estão a passar para ele valores como cuidar de alguém, proteger, amar, todos aqueles valores envolvidos no cuidado do outro? Estamos a transformá-lo em um indivíduo sensível às necessidades de uma mulher. Então ao fazermos isso de alguma forma não estamos a dizer que tu deves ser gay, estamos a dizer que tu deves ter também aquele lado de sensibilidade. Porque é essa sensibilidade que, quando ele estiver com a sua esposa, com a sua namorada, vai perceber que precisa ajudá-la, porque ela também precisa fazer isso e fazer aquilo. E não porque estou a transformá-lo em um gay. O que vai transformá-lo em um gay não tem nada a ver com os valores que nós vamos transmitindo a medida em que envolvemos ele em tarefas relacionadas com as tarefas supostamente de mulher.” É possível sim e isso nós conversamos muito na sala de aula, mas entre o que eles ouvem e o que eles vivem, que é o contexto de casa, o processo de aprendizagem, de modificação do comportamento, é um processo. Não esperamos que isso aconteça, essa virada, de um dia para o outro. É um processo. É assim como eu percebo. Eu sempre faço questão de mostrar para eles que a mulher e o homem não são diferentes, o que lhes torna diferentes é o sexo. Eu sou mais profunda, digo para eles: “O que nos torna diferentes é o sexo, a constituição biológica é igual para todos.” Se nós treinamos uma menina para força, para fazer trabalhos, tarefas que os homens fazem, ela vai fazer com excelência. É uma questão de treino, é uma questão de envolvimento naquelas tarefas que nós supostamente achamos que são dos homens. Do mesmo modo, se colocarmos o homem para fazer tarefas da mulher, ele também vai adquirir aqueles sentimentos, aquelas emoções, os valores, até a própria capacidade em si, relacionada com aquilo que é a mulher. Eu fazia uma brincadeira com eles há dias, eu dizia: “Se colocamos uma mulher a treinar boxe, acham que ela não vai bater?” Ela

vai, mas supostamente essa tarefa é para os homens. Se não colocarmos um homem nessa circunstância, não há mulheres que batem nos homens? Há. Então o que faz a diferença? A diferença é exatamente o fato de não serem treinadas essas possibilidades, essas potencialidades não serem estimuladas de um lado que é o homem e do outro que a mulher sem olhar para essas diferenças, somente isso (Fala da entrevistada 04).

Essa fala nos faz refletir sobre a importância da formação continuada para docentes universitários diante de questões complexas e desafiadoras, como as questões identitárias relacionadas ao gênero, raça, classe e deficiência. A aprendizagem contínua e a troca de experiências entre professores são essenciais para abordar esses temas de maneira eficaz em sala de aula.

Ao ouvirmos as vozes das entrevistadas, podemos promover um diálogo e uma aprendizagem mútua, à luz do que aprendemos com Paulo Freire (1986) sobre pesquisa. Freire argumenta que, se nosso objetivo é uma ação libertadora e contra-hegemônica, não podemos simplesmente reduzir as pessoas diante de nós a meros objetos de pesquisa. Isso nos leva a considerar a importância de uma abordagem mais participativa e reflexiva na formação de docentes, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa e crítica. Vejamos o agradecimento feito por uma das entrevistadas:

Só posso dizer que gostei bastante dessas questões. Abriram-me ainda mais a mente com relação àquilo que é a realidade de vida, aqui na universidade, na minha prática profissional. Existem aspectos que até vão me levar a discutir ainda mais, levar mais a sério naquilo que é a própria prática profissional do psicólogo ou da psicologia. Alguns aspectos que, se calhar, nós não toleramos tanto, não vamos até ao fim do alcance dos objetivos com essas questões. Elas levaram-me a uma visão diferente daquilo que é a psicologia hoje, e como ela deve ser vista hoje no mundo do trabalho, e na própria formação, olhando para aquilo que é a parte de formação, e aquilo que é a prática profissional do psicólogo, então eu quero só agradecer, e agradecer por ter conhecido a Aline, e a Elsa acabei vendo-a de novo, depois de um dia que nós nos vimos, não em um momento bom...

Sendo assim, o que se segue é um exercício dialógico de aprendizagem a partir do meu encontro com as(os) entrevistadas(os), evidenciado pelos seguintes pontos:

a) A associação entre aprendizagem, pesquisa e vida é uma característica marcante nas vozes das entrevistadas e entrevistados. Essa ideia ressalta a importância de considerar a vida cotidiana no exercício do *fazer docente*. Negligenciar essa dimensão pode levar a uma abordagem da dialogicidade e negociação que trata docentes e discentes de forma abstrata, como se houvesse uma única maneira universal de existência para esses atores. No entanto, essa

abordagem universalizante frequentemente reflete o sentido hegemônico de ser estudante e professor, que historicamente tem sido definido como branco, masculino e europeu;

b) Nas entrevistas, fica claro que a questão de gênero na formação em psicologia vai além de ser apenas um tema a ser abordado; é uma condição essencial para uma prática pedagógica verdadeiramente democrática. Conforme Paulo Freire argumenta, não podemos falar em democracia enquanto continuamos a viver sob opressões relacionadas à raça, classe e gênero. Portanto, a promoção de uma formação em psicologia que leve em consideração as questões de gênero é fundamental.

Uma das estratégias destacadas nas entrevistas é o reconhecimento da importância dos estudos de identidade. Isso implica compreender que o aumento da presença de mulheres na formação e na prática em psicologia não deve ser apenas uma estatística, mas sim uma oportunidade para desafiar e enfrentar as estruturas patriarcais da sociedade. Um exemplo notável dessa abordagem é a inclusão de disciplinas específicas e obrigatórias sobre gênero e deficiência nos cursos de psicologia da Universidade da Beira, em Moçambique, em contraste com a situação no curso de psicologia da Universidade Federal Fluminense, no Brasil. Portanto, uma das lições aprendidas com a formação em psicologia em Moçambique é a importância de iniciar essa luta pela transformação dos currículos acadêmicos;

c) No entanto, uma questão que pode surgir é: não seria melhor transversalizar a questão da identidade no currículo, ou seja, que a mesma perpassasse todos os currículos? Sem dúvida, a transversalização é um caminho fundamental para garantir uma educação mais inclusiva e consciente das questões de raça, classe, gênero e deficiência. No entanto, a inclusão de disciplinas específicas e obrigatórias sobre essas questões pode desempenhar um papel importante na promoção da conscientização e na criação de um núcleo central de estudos de identidade. Essas disciplinas específicas podem garantir que a abordagem das identidades não seja apenas superficial e retórica, mas sim aprofundada e significativa. Além disso, podem proteger contra a diluição dessas questões em currículos que enfatizam a "diversidade" de forma genérica, sem mergulhar nas experiências reais das pessoas.

No entanto, é importante notar que o contexto e as necessidades podem variar de acordo com o país e a realidade local. Por exemplo, uma disciplina específica sobre questões raciais pode ser crucial no Brasil, considerando o histórico de opressão racial. No entanto, em outros contextos, as ênfases podem variar. Portanto, a adaptação curricular deve ser sensível às realidades e necessidades específicas de cada ambiente educacional;

d) Outra questão que emerge a partir dos diálogos com as entrevistadas e das referências abordadas nesta tese diz respeito à importância do conceito de interseccionalidade.

As histórias dos movimentos de mulheres nos países estudados, Brasil e Moçambique, evidenciam a relevância de incorporar a interseccionalidade como uma ferramenta fundamental na luta política. Esse enfoque possibilita uma compreensão mais completa das complexas interações entre diferentes formas de opressão e identidades. Além disso, a abordagem interseccional desafia a tendência de reduzir as experiências individuais a uma única dimensão de identidade, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizada das diversas formas de discriminação.

É importante, portanto, abrir parênteses para compreender o conceito de interseccionalidade, dada sua crucialidade para a construção da conexão entre currículo e identidade, como delineado nesta tese. É importante ressaltar que, mesmo que o termo tenha emergido nas discussões acadêmicas, seu fundamento já existia na história das lutas das mulheres negras no Brasil e em Moçambique, como reconhecido por autoras como Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). Embora a terminologia tenha se originado nas esferas acadêmicas, o princípio subjacente já estava presente nas experiências e na militância das mulheres negras. Portanto, as lutas das mulheres nos contextos brasileiro e moçambicano podem contribuir para o desenvolvimento de uma epistemologia na esfera acadêmica, especialmente no âmbito da formação em psicologia, ao destacar a importância de considerar as interseções entre as opressões e identidades em sua complexidade.

No Brasil, o movimento de mulheres negras empreendeu lutas para confrontar as diversas formas de opressão que enfrentam diariamente. Inicialmente, no desenvolvimento desse movimento no país, foi essencial abordar as questões de opressão sem hierarquizar nenhuma categoria de análise ou ação acima das outras. Contudo, é crucial garantir que essas lutas não sejam diluídas ou esquecidas quando adentram as esferas acadêmicas e universitárias.

Durante as décadas de 1980 e 1990, indivíduos de grupos antes excluídos ingressaram em faculdades e universidades como pós-graduandos, instrutores, professores assistentes, funcionários e administradores. Muitas mulheres desses grupos historicamente excluídos permaneceram fora das instituições sociais, demonstrando a necessidade de projetos de justiça social à parte do mundo acadêmico. [...] Mulheres de cor e simpatizantes levaram para o mundo acadêmico ideias como multiplicidade de opressões, a importância das políticas identitárias e o significado da transformação estrutural que moldou seus entendimentos sobre a incorporação institucional. (COLLINS; BILGE, 2021, pp. 105-106).

No Brasil, várias mulheres se destacaram nessa luta, e é digno de nota o papel de Lélia Gonzalez. Ao integrar o gênero à discussão racial no movimento negro, ela desnaturalizou a concepção de identidade negra, possibilitando uma abordagem similar em relação ao gênero.

Isso representou uma correção nas discussões do feminismo, que, em sua origem, centrava-se em experiências que não contemplavam as vivências das mulheres negras no Brasil.

É importante insistir que dentro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não-brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo da sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Precisamente porque esse sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano. (GONZALEZ, 2020, p. 145-146).

Portanto, no Brasil, a discussão sobre gênero tem sua autoria e protagonismo nas mulheres negras. Isso nos leva a uma questão essencial ao término desta Tese: qual é o entendimento possível sobre o conceito de gênero? Ao retornarmos aos números do Censo do Conselho Federal de Psicologia, percebemos que essa necessidade de debate se torna evidente por meio dos dados apresentados. Embora 79,2% dos profissionais da psicologia no Brasil sejam mulheres, quando observamos os dados em relação à raça, vemos que 64% se autodeclararam como brancas/os. Além disso, os resultados indicam que a renda das psicólogas negras corresponde a apenas 71% da remuneração das psicólogas brancas. Portanto, discutir gênero na formação em psicologia no Brasil requer uma abordagem interseccional, que leve em consideração também questões de raça e classe. É importante destacar que, em seis décadas desde a regulamentação da profissão, este é o primeiro levantamento que inclui dados raciais, o que revela as limitações da chamada "democracia racial" no Brasil.

Em relação a Moçambique, não dispomos de dados censitários que revelem a composição da profissão em psicologia. No entanto, as informações da Universidade da Beira, conforme discutido anteriormente, indicam uma maior presença de mulheres nesse campo. Além disso, é importante considerar a necessidade da abordagem interseccional no contexto moçambicano, especialmente à luz da história de lutas das mulheres na FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Essas lutas, que incluem a busca pela liberdade, o movimento contracolonial e a resistência ao racismo antinegro, que está na raiz das opressões enfrentadas pelos povos africanos, reforçam a importância de uma perspectiva interseccional ao abordar questões de gênero, raça e classe em Moçambique.

Considero que as pesquisas feministas atuais, diante de sociedades cada vez mais complexas, demandam uma perspectiva de análise que leve em conta marcadores sociais de diferença e a questão da interseccionalidade, abrangendo as questões de gênero, sexo, sexualidade, geração, território, raça, etnia, classes e estratos sociais,

entre outros que podem ser abrangidos à medida da necessidade (GASPARETTO, 2020, p. 13).

Por fim, vale ressaltar outro fator relevante que emerge dos dados censitários da profissão de Psicologia no Brasil. Conforme os números apresentados, 79% dos profissionais se identificam com o gênero feminino, 20% com o gênero masculino e 0,7% como não-binários (SANDALL, QUEIROGA, GONDIM, 2022, p. 58). Essa complexidade nos leva a compreender que a discussão sobre gênero vai além da simples categorização, requerendo o reconhecimento da diversidade e da fluidez das identidades de gênero. Isso está em consonância com a teoria queer, que destaca que o que alguém faz em um momento pode ser completamente diferente, até mesmo oposto, daquilo que faz no momento seguinte (SILVA, 2010, p. 107).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, assumi o compromisso de compreender o trabalho docente em disciplinas de graduação em psicologia no Brasil e em Moçambique, com o objetivo geral de apresentar perspectivas para a docência e a formação em psicologia no ensino superior em ambos os países. No estágio inicial deste projeto, minha preocupação principal era evitar que um dos campos predominasse sobre o outro na pesquisa, como é comum em estudos comparativos que envolvem nações diferentes. Essa abordagem refletia meu compromisso com a resistência ao modelo opressivo da colonialidade, um princípio que aprendi com o grupo de pesquisa LALIDH-oralidades e que considero essencial. Com base nesse posicionamento contracolonial, reconheci a importância de buscar referências que orientassem meu caminho. Foi nesse contexto que escolhi estudar as contribuições de Paulo Freire e Bendita Donaciano Lopes, um autor brasileiro e uma autora moçambicana, que desenvolveram teoria e prática que enfatizam a dialogicidade como condição fundamental.

Aprendi, ainda, que é possível construir um tema de pesquisa a partir da minha história de vida. O tema central desta tese, a questão de gênero, emergiu não apenas a partir de dados estatísticos que destacam a presença de mulheres na psicologia em Moçambique e no Brasil, mas também de minha vivência pessoal, incluindo as orientações e influências de minha mãe sobre a importância dos estudos para as mulheres em meu país. Essa intersecção entre minha vida e minha pesquisa foi uma revelação e um conforto. Conscientemente, sei que, na academia, essa proximidade entre experiência pessoal e produção de conhecimento costuma ser desencorajada. No entanto, persisti na escolha do gênero como o tema central para analisar o *fazer docente* em psicologia, e ao longo desta tese, percebi o quanto a história das mulheres em meu país e no Brasil pode enriquecer a compreensão do conceito de gênero que desenvolvi ao longo desta pesquisa.

Outra lição valiosa foi o processo de condução das entrevistas, que, seguindo uma abordagem contracolonial, não se limitaram a ser meros instrumentos de pesquisa, mas sim se transformaram em verdadeiros diálogos. Lembro-me especialmente das palavras de uma professora entrevistada em Moçambique, que compartilhou como ela mesma aprendeu bastante ao ser desafiada a refletir sobre a intersecção de gênero e docência na formação em psicologia. Essa abordagem de entrevista vai além da ideia de simplesmente extrair conhecimento do outro, e espero que essa metodologia possa inspirar muitas pesquisas no Brasil e em Moçambique.

Ao longo desta tese, meu entendimento sobre gênero foi moldado de maneira significativa pelos encontros nas entrevistas, como o exemplo que compartilhei anteriormente,

e pelo reconhecimento da autoria e protagonismo dos movimentos de mulheres no Brasil e em Moçambique. O conceito de gênero que se desenvolveu nesta pesquisa vai além de uma mera categoria; ele precisa ser compreendido como algo concretizado pelas interseções presentes na vida das mulheres, conforme evidenciado em suas lutas. Aprendi que o gênero é uma condição que deve ser considerada em conjunto com outras lutas no enfrentamento do mundo colonial. O antirracismo, por exemplo, desempenha um papel crucial, pois a opressão às mulheres em países como o Brasil e Moçambique é permeada pela racialização do racismo antinegro. Ambos os países foram alvo do colonialismo em diferentes momentos e formas, e é importante ressaltar que o colonialismo não é uma forma de opressão que ficou no passado, mas sim algo que continua a se manifestar em nossas vidas diariamente.

Mas, como trazer essa questão para dentro das nossas salas de aula na formação em Psicologia?! Desenvolvemos na Tese uma abordagem sobre currículo e identidade: é preciso reconhecer que o feminino presente na psicologia pode construir uma forma de pensar e de estar no mundo sendo um exercício contracolonial, um exercício contra o patriarcado. É preciso começar essa luta por uma ação política de fazer interrogação ao currículo como um documento de identidade, ou melhor, de identidades, que sejam femininas, negras, trans, das pessoas com deficiência na interpelação da identidade que se pretende universal, que é branca, masculina, ouvinte, vidente. E essa psicologia pode ser nomeada, tal como vem sendo feito em alguns grupos de pesquisa no Brasil, um deles o LALIDH-oralidades, de psicologia feminista, que se atenta para a desconstrução de teorias e práticas sexistas, isto é, é a luta pelo nosso *fazer docente* que vai desde a exigência pelo respeito e reconhecimento ao nosso trabalho. Não! Não somos psicólogas por que somos calmas, boazinhas, mais afetivas; até o ensino dos conteúdos das diversas psicologias trazendo à cena os preconceitos de gênero neles embutidos quando os traduzimos praticamente. Não! Não somos, nós mulheres, posicionadas na vida pela oposição afeto-razão, estigma que muitas psicologias do desenvolvimento ajudam a reforçar. É preciso contar em nossas salas de aula como chegamos até o campo dos saberes psis sendo alvos de um sistema opressor e explorador; é preciso contar às nossas estudantes, mas, também aos nossos estudantes, que estratégias temos criado coletivamente para enfrentar esse modelo social, fazendo a psicologia mais próxima das lutas sociais. Afinal, lembrando bell hooks, “o feminismo é para todo mundo”.

REFERÊNCIAS

BENDIX, Reinhard. Concepts and generalizations in comparative sociological studies. **American Sociological Review**, vol. 28, N. 4, aug., p. 532-539, 1963.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 (BRASIL, 1962). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=79319BF747DF7F78F0C9C8E008926DAE.node1?codteor=336061&filename=LegislacaoCitada+-PL+5816/2005 Acesso: 05/06/2020.

CANDRINHO, Givaldo Carlos. **Múltiplos comprometimentos entre professores universitários em Moçambique: analisando o poder preditivo do capital psicológico positivo'** Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. 2022

CASIMIRO, Isabel Maria. **Paz na terra, guerra em casa.** Feminismo e organizações de mulheres em Moçambique. 2. ed. Recife: Editora UFPE, 2014.

_____. **Repensando as relações entre mulher e homem no tempo de Samora**, 2001 Disponível em <https://nigs.ufsc.br/files/2017/08/SAMORA-e-o-G%C3%A9nero-II-2001.pdf> Acesso em 02/01/2023.

CFP CensoPsi 2022: **CFP divulga os resultados da maior pesquisa sobre o exercício profissional da Psicologia brasileira.** Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/> Acesso em 05/02/23.

CHEMANE, Orlando Daniel. O que Paulo Freire ensinou na África ou o segundo caderno de cultura popular. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.182-208, jul./dez. 2017 Disponível em <file:///C:/Users/X/Downloads/32631-Texto%20do%20Artigo-109580-1-10-20171109-1.pdf> Acesso em 14/07/2013.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica.** São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

DIOGO, Maria Fernanda; COUTINHO, Maria Chalfin. Ser psicóloga no Brasil: entre o exercício profissional e a realização de atividades domésticas e de cuidado não remuneradas. IN: LHULLIER, Louise.. **Quem é a psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Brasília: CFP, 2013.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas.** Salvador: UFBA, 2008.

FERNANDES, Ana Sandra. Entrevista. IN: **CFP CensoPsi 2022: CFP divulga os resultados da maior pesquisa sobre o exercício profissional da Psicologia brasileira.** Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/> Acesso em 05/02/23.

FIGUEREDO, Raíza Barros e CRUZ, Fátima Maria (2017) Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. **Revista Estudos Feministas**, 25(2), 803-828. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p803>.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. 67 edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____ (1968). **Pedagogia do Oprimido**. 59 edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra 2015.

_____ (1992) **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

_____ (1967) **Educação como Prática da Liberdade**. 14 edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

_____ (1968). **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ (1979) FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____ (1977) **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____ (1986) Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. IN: BRANDÃO, C. (org.). **Pesquisa Participante**. 6 edição. São Paulo: editora Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (2003). **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Biassau, São Tomé e Príncipe. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: **Su Vida e su Obra**. 1ª Ed. Bogotá: Codecal, 1991. Disponível em <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2815> Acesso em 25 de outubro de 2020.

GASPARETTO, Vera. O campo dos estudos de gênero em Moçambique/África. Rev. **Estud. Fem.** vol.28 no.1 Florianópolis 2020 Epub Feb 01, 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n168326>

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, BELL. **Anseios** – Raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

_____ **O Feminismo é para todo mundo** – políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

_____ **Ensinando a Transgredir** – educação como prática da liberdade. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LHULLIER, Louise; ROSLINDO, Jéssica E MOREIRA, Raul. (2013). **Uma profissão de muitas e diferentes mulheres**: quem são as psicólogas brasileiras? CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA Brasília, Setembro/2013.

LOPES, Bendita Donaciano; ANDRADE, Fernanda Bordes de; CHAVES, Naima de Paula Salgado. A aula universitária: onde ficam professor e aluno? **Ensino Em Re-Vista** Uberlândia, MG, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-5> Acesso: 05/05/2020.

LOPES, Bendita Donaciano. **Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica**. Minho- Portugal: 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19618/1/Bendita%20Donaciano.pdf> Acesso em 10/06/2021

MACHEL, Samora. Entrevista Exclusiva, **Afrique-Asie**, N° Spécial, Maio, 1976.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Curso de Psicologia Educacional**. Maputo: Universidade Pedagógica de Moçambique, 2009

NORONHA, Ana Paula Porto. Docentes de Psicologia: Formação Profissional. *Estud. psicol. (Natal)* 8 (1) • Abr 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100019>

OLIVEIRA, Luiza. Rodrigues de; LIMA, Fatima e SANTOS, Abrahão de Oliveira. (2021). Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amílcar Cabral: racialismo, subjetividade e educação. **Ensino, Saude e Ambiente**, 14(esp.), 410-426. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp.a52486>

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. O que nós psicólogos podemos aprender com Paulo Freire. IN: MONTEIRO, A. **Processos psicológicos**: Perspectivas situadas. Aprendizagem e insurgência. Niterói: EDUFF, 2020. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/29315/Processos-psicol%C3%B3gicos-Perspectivas-situadas.pdf?sequence=2> Acesso em 10/12/22.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; BARROS, Shaylla C. de; SANTOS, Abrahão de Oliveira; PENNA, William Pereira e VEIGA, Livia. (2021). Da Psicologia como profissão feminina à psicologia feminista: criando novos modos e novas epistemologias a partir do feminismo negro. **Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais**, 16(3), 1–10. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082021000300013 Acesso em 12 abr. 2020

SANDALL, Hugo; QUEIROGA, Fabiana e GONDIM, Sonia Maria Guedes. Quem somos? Caracterizando o perfil das(os) psicólogas(os) no Brasil. IN: BASTOS, Virgílio. **Censo da Psicologia Brasileira**: quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022.

SANTOS, Alessandro; SCHUCMAN, Lia; MARTINS, Hildeberto. Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, 32 (num. esp.), 166-175. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. BeloHorizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Antonio Rodrigues. A Psicologia no Brasil. **Psicol. cienc. prof.** 30 (spe). Dez 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002>

IGEUL. **Sistema de Gestão da Universidade Licungo**, Moçambique 2022.

SIMBINE, Alexandra Justino. **Concepções da deficiência: embates entre versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Brasil. Niterói, 2016. 95f.

TILLY, Charles. **Big structures, large processes, huge comparisons**. New York: Russel Sage Fdtn., 1984

APÊNDICE A

GUIA DA RODA DE CONVERSA E DO DIÁRIO DE CAMPO

[1] apresentação da pesquisa pela pesquisadora responsável

[2] apresentação dos participantes

Perguntas para os sujeitos da pesquisa

[3] há quanto tempo é professora/or de psicologia

[4] Se sim, descreva-os

quais disciplinas ministra?

[5] coordena algum grupo e ou laboratório de pesquisa? Se sim, descreva-os

[6] coordena algum projeto de extensão? Se sim, descreva-os

[7] o que é para você o termo fazer docente

[8] você poderia escrever livremente um diário de bordo acerca do seu fazer docente para nos ser entregue ao fim deste semestre?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“O fazer docente nos Curso de Psicologia da Universidade Licungo Extensão da Beira – Moçambique e da Universidade Federal Fluminense: a escrevivência como método de pesquisa”**. Esse estudo será desenvolvido pela pesquisadora Elsa Maria Frederico Livo Ozobra, professora da Universidade de Licungo - Beira, Moçambique sob orientação da Prof^a Dr^a Luiza Rodrigues de Oliveira. Esta pesquisa será realizada em nível de doutorado e está ligada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Seu objetivo é analisar o fazer docente no Ensino Superior nos cursos de psicologia.

Durante a pesquisa, você será convidado /a participar de dois encontros do tipo Roda de Conversa que acontecerão de maneira remota pela plataforma google meeting. Esses encontros serão previamente agendados. A pesquisa será realizada no horário possível para os sujeitos participantes da pesquisa. Nos encontros, os sujeitos da pesquisa dialogarão sobre temas pertinentes ao fazer docente.

Sabendo que a pesquisa se desenvolverá em ambiente universitário, mesmo que de forma remota, e que toda ação humana oferece riscos, sejam eles de ordem física, psicológica, intelectual e/ou cultural, no decorrer da pesquisa poderá acontecer aos sujeitos participantes: cansaço, aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento, alterações na autoestima ou no humor provocados pela evocação de memórias ou pela conscientização sobre algum acontecimento vivido no cotidiano escolar e/ou na vida pessoal; falta de interesse por parte do aluno. A pesquisadora responsável, no entanto, estará atenta para evitar e reduzir os riscos e condições adversas que possam causar danos aos participantes da pesquisa, tomando as providências necessárias.

Esclarecemos que a sua participação é isenta de despesas e a confidencialidade da mesma estará garantida, assegurando o sigilo. Reafirmamos que sua participação é voluntária e você poderá retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma.

A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Deste modo, duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de

contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Será garantido ao participante da pesquisa o acesso aos resultados e de esclarecimento de dúvidas a qualquer tempo.

Os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) são compostos por pessoas que trabalham para que todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos sejam aprovados de acordo com as normas éticas elaboradas pelo Ministério da Saúde. A avaliação dos CEPs leva em consideração os benefícios e riscos, procurando minimizá-los e busca garantir que os participantes tenham acesso a todos os direitos assegurados pelas agências regulatórias. Assim, os CEPs procuram defender a dignidade e os interesses dos participantes, incentivando sua autonomia e participação voluntária. Procure saber se este projeto foi aprovado pelo CEP desta instituição. Em caso de dúvidas, ou querendo outras informações, entre em contato com o Comitê de Ética de Humanas da Universidade Federal Fluminense (CEP HUMANAS/UFF), por e-mail ou telefone (tel/fax: (21) 3674-7669 /e-mail: cephumanasuff@gmail.com) ou com a pesquisadora (cel: (21) 99532-9773 / e-mail: alinegomes.ines@gmail.com).

Eu, _____,
PASSAPORTE: _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Inserir a cidade, _____ de _____ 2021.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O Trabalho docente nos Curso de Psicologia da Universidade Licungo Extensão da Beira ζ Moçambique e da Universidade Federal Fluminense: a escrivência como método de pesquisa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA			
6. CPF: 15AJ78144	7. Endereço (Rua, n.º): BARAO DO AMAZONAS 1/99999 CENTRO 261 apartamento 602 NITEROI RIO DE JANEIRO 24030111		
8. Nacionalidade: MOÇAMBICANO	9. Telefone: 21990620406	10. Outro Telefone:	11. Email: elsa.ozobra@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: _____ / _____ / _____			
Assinatura _____			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE -	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Instituto de Psicologia	
15. Telefone: (21) 2629-2855	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____ CPF: _____			
Cargo/Função: _____			
Data: _____ / _____ / _____			
Assinatura _____			
PATROCINADOR PRINCIPAL			

17. Nome: 5525 FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP	18. Telefone:	19. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p>		
Nome: _____	CPF: _____	
Cargo/Função: _____	Email: _____	
Data: ____ / ____ / ____	_____	Assinatura

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Trabalho docente nos Curso de Psicologia da Universidade Licungo Extensão da Beira ç Moçambique e da Universidade Federal Fluminense: a escrevivência como método de pesquisa

Pesquisador: ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54089921.5.0000.8160

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.199.611

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia (Doutorado) da Universidade Federal Fluminense/UFF.

Tem por lócus da investigação a Universidade de Licungo – Moçambique e a Universidade Federal Fluminense, adotando “como suposição a perspectiva de que o trabalho docente nos cursos de graduação em psicologia esteja se modificando diante das epistemologias decoloniais que estão sendo desenvolvidas nas pesquisas na área de psicologia”.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” e “Comentários e considerações sobre a pesquisa foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863362.pdf de 22/11/2021) e Projeto Detalhado (PROJETODEDOUTORAMENTO.doc de 22/11/2021).

Objetivo da Pesquisa:

“Objetivo Primário: Esta pesquisa tem como objetivo compreender o trabalho docente em cursos de graduação em psicologia no Brasil e em Moçambique, a fim de apresentar possibilidades para a

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.199.611

prática docente de psicologia no ensino superior nos dois países. Para tanto, tomaremos como cenários duas universidades públicas, uma de Moçambique - Universidade Licungo e outra do Brasil - Universidade Federal Fluminense”.

“Objetivo Secundário: Fazer um estudo do conceito de Trabalho Docente do ensino superior com aporte teórico nas obras de Freire e de Donaciano; Levantar e analisar pesquisas sobre o tema em bases de dados científicas; Analisar as narrativas de professores de Psicologia da Universidade Licungo e da Universidade Federal Fluminense acerca de suas práticas. A partir dos resultados acima encontrados, apresentar possibilidades para a prática docente de psicologia no ensino superior nos dois países”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: “ A pesquisadora analisará os riscos segundo a Resolução/CNS Nº 466/12 evitando que eles sejam maiores que os benefícios esperados com a pesquisa, seja no seu âmbito individual ou coletivo. A pesquisa se desenvolverá em ambiente universitário e, assim, como toda ação humana oferece riscos, sejam eles de ordem física, psicológica, intelectual e/ou cultural, tais como: cansaço, aborrecimento, desconforto, alterações de comportamento durante as rodas de conversa e também no desenvolvimento do diário de bordo. A pesquisadora responsável, no entanto, estará atenta para evitar e reduzir os riscos e condições adversas que possam causar danos aos participantes da pesquisa. Como pode ser que alguma etapa da pesquisa também se dê, devido a pandemia por covid-19 em ambiente remoto, seguimos as orientações do documento da CONEP de 25/02/2021, “ORIENTAÇÕES PARAPROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL”. Onde se salienta a importância de assinalar os riscos inerentes às pesquisas realizadas em ambiente virtual. No caso desta pesquisa em específico, poderá acontecer aos sujeitos participantes: cansaço pela utilização das plataformas disponíveis nos meios eletrônicos; embaraço ao tentar acessar a plataforma; risco de exposição da imagem das/os participantes através de possíveis capturas de tela de outros participantes e o risco de quebra de sigilo mesmo diante dos cuidados éticos profissionais firmados com esta pesquisa. Ressalta-se que estes riscos se dão pela limitação das tecnologias que estão sujeitas a instabilidades e quebras de sigilos que escapam ao controle e rigor ético da pesquisadora responsável, que deverá, no entanto, estar atenta para evitar e reduzir os riscos e condições adversas que possam causar danos às/aos participantes da pesquisa, tomando as providências necessárias cabíveis. No que se refere aos riscos em função da pesquisa em ambiente virtual, o pesquisador responsável tomará os cuidados

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.199.611

previstos nas orientações da CONEP como: “fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou ‘nuvem’”. Além disso, será solicitado às/aos participantes dos grupos que não tirem “prints” ou façam “capturas de tela” dos encontros, de modo a preservar o sigilo de todos as/os envolvidas/os. Como medida protetiva e preventiva, serão adotadas orientações periódicas como orientadora da presente pesquisa prof. Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira, bem como o compartilhamento de etapas da pesquisa com o seu grupo de orientação onde os devidos cuidados éticos na condução da pesquisa serão permanentemente reavaliados. Esses são procedimentos que visam a proteção e cautela junto aos participantes, assim como prevenir e evitar danos resultantes às suas participações”.

BENEFÍCIOS: “Espera-se que toda pesquisa possa trazer benefícios aos participantes, direta ou indiretamente. Em curto prazo, esperamos que esta pesquisa possa beneficiar os docentes de psicologia das duas universidades cenários da pesquisa, bem como a formação em psicologia de forma mais geral, mas esse ganho espera-se em longo prazo”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de análise de resposta ao parecer Número do Parecer: 5.158.785,, emitido pelo CEP em 10 dezembro 2021.

Foram estabelecidas as seguintes pendências que são reproduzidas com as respectivas respostas apresentadas pela pesquisadora:

“1. Substituir a expressão “sujeito participante da pesquisa” e/ou “sujeitos da pesquisa” pela expressão “participante da pesquisa”, nos documentos que integram o presente protocolo em especial:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863362.pdf de 22/11/2021;

PROJETODEDOUTORAMENTO.doc de 22/11/2021;

GUIADARODADECONVERSAEDODIARIODECAMPO.docx de 22/11/2021;

TCLEmcasodeparticipacaoremota.docx de 22/11/2021; e

TCLEmcasodepesquisapresencial.docx de 22/11/2021

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.199.611

RESPOSTA: o termo expressão “sujeito participante da pesquisa” e/ou “sujeitos da pesquisa” pela expressão “participante da pesquisa” foram substituídos em todos os documentos acima listados. No projeto, a substituição se deu entre as páginas 27 e 32. Foram, ainda, substituídos no G U I A D A R O D A D E C O N V E R S A E D O D I A R I O D E C A M P O e nos TCL pesquisa remota e pesquisa presencial, conforme documentos anexados.

2. Nos documentos TCLEemcasodeparticipacaoremota.docx de 22/11/2021 e TCLEemcasodepesquisapresencial.docx de 22/11/2021 inserir a Resolução 510 de 07 de abril de 2016 na frase: “A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.”

RESPOSTA: A Resolução 510 de 07 de abril de 2016 foi incluída nos TCL pesquisa remota e pesquisa presencial, conforme documentos anexados.

3. No documento TCLEemcasodeparticipacaoremota.docx de 22/11/2021, à página 03, substituir a frase “Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (CEP FM/UFF), por e.mail ou telefone, de segunda à sexta, das 08:00 às 17:00 horas. E.mail: etica.ret@id.uff.br. Tel/fax: (21) 26299189” pelo seguinte período:

“Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP-HUMANAS-UFF), por endereço, Rua Passo da Pátria n 0 156- São Domingos- Niterói – Campus da Praia Vermelhada UFF-Instituto de Física(Torre norte- 3 0 andar,) por e.mail ou telefone, de segunda à sexta, das 08:00 às 17:00 horas. E.mail: cephumanasuff@gmail.com Tel/fax: (21) 2629-5119”.

RESPOSTA: A substituição foi feita, conforme documento anexado.

4. No documento TCLEemcasodepesquisapresencial.docx de 22/11/2021 substituir a frase “Comitê de Ética de Humanas da Universidade Federal Fluminense (CEP HUMANAS/UFF), por e-mail ou telefone (tel/fax: (21) 3674-7669 /e-mail: cephumanasuff@gmail.com) ou com a pesquisadora (cel: (21) 99532-9773 / e-mail:alinegomes.ines@gmail.com)” pelo seguinte período: “Comitê de

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.199.611

Ética em Pesquisa Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP-HUMANAS-UFF), por endereço, Rua Passo da Pátria n 0 156- São Domingos- Niterói – Campus da Praia Vermelhada UFF-Instituto de Física(Torre norte- 3 0 andar,) por e.mail ou telefone, de segunda à sexta, das 08:00 às 17:00 horas. E.mail: cephumanasuff@gmail.com Tel/fax: (21) 2629-5119”.

RESPOSTA: A substituição foi feita, conforme documento anexado.

5. A pesquisadora deve revisar e atualizar os cronogramas prevendo a data de início da coleta dos dados para um momento após a aprovação pelo CEP. Dessa forma, solicita-se atualizar o cronograma apresentado nos arquivos B_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863362.pdf de 22/11/2021 e PROJETO DEDOUTORAMENTO.doc de 22/11/2021 de modo a permitir o trâmite do protocolo no sistema CEP/CONEP.

RESPOSTA: O cronograma foi modificado, a fim de que a coleta de dados dos participantes aconteça em data posterior à data de aprovação pelo CEP, tal como pode ser conferido nos documentos anexados”.

ANÁLISE: Pendências atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Recomendações:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

Ressalta-se que cabe a pesquisadora responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº. 001/13, item XI.2.d.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.199.611

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1863362.pdf	04/01/2022 10:11:43		Aceito
Outros	cartaresposta.doc	04/01/2022 10:10:21	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEDOUTORAMENTOmodificado.doc	04/01/2022 07:54:19	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEemcasodepesquisapresencialmodificado.docx	04/01/2022 07:18:32	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEemcasodeparticipacaoremotamodificado.doc	04/01/2022 07:17:55	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	22/11/2021 21:59:30	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
Outros	GUIADARODADECONVERSAEDODIARIODECAMPO.docx	22/11/2021 18:24:48	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
Outros	TCUI.doc	22/11/2021 18:20:47	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeanuenciaUFF.pdf	22/11/2021 18:18:20	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeanuenciaUniversidadeLicungo.pdf	22/11/2021 18:18:00	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEemcasodepesquisapresencial.docx	22/11/2021 18:05:24	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEemcasodeparticipacaoremota.docx	22/11/2021 18:04:17	ELSA MARIA FREDERICO LIVO OZOBRA	Aceito

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.199.611

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 12 de Janeiro de 2022

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** eticahumanas.comite@id.uff.br