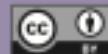




PSICOLOGIA ARGUMENTO

ISSN 0103-7013
Licenciado sob uma Licença Creative Commons



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.43.121.A007>

“Experiência de amor e ódio”: significados da formação interdisciplinar em saúde para estudantes de Psicologia

*“Love and hate experience”: meanings of interdisciplinary training in health for
Psychology students*

Roberval Passos de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
robervaloliveira@ufrb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-0874-5344>

Fabíola Marinho Costa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
<https://orcid.org/0000-0001-6077-7688>

Maeli Sales Santana
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
<https://orcid.org/0009-0001-3930-9086>

Fabiana Aparecida Araujo Silva
Faculdade Atenas Valença
<https://orcid.org/0009-0008-4054-8210>

Ana Karolline Oliveira Caldas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
<https://orcid.org/0009-0002-8697-4801>

Resumo

No cenário de recentes mudanças na formação em saúde, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia adotou o regime de ciclos na formação em Psicologia, com o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) enquanto primeiro ciclo. O presente estudo objetivou compreender os significados construídos por estudantes de Psicologia acerca da formação interdisciplinar em saúde. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas com 48 estudantes. Os discursos foram analisados mediante proposta hermenêutica de leitura etnocrítica. Observou-se que as primeiras impressões foram se modificando à medida que as estudantes conheciam a proposta e construíram sentidos para as atividades formativas do BIS. Diversas contribuições dessa formação foram relatadas, como: vivências reflexivas; contato com diferentes realidades sociais; produção de diálogos interdisciplinares. Entende-se ser possível afirmar que esse modelo formativo tem fomentado uma Psicologia de posturas implicadas, fortalecendo a integração ensino-serviço-comunidade, e contribuindo na desconstrução de definições fechadas sobre o agir psicológico.

Palavras-chave: Bacharelado interdisciplinar em saúde; Formação da psicóloga; Saúde pública; Universidade.

Abstract

In the context of recent changes in health education, the Federal University of Recôncavo da Bahia adopted a cycle-based system for training in Psychology, with the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Health (IBDH) as the first cycle. This study aimed to understand the meanings constructed by Psychology students regarding interdisciplinary training in health. A qualitative approach was used, with interviews carried out with 48 students. The speeches were analyzed using a hermeneutic proposal of ethnocritical reading. It was observed that the first impressions changed as the students became familiar with the proposal and constructed meanings for the IBDH training activities. Several contributions of this training were reported, such as: reflective experiences; contact with different social realities; production of interdisciplinary dialogues. It is possible to state that this training model has fostered a Psychology with implied postures, strengthening the teaching-service-community integration, and contributing to the deconstruction of closed definitions about psychological act.

Keywords: Interdisciplinary bachelor's degree in health; Psychologist education; Public health; University.

Resumen

En el escenario de cambios recientes en la formación en salud, la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia adoptó el régimen cílico en la formación en Psicología, siendo la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud (LIS) como primer ciclo. El presente estudio tuvo como objetivo comprender los significados construidos por estudiantes de Psicología sobre la formación interdisciplinaria en salud. Se utilizó un enfoque cualitativo, realizándose entrevistas a 48 estudiantes. Los discursos fueron analizados mediante una propuesta hermenéutica de lectura etnocrítica. Se observó que las primeras impresiones fueron cambiando a medida que los estudiantes conocieron la propuesta y construyeron significados para las actividades formativas del LIS. Se reportaron varios aportes de esta capacitación, tales como: experiencias reflexivas; contacto con diferentes realidades sociales; producción de diálogos interdisciplinares. Se entiende que es posible afirmar que este modelo de formación ha fomentado una Psicología de las actitudes implicadas, fortaleciendo la integración enseñanza-servicio-comunidad y contribuyendo a la deconstrucción de definiciones cerradas sobre la acción psicológica.

Palabras clave: Licenciatura interdisciplinaria en salud; Formación de la psicologa; Salud Pública; Universidad.

Introdução

A partir dos processos sociopolíticos que deram suporte à criação do Sistema Único de Saúde (SUS) surgiu a necessidade de mudanças na formação em saúde no Brasil, uma vez que as futuras trabalhadoras¹ precisariam estar alinhadas com princípios e diretrizes, como a universalidade, equidade e integralidade (Feuerwerker & Capazzolo, 2013). Mostrou-se, então, importante a formação de profissionais da saúde, cuja capacidade para trabalhar de forma humanizada, integral e resolutiva estivesse desenvolvida e alinhada a conhecimentos acerca de Saúde Pública.

Contudo, como a formação superior brasileira apresentava um grande viés profissionalizante, com currículos fragmentados e distantes dos saberes e práticas de transformações sociais (Santos & Almeida Filho, 2008), essa questão se constituiu em um grande desafio. Em especial, no contexto da formação em saúde, historicamente, os cursos caracterizam-se por relações de poder hierárquicas, distanciamento da realidade social (Coêlho & Macêdo, 2020) e, sobretudo, pela adoção de um modelo biomédico, que se reflete na prática profissional (Macedo, Silva, & Dimenstein, 2021). Esses são fatores que estão relacionados a uma formação tecnicista, que pouco se conecta com a complexidade dos processos saúde-doença-cuidado e com os princípios e diretrizes do SUS.

Diante desse cenário, com o objetivo de promover uma reforma radical do ensino superior no Brasil, foi lançado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. A partir da implantação do REUNI, houve a implementação de arquiteturas curriculares inovadoras, como: os cursos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no campus da Baixada Santista, com proposta caracterizada pela educação interprofissional, na qual a estudante tem a possibilidade de vivências conjuntas com diferentes profissões (Feuerwerker & Capazzolo, 2013); os cursos da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde as

¹ Considerando a predominância de mulheres na Psicologia, que se caracteriza como uma profissão feminina (Sandall, Queiroga, & Gondim, 2022), e o maior número de mulheres dentre as participantes da pesquisa, neste artigo, foi utilizado o gênero feminino para se referir às profissionais da Psicologia, trabalhadoras da saúde, assim como às pessoas que participaram da pesquisa.

estudantes ingressam na universidade e não em um dos institutos (Natal et al., 2011); e os Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) (Coelho & Teixeira, 2016), com propostas de formação interdisciplinar baseadas no regime de ciclos.

Para Santos e Almeida-Filho (2008), o regime de ciclos, consagrado nos principais cenários mundiais de formação profissional, apresenta-se como uma proposta com inúmeras vantagens à formação de trabalhadoras da saúde: possibilita maior maturidade nas escolhas de carreira; viabiliza uma estrutura curricular modular, reduzindo a fragmentação do conhecimento e possibilitando maior interdisciplinaridade; permite mudanças de percurso formativo; reduz a evasão no sistema de ensino; integra graduação e pós-graduação; fomenta modelos de formação interdisciplinar.

Nessa proposta, os Bacharelados Interdisciplinares configuram-se como o primeiro ciclo de formação geral, em que são propostos diálogos entre diferentes áreas de conhecimento (Camargo et al., 2010). O curso confere diploma em uma grande área e pode ser caracterizado como etapa inicial, vinculada a carreiras acadêmicas e profissionais específicas, que terão seus conhecimentos, habilidades e atitudes abordados em um segundo ciclo de formação. Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019) consideram os Bacharelados Interdisciplinares propostas capazes de oferecer uma mudança na formação superior, sendo essa uma etapa responsável por qualificar as estudantes para uma atuação humanizada e propedêutica.

Em 2013, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB, que já havia instituído o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), no ano de 2009, adotou o regime de ciclos como pilar político-educacional em saúde para avançar na promoção e garantia de uma formação capaz de atender à ampliação das necessidades sociais em saúde (Henrique et al., 2021). Essa arquitetura curricular apresentava-se adequada à exigência da formação de um novo perfil de trabalhadora da saúde, que perpassava todas as profissões vinculadas diretamente à saúde, a exemplo da Psicologia.

Assim, o BIS pretende formar trabalhadoras da saúde que sejam capazes de compreender o campo da saúde a partir de uma ampla diversidade de contextos, com vistas a identificar, planejar e tomar decisões, atuando para a transformação da dinâmica social, mediante princípios éticos, de solidariedade e responsabilidade social

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014). O currículo do BIS organiza-se em semestres, a partir de eixos integrativos, como “Ser humano e realidade”; “Saúde, cultura e sociedade”; “Saúde e seus determinantes”; “Saúde e qualidade de vida”; “Sistemas e políticas de saúde”. Esses eixos articulavam componentes curriculares, os quais são construídos a partir da integração de núcleos de saberes da mesma área de conhecimento ou de áreas diferentes.

Conforme Henrique et al. (2021), o único modo de ingresso no CCS/UFRB, a partir de 2013, passou a acontecer por meio do BIS (entrada única) e, integralizado esse primeiro ciclo de formação geral, a estudante poderia optar por um dos cursos de ciclo profissionalizante: Psicologia, Nutrição, Medicina ou Enfermagem. Contudo, esse modelo foi modificado em 2015, visto que a quase totalidade das estudantes que ingressaram no BIS objetivavam entrar no curso de Medicina, gerando conflitos internos e provocando uma grande diminuição no número matrículas nos outros cursos de segundo ciclo. Nessa mudança, o BIS foi mantido enquanto primeiro ciclo, mas a escolha pelos cursos profissionalizantes voltou a acontecer em um momento anterior ao ingresso da estudante na universidade: no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que realiza a seleção de estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse arranjo manteve a formação em dois ciclos com a permanência da dupla diplomação e as turmas, enquanto cursavam o primeiro ciclo, passaram a ser denominadas de “turmas do BIS com terminalidade própria”.

Nesse contexto, o curso de Psicologia elaborou um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com duração de seis anos, articulado ao BIS. A matriz curricular desse projeto era formada por: 1) primeiro ciclo de formação (BIS), no qual a estudante cursava componentes curriculares de formação geral e básica em saúde, a exemplo de “Conhecimento, Ciência e Realidade”, “Diversidade, Cultura e Relações étnico-raciais” e “Saúde, Cuidado e Qualidade de Vida”, assim como outros vinculados a conhecimentos nucleares da área, por meio de um itinerário formativo de Psicologia (“Bases históricas e filosóficas da Psicologia”, “Psicologia social”, “Psicologia, saúde e clínica”, entre outros) durante três anos; 2) segundo ciclo profissionalizante, composto por componentes de formação específica, que possibilitavam à estudante se apropriar do conhecimento teórico, prático e tecnológico relativo à atuação em Psicologia, com uma duração de mais três anos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016).

Entendia-se que essa proposta apresentava importantes contribuições à formação, visto que, apesar de ser possível identificar as potencialidades da Psicologia para fortalecer os princípios e contribuir com o projeto político do SUS, a atuação da psicóloga no campo da saúde encontra-se distante de atender as necessidades sociais das populações mais vulnerabilizadas (Macedo et al., 2021). Os cursos de graduação em Psicologia, de modo geral, ainda não incorporaram, nas matrizes curriculares e nas experiências de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho em equipes multi e interprofissionais. A despeito do que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Psicologia (Conselho Nacional de Educação, 2023), essas lacunas ainda são grandes desafios à formação dessa profissional.

Nessa perspectiva, a formação em Psicologia vem sendo objeto de discussões, no sentido de construção de um novo perfil de psicóloga, tendo em vista a necessidade de preparação dessa profissional para realizar análises da sociedade, que permitam a compreensão das demandas sociais, assim como o uso de recursos teóricos e técnicos adequados para essa nova realidade (Retchman & Bock, 2019). Observam-se esforços na elaboração de propostas formativas em Psicologia que reorientem a formação profissional centrada no modelo biomédico para modelagens interprofissionais, com foco na abordagem integral do processo saúde-doença-cuidado (Macedo et al., 2021).

O presente estudo teve como objetivo compreender os significados construídos por estudantes de Psicologia acerca da formação interdisciplinar em saúde vivenciada no curso do CCS/UFRB. Matos e Lima (2016) pontuam que pesquisas e análises que busquem investigar as repercussões das inovações na educação superior brasileira, decorrentes da formação em ciclos, são importantes para avaliar os resultados dessa formação. Ademais, a produção de conhecimento sobre os resultados de iniciativas de formação, à medida que elas são propostas e implementadas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessas inovações pedagógicas (Ceccim, 2018).

Método

Foi utilizada uma abordagem qualitativa, inspirada no modelo metodológico do Sistema de signos, significados e práticas – S/ssp (Bibeau, 1993). O *S/ssp* busca compilar narrativas sobre situações concretas, que sejam significativas para a população de estudo, não se limitando às representações meramente abstratas da realidade. Desse modo, parte-

se dos relatos de práticas concretas para compreender os significados subjacentes a tais comportamentos.

Participaram da pesquisa 48 estudantes das três primeiras turmas que ingressaram no modelo de formação em ciclos do Curso de Psicologia do CCS/UFRB, as quais haviam feito escolha do curso profissionalizante no Sisu (turmas do BIS com terminalidade própria em Psicologia). Todas as estudantes dessas turmas foram convidadas a participar da pesquisa, tendo ocorrido 13 recusas. As estudantes entrevistadas tinham idades variando entre 20 e 33 anos, das quais 40 eram mulheres, 37 autodeclaradas negras (pretas ou pardas). Entre os oito participantes homens, cinco se autodeclararam negros.

Foram realizadas entrevistas, no primeiro semestre do ciclo profissionalizante, orientadas por um roteiro semiestruturado, com questões acerca das vivências interdisciplinares durante o BIS, enquanto primeiro ciclo de formação em Psicologia. Foi solicitado que as estudantes construíssem narrativas, contassem situações concretas que ocorreram com elas durante os três anos do curso. Entende-se que uma das formas privilegiadas de apreender a experiência das pessoas é através de histórias contadas por elas. Ao recorrer às narrativas, torna-se possível ler as vivências particulares, nas quais os sentimentos, muitas vezes, escapam a uma observação direta e se fundem nas tramas e dramas irredutíveis. Para Bruner (1997, p. 40), “o modo narrativo leva a conclusões, não sobre certezas num mundo primitivo, mas sobre as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível”.

As entrevistas foram registradas em gravador digital de voz e, posteriormente, realizou-se transcrição *verbatim* e digitação em computador. Foram realizadas “leituras transversais”, buscando adquirir familiaridade e trabalhar os conteúdos presentes nos discursos de cada participante, individualmente, identificando suas peculiaridades e características intrínsecas; assim como “leituras longitudinais”, tomando todas as narrativas como um único texto e articulando os aspectos de aparente consistência ou contradição. A partir da leitura das narrativas, foram elaboradas categorias temáticas (significados do BIS; curricularização da extensão; saberes interdisciplinares e práticas interprofissionais), mediante as quais os dados foram organizados.

A partir de cada uma dessas categorias, realizou-se uma descrição detalhada dos resultados encontrados, com o intuito de identificar signos, significados e práticas associados à formação interdisciplinar em saúde. Nesse processo, fez-se uso da proposta

hermenêutica de leitura etnocrítica de Bibeau e Corin (1995), que busca combinar a “submissão ao texto” das narrativas produzidas à “violência” da pesquisadora sobre esses textos. Essa proposta apresenta quatro regras básicas: adquirir familiaridade com a superfície da realidade, que se concretiza no esforço de se aproximar do mundo das participantes da pesquisa, apreendendo sua língua, seus costumes e suas atividades; olhar atrás das cenas e ler as entrelinhas, objetivando romper com as falsas evidências e acessar os significados escondidos; trilhar os passos das adivinhas, na tentativa de gerar inteligibilidade por intermédio da conexão de signos e deciframento de sinais; e estabelecer um esforço cooperativo e criativo, no sentido de considerar a interpretação de textos um trabalho compartilhado entre a escritora e a leitora, a qual deve preencher os espaços vazios, buscando acessar os modos de pensamentos do grupo estudado.

Durante a realização do estudo, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, através do qual as participantes atestaram a sua concordância em participar da pesquisa. O projeto de pesquisa que originou este estudo foi aprovado por um Comitê de Ética (CAAE 17756219.6.0000.0056). Na apresentação dos resultados do estudo, foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

Resultados e discussão

Em relação aos significados atribuídos à formação interdisciplinar em saúde, foi possível observar estudantes que ingressaram no curso de Psicologia sem ter conhecimento de que teriam que passar pelo BIS, enquanto primeiro ciclo de formação. Além da surpresa e estranhamento diante do desconhecido, houve relatos de que esse curso seria desnecessário para a formação em Psicologia, pois não se compreendia sua necessidade. Esses afetos negativos, vivenciados pelas estudantes, fizeram com que algumas relatassem que, nos primeiros semestres do curso, chegaram a sentir ódio do BIS. Como consequência disso, houve estudante que caracterizou o processo formativo como pouco proveitoso, pois percebeu que “se fechou” para as possibilidades que o curso apresentava: “No início eu tinha ódio do BIS! (risos). Eu acho que todo mundo odeia!” (Dulce). “Eu sempre falo que é uma experiência de amor e ódio!” (Edna).

É possível considerar que esses incômodos iniciais, aparentemente direcionados unicamente à formação interdisciplinar em saúde, possam estar relacionados também aos desafios inerentes ao ingresso em um curso superior, que envolve diversas mudanças na

vida das estudantes, como sair da casa dos pais, ir para outra cidade e morar sozinha. Segundo Coulon (2008), o primeiro ano da vida universitária é decisivo para a continuidade do processo formativo. Esse é um período em que a estudante passa pelo tempo da aprendizagem do “ofício de estudante”, no qual deve se adaptar aos códigos do ensino superior, apropriar-se da sua rotina e, assim, desenvolver competências para atingir o tempo da afiliação, que consiste em tornar-se uma “nativa” da nova cultura acadêmica. Além disso, o ingresso na universidade pode ser caracterizado como uma “experiência”, entendida a partir de Larrosa (2011) como o encontro com algo inédito, que acontece, passa pelas pessoas, colocando-as em contato com o novo. Nessa perspectiva, a visão inicial do BIS pode estar influenciada pelo contato com a universidade enquanto uma experiência, que se apresenta como imprevisível, indizível e imprescritível.

As primeiras impressões e afetos, conforme as estudantes, foram se modificando, ao longo dos semestres, em função de uma progressiva construção de sentidos para as atividades formativas interdisciplinares. Esse processo se intensificou, especialmente, a partir do terceiro semestre, quando as estudantes começaram a cursar componentes curriculares mais específicos de Psicologia, pertencentes ao itinerário formativo do curso (Oliveira et al., 2014). Durante esse percurso, elas reconstruíram os significados atribuídos ao BIS, passando a reconhecê-lo como um “diferencial” na formação em Psicologia, visto que o curso havia ampliado seus modos de ver o mundo, as pessoas e a área da saúde, possibilitando reflexões críticas sobre os seres humanos e suas realidades. Esse resultado reafirma Lima, Coutinho, Jalil e Lopez (2016) que, em estudo sobre a formação em ciclos no curso de Psicologia, identificaram que os Bacharelados Interdisciplinares possibilitaram experiência, aprendizagem e acesso a conhecimentos que ampliaram a percepção de estudantes sobre a realidade. “Foi algo surpreendentemente novo! Mas hoje eu considero como um grande avanço, uma característica de potencialização para Psicologia” (Gisele).

Essa ampliação da visão de mundo ocorreu, principalmente, através das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares de “Processos de Apropriação da Realidade” (PAR). De acordo com as entrevistadas, essas atividades levaram a apreensão de diferentes contextos socioculturais, por meio do convívio com pessoas e do contato com colegas de outros cursos: “O PAR é difícil de descrever, é aquela coisa: só sabe quem

viveu!” (Renata). Os componentes de PAR articulam ensino, pesquisa e extensão, através de atividades desenvolvidas em territórios do município onde está sediado o curso desde o primeiro semestre (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014). Nesses componentes, há a integração dos conteúdos trabalhados nos outros componentes curriculares que compõem o semestre letivo, o que contribui para o desenvolvimento de aprendizagens pautadas na interdisciplinaridade.

Os componentes de PAR possibilitavam que as estudantes accessassem visões de mundo construídas por pessoas que faziam parte de diferentes territórios. Conforme Monken, Gondim, Pereira e Oliveira (2022), a territorialização é um processo que permite o estabelecimento de relações sociais e criação de identidade, vínculo e pertencimento das pessoas para com o lugar em que habitam. No âmbito da saúde, a territorialização implica análises de contextos e produção de dados, informações e conhecimentos acerca desses lugares e pessoas que compõem os territórios. “A gente aprendeu como falar com eles de forma que a gente construisse conhecimento com eles e eles com a gente. E a gente fazia aquela troca” (Kézia). “Eu entendo o quanto o PAR foi importante, porque preparou a gente para lidar com a realidade concreta das pessoas: primeiro, entendendo, observando e não achando que você já tem algo pronto” (Leila).

Nesses componentes, eram realizadas, principalmente, práticas relacionadas à extensão universitária, entendida como processo educativo, artístico, cultural e científico, integrada, indissociavelmente, ao ensino e à pesquisa, visando à relação entre universidade e sociedade (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2021). Assim, vinha sendo promovida a “curricularização da extensão”, como preconizada pela Resolução Nº7/2018, do Conselho Nacional de Educação (2018). Rios, Sousa e Caputo (2019) acrescentam que a extensão universitária é uma prática relevante no sentido de proporcionar o desenvolvimento de uma formação acadêmica emancipadora, integrando teoria e prática.

Esse dispositivo pedagógico possibilitou, ainda, que as estudantes rompessem com visões preconceituosas, construídas acerca de pessoas de estratos sociais diferentes, bem como desconstruíssem estigmas relacionados a determinados territórios da cidade, desenvolvendo uma visão ampliada da realidade social: “O PAR coloca a gente na comunidade, com as pessoas, com a realidade delas, com o ambiente delas e foi muito bom! Porque eu acho que a Psicologia é feita com o contato com a outra pessoa” (Raíssa).

“O PAR se constrói na vivência e o ser psicóloga também se constrói na vivência para além da técnica” (Joana). Esses resultados vão ao encontro de Rios et al. (2019), em cujo estudo estudantes relataram que a prática extensionista, em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, possibilitou maior contato com a realidade, sendo fundamental para a formação profissional, assim como para formação pessoal.

Uma estudante argumentou que os componentes de PAR estimulavam a integração de conhecimentos e a interdisciplinaridade, citando diferentes atividades integrativas (seminários, avaliações) como momentos em que isso acontecia de forma concreta. Essas atividades mencionavam as relações entre colegas de diferentes cursos (estudantes de Psicologia, Nutrição, Medicina e Enfermagem compartilhavam os componentes obrigatórios do BIS) para compreender como compartilhar e interligar saberes interdisciplinares e práticas interprofissionais no produto final.

Você literalmente consegue ver um trabalho interdisciplinar acontecendo, seja em trabalhos na universidade, em trabalhos com o território, nos Seminários Integrativos e nas Avaliações Integrativas, que acabavam com a gente, mas você via a interdisciplinaridade. Trabalhar com pessoas de diferentes cursos dava essa oportunidade para a gente (Uiara).

Essa convivência com colegas de outros cursos durante o BIS mobilizou diferentes relatos das participantes da pesquisa: algumas contaram que, inicialmente, surpreenderam-se com o fato e acharam estranho; outras perceberam a presença dessas colegas como uma “bagunça” por serem pessoas com “objetivos muito diferentes”, o que, segundo elas, tornaria desnecessária a interação. A lógica de formação uniprofissional e disciplinar, como a apresentada em algumas narrativas das estudantes, tem uma forte tendência de centralizar o desenvolvimento de competências em fazer de um único campo profissional, fator que legitima práticas de saúde muito fragmentadas, causando prejuízos para a prestação dos serviços de saúde à população: “Pra que eu vou precisar estudar com, dividir conhecimentos e experiências com estudantes de Medicina, de Nutrição, de Enfermagem, se meu curso é Psicologia?” (Alba).

Assustadora, estranha e poderia dizer até desagradável! Não sei explicar até que nível, mas, assim, um incômodo! Essas pessoas não estão estudando o mesmo que eu. Essas pessoas não querem o mesmo que eu. Eu quero estudar com quem quer estudar o mesmo que eu. Eu quero tá com a galera de Psicologia! (Olga).

Ao longo do curso, o significado dessa convivência foi sendo modificado, pois as estudantes relataram que foram compreendendo a importância do diálogo entre as profissões e a contribuição de cada área para uma boa atuação em saúde. A partir dessa resignificação, a interação entre estudantes de cursos diferentes foi descrita como uma importante característica da formação interdisciplinar em saúde, gerando um sentido de complementaridade entre os conhecimentos produzidos na interação com colegas: “No início, eu tomei um sustinho! Eu fiz: ‘Oxe, por que esse povo tá aqui?’”. Mas, depois, foi muito legal! Demonstra que é possível sim ter interdisciplinaridade e multiprofissionalidade na formação” (Bruna).

Esse resultado destaca ao convívio de pessoas em diferentes formações para o trabalho em saúde, visto que possibilita o intercâmbio e a articulação entre saberes e fazeres específicos. Essas interações colaboraram para o compartilhamento de atividades entre as estudantes, nos moldes do que Peduzzi, Agreli, Silva e Souza (2020) caracterizam como uma prática colaborativa interprofissional. A convivência gerava um maior conhecimento acerca da profissão de outras estudantes, o que possibilitava maior compreensão sobre as potencialidades e desafios de cada área. Apesar de desafiadoras, essas relações foram caracterizadas pelas entrevistadas como de grande potencial para viabilizar, em uma futura atuação profissional, a implementação de um cuidado mais integral às usuárias dos serviços de saúde. Nesse sentido, a formação no BIS possibilitou a produção de conhecimentos e práticas não disciplinarizados, que podem ser nomeados, como proposto por Ceccim (2018), de saberes interdisciplinares e competências interprofissionais.

A partir dessa interação das estudantes, foi possível, também, pôr em discussão a questão da hierarquização entre as profissões de saúde. Ao se remeter à prática de psicólogas em equipes de saúde, Nepomuceno, Bosi, Dimenstein e Pontes (2021)

afirmam que o cotidiano dessas profissionais é marcado por constantes lutas por reconhecimento e enfrentamento de uma hegemonia dos saberes biomédicos. Nessa perspectiva, entende-se que o contexto de formação interdisciplinar tem potencial para a construção de diferentes modos de produzir saúde, com o objetivo de alcançar novos horizontes éticos, políticos e epistemológicos, que componham um processo de reconhecimento, legitimação e autonomia profissional: “Esse modelo ajuda a quebrar um pouco a hierarquização dos cursos: de que têm cursos que são importantes e têm cursos que não são!” (Mário). “Custou pensar que não há nenhuma profissão melhor ou pior que a outra, que todas são importantes” (Geisa).

O curso de Medicina, a gente cresce com essa sensação de superioridade e tal. E você tá ali vivenciando com aquelas outras pessoas, você acaba tendo essa noção de que você tá ali de igual pra igual, né? E isso eu acho que você leva pro resto da vida! Você perde um pouco dessa hierarquia no campo da saúde (Diane).

Contudo, as entrevistadas descreveram uma separação de estudantes de Medicina em relação aos demais cursos, as quais demonstravam uma necessidade de “serem melhores em tudo”, como se fossem superiores, o que acabava prejudicando a interação da turma: “O que eu percebi é que existe uma segregação, né? Quem é Medicina, é Medicina! E já tá se achando o médico! Já tá se achando a profissional!” (Célia). Nesse contexto, a Psicologia foi caracterizada como um curso que sofria discriminação de todos os outros. De acordo com as narrativas, a Psicologia era caracterizada como “último recurso do cuidado” pelas estudantes de outros cursos, denominados como “das biológicas”, que demonstravam um sentimento de desvalorização em relação à Psicologia.

As narrativas traziam descrições acerca de estudantes de Psicologia como pessoas que tinham que cursar menor carga horária e estudar menor quantidade de conteúdos, como se o curso fosse mais fácil e menos importante que os demais. Importante pontuar que o curso de Psicologia do CCS/UFRB tem uma carga horária de 4.688 horas e uma duração de seis anos (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016), quando o

mínimo estabelecido pelas DCN é de 4.000 horas e cinco anos (Conselho Nacional de Educação, 2023). “Como se a Psicologia estivesse sendo renegada: ‘fica com qualquer coisa! Se vira para organizar os conteúdos de acordo com o que está sobrando aí!’. Diziam que a gente estudava menos, que só lia texto e ‘abraçava árvore’” (Olívia).

Várias vezes eu ouvi eles falando: “Lá vem esse povo de Psicologia arrumar problema! Lá vem esse povo de Psicologia querer fazer tudo do jeito deles!”. Isso gera um sofrimento, que você pensa assim: “Nossa! O que a gente tá fazendo de errado para não ser visto como uma companheira de grupo tão boa quanto os outros?” (Ana).

Essas interações acabavam levando a atritos entre as estudantes de Psicologia e as demais colegas, gerando construções fragmentadas de conhecimento e com poucas articulações. Segundo Ceccim (2018), a fragmentação de saberes e práticas no trabalho em saúde deve-se à constante reafirmação de fronteiras entre as profissões, no sentido de garantir os contornos de uma determinada área disciplinar.

A gente estava meio como “estepe” para galera de biológicas. Eles escolhiam o tema para trabalhar e a gente ficava lá ao redor. Foi uma coisa que me marcou muito! Teve uma hora que eu falei assim: “Chega dessa fuleiragem! Se a gente tá estudando, a gente vai fazer!”. Às vezes, conviver com essas pessoas era uma forma de violência, sabe? Eu acho que a gente tem que aprender a lutar pelos nossos espaços! (Mônica).

Nepomuceno *et al.* (2021) chamam a atenção que as práticas profissionais são atravessadas por relações de poder que compõem contextos de trabalho hierarquizados e conflituosos. Nesses cenários, a Psicologia se envolve em negociações que levam a ocupação de espaços contraditórios de prestígio e submissão, por vezes, criando a necessidade de que as práticas de psicólogas se constituam com rebeldia diante do que já está instituído.

Assim, outra contribuição do BIS foi a construção de uma visão mais ampliada da área de saúde, um olhar para além da perspectiva biomédica, possibilitando às estudantes uma compreensão sobre a importância de saberes ancestrais de povos negros e indígenas. Elas relataram que a formação as transformou em pessoas que percebiam o ser humano não só na dimensão psicológica, mas incorporando o social, o cultural e o biológico. Essa visão ampliada era perceptível quando frequentavam eventos acadêmicos e percebiam a diferença de seus conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o processo saúde-doença-cuidado em relação aos de estudantes de Psicologia de outras instituições de ensino superior.

Esses resultados vão ao encontro da argumentação de Macedo et al. (2021) acerca da necessidade de reorientação da formação profissional em saúde, no sentido de passar de um modelo biomédico, centrado na cura, para práticas interprofissionais pautadas em uma abordagem integral do processo saúde-doença-cuidado. Esses autores destacam a importância de ampliação das concepções de saúde, dos modos e dos meios de trabalho na saúde pública, por parte das psicólogas. Peduzzi et al. (2021) afirmam que a tendência de trabalhar de forma isolada, desconsiderando outros saberes, é um reflexo de uma formação também isolada e voltada apenas para sua área de atuação. As autoras defendem que o trabalho em equipe, que agrupa diferentes áreas, tende a ser mais efetivo no cuidado às usuárias dos serviços de saúde.

As estudantes destacaram, ainda, as experiências extracurriculares como muito relevantes para formação interdisciplinar. Foram citadas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que agregaram conhecimentos diversos e permitiram a participação em discussões sobre questões sociais contemporâneas, ampliando a visão de mundo e dando bases para abordagens mais sistêmicas dos fenômenos psicológicos: “Eu entendi que saúde é algo muito mais que acessar os serviços de saúde oficiais, formais. Saúde está também no contato com o outro” (Mário). Nesse processo, elas vivenciaram mudanças de concepções sobre si próprias a partir da discussão de diferentes temáticas, como questões religiosas, raciais e de gênero. Essas atividades descontinaram situações de discriminação, assim como de privilégios de determinados grupos sociais, levando a engajamentos em políticas públicas e movimentos sociais. Uma estudante descreveu problematizações filosóficas em sala como vivências importantes, pois a fizeram “acordar para vida” e refletir.

Esse resultado corrobora Leite (2021), que descreve a formação universitária extrapolando a dimensão técnico-profissional e contribuindo para a “formação de si”, caracterizada como o desenvolvimento da pessoa em direção a si através das experiências que vive. Como argumenta a autora, as identidades pessoais, em seu caráter inacabado e modulável, vão sendo construídas na interação entre estudantes, universidade e sociedade: “Minha cabeça bugou! Tipo assim: ‘meu Deus do céu, o que é isso que eu tô entrando?’” (Diane).

No processo de integração entre a “formação de si” e a formação profissional, as entrevistadas chegaram a declarar que já não conseguiam pensar no curso de Psicologia sem as discussões realizadas no BIS: “A Psicologia não é só chegar, estudar as abordagens e aplicar, mas a vivência de reconhecer o ser humano, de ver a sua subjetividade, seu contexto. Então, para mim, isso foi essencial” (Helena). Essas características fizeram com que as estudantes, em diferentes momentos das narrativas, afirmassem que o curso de Psicologia do CCS/UFRB fez com que fosse possível construir novos entendimentos acerca da clássica clínica psicológica individual e pensar a atuação para além dessa prática profissional. Esse resultado vai ao encontro da crítica de diversos estudos (Rodrigues, Arpini, & Kostulski, 2021; Signorini, Ferretti, & Silva, 2021; Santana, Sousa, & Ribeiro, 2022) à formação em Psicologia no Brasil, que apresenta uma predominância da abordagem clínica individual nos currículos dos cursos.

Nessa perspectiva, a formação em Psicologia do CCS/UFRB vem acompanhando o movimento, apontado por Rodrigues, Arpini e Kostulski (2021), de mudanças na formação no país, passando de um enfoque na clínica tradicional para abordagens mais sociais e em saúde pública. Entende-se que a exposição a diferentes territórios e contextos de atuação da Psicologia, especialmente no setor saúde, contribui para uma melhor compreensão da complexidade dos fenômenos psicológicos.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo, que abordou os significados de estudantes de Psicologia sobre a formação interdisciplinar em saúde, possibilitou identificar diversas contribuições da formação no BIS, como: vivências reflexivas, que apoiaram a “formação de si”; contato com diferentes realidades sociais, a partir da integração entre teoria e prática, propiciado por processos de “curricularização da extensão”; produção de espaços

privilegiados de diálogos entre estudantes de diferentes cursos, levando ao compartilhamento de saberes interdisciplinares e práticas interprofissionais; desconstrução da ideia do saber universitário como único e superior; construção de novos entendimentos acerca da atuação em Psicologia, agregando dimensões biológicas, sociais e políticas. Entende-se que essa inovação pedagógica contribuiu para a manutenção de uma boa avaliação institucional do curso de Psicologia do CCS/UFRB, que obteve, pela terceira vez consecutiva, nota máxima no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Ministério da Educação, 2022), visto que as estudantes que prestaram o último exame compuseram o grupo de participantes deste estudo.

Contudo, considera-se importante destacar que, para além dos avanços relacionados à incorporação de uma formação interdisciplinar em saúde nos cursos do CCS/UFRB, tendo o BIS como primeiro ciclo, houve também recuos e desafios (Henrique et al., 2021). Dois importantes problemas identificados foram: conflitos envolvendo, principalmente, estudantes de Psicologia e Medicina; aumento na taxa de evasão de estudantes e menor procura pelos cursos, possivelmente pelo ingresso de estudantes em Psicologia, Nutrição e Enfermagem, objetivando uma transferência para a Medicina e pelo maior tempo para integralização dos currículos.

Diante dessas questões e pela obrigatoriedade da implantação da “curricularização da extensão” nos cursos de graduação em território nacional (Conselho Nacional de Educação, 2018), o CCS/UFRB vem realizando mudanças no modelo formativo, retomando a estrutura de cursos lineares, sem prescindir dos avanços alcançados com a experiência formativa do BIS (Henrique et al., 2021). Como a nova arquitetura curricular em construção mantém componentes comuns aos diferentes cursos, agregados em um “Eixo Interprofissional” de formação, permanece o desafio de promover interações mais articuladas e horizontais entre estudantes de diferentes cursos.

Como reflexão final, é possível afirmar que esse modelo formativo tem fomentado o desenvolvimento de uma Psicologia de posturas implicadas, fortalecendo a integração ensino-serviço-comunidade, gerando espaços potentes de formação profissional, ético-política e contribuindo na desconstrução de definições fechadas sobre o agir psicológico. Ademais, a experiência da formação interdisciplinar em ciclos e a avaliação de suas potencialidades e desafios vêm possibilitando a continuidade de inovações pedagógicas com a construção de uma nova arquitetura curricular para o curso de Psicologia. Nesse

sentido, mostra-se importante investigar como essa formação tem repercutido nas práticas profissionais das psicólogas egressas, quando inseridas no mundo de trabalho, buscando identificar se, como preconizado na proposta do BIS, foi possível formar cidadãs e trabalhadoras da saúde compromissadas com a realização de trabalhos interdisciplinares e multiprofissionais baseados na realidade das pessoas inseridas em seus territórios de atuação.

Referências

- Bibeau, G. (1993). ¿Hay una enfermedad en las Américas? Otro camino de la antropología médica para nuestro tiempo. In C. Pinzón, P. R. Suárez & G. Garay (Editores). *Cultura y salud en la construcción de las Américas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología. (pp. 41-70).
- Bibeau, G., & Corin, E. (1995) From Submission to Text to Interpretive Violence. In G. Bibeau & E. Corin. (Eds.). *Beyond Textuality. Ascetism and Violence in Anthropological Interpretation*. (p. 3-54). Mouton de Gruyter.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camargo, M. S., Rehem, C. M., Rauh, Y. M., Rosa, D. S., Leal, M. C., Magrone, E., & Almeida Filho, N. (2010). *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior.
- Ceccim, R. B. (2018). Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(2), 1739-1749.
<https://doi.org/10.1590/1807-57622018.0477>
- Coelho, M. T. A. D. & Teixeira, C. F. S. (Orgs.). (2016). *Interdisciplinaridade na educação superior: o bacharelado em saúde*. EDUFBA.

Coêlho, I. P., & Macêdo, M. A. (2020) Competências e formação em Psicologia: diretrizes para o Sistema Único de Saúde. *Revista Psicologia, diversidade e saúde*, 9(2), 132-149. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v9i2.2794>

Conselho Nacional de Educação. (2018). *Resolução CNE/CES nº 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências*. Ministério da Educação, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2023-pdf/252621-rces001-23/file>

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.

Feuerwerker, L. C. M., & Capazzolo, A. A. (2013) Mudanças na formação dos profissionais de saúde: alguns referenciais de partida do eixo Trabalho em Saúde. In A. A. Capozzolo, S. J. Casetto & A. O. Henz. (Orgs.). *Clínica comum: itinerários de uma formação em saúde*. (pp. 35-58). HUCITEC EDITORA.

Henrique, F., Alves, J., Moura, L., & Lopes, A. (2021) *Relatório Situação Acadêmico-Institucional do CCS: um olhar sobre a graduação*. Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

Leite, R. C. N. (2021) A formação de (bildung) da/o estudante universitária/o. *Revista Acadêmica Gueto*, 8(16), 100-115. Recuperado de https://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/images/Revista_GUETO_Vol_08_nr_16.pdf

Lima, M., Coutinho, D., Jalil, C. M., & Lopez, F. N. (2016). Transição dos Bacharelados Interdisciplinares para a Formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1), 183-195. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002042013>

Macedo, J. P., Silva, B. I. B. M., & Dimenstein, M. (2021) Formação em Psicologia e Políticas de Equidade: desafios para atuar no SUS. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.30067>

Matos, M. N., & Lima, M. (2016) As contribuições da formação em Bacharelado Interdisciplinar para o processo de escolha profissional em Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 7(2), 5-17. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201672517>

Ministério da Educação. (2022). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Relatório do Curso. Psicologia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2022. Recuperado de https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2022/relatorio_sintese_psicologia.pdf

Monken, M., Gondim, G. M. M., Pereira, E. M., & Oliveira, R. F. (2022) Territorialização em Saúde. In U. A. F. Uende, J. L. Pena, & J. T. M. Queiroz, (Orgs.). *Dicionário de saneamento básico: pilares para uma gestão participativa nos municípios*. (pp. 725-730). Projeto SanBas.

Natal, C. B., Dalpian, G. M., Capelle, K. W., Silva, R. L. F., & Silva, S. J. (Orgs.) (2011). *UFABC 5 anos: um projeto universitário para o Brasil*. Universidade Federal do ABC.

Nepomuceno, L. B., Bosi, M. L. M., Dimenstein, M., & Pontes, R. J. S. (2021). Práticas de Psicólogos na Estratégia Saúde da Família: Poder Simbólico e Autonomia Profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(spe2), e189629. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003189629>

Oliveira, R. P., Alves, J. V., Costa, F. M., Leite, R. C. N., & Pontes, S. A. (2014). Proposta curricular de formação em dois ciclos do curso de Psicologia da UFRB (Brasil). In M. O. Guzmán & K. I. C. Vallejo. (Orgs.). *Psicología Latinoamericana: experiencias, desafíos y compromisos sociales*. (pp. 99-112). Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.

Peduzzi, M., Agreli, H. L. F., Silva, J. A. M., & Souza, H. S. (2020). Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18, e0024678. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00246>

Rechtman, R., & Bock, A. M. B. (2019). Formação do Psicólogo para a Realidade Brasileira: Identificando Recursos para Atuação Profissional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3551>

Rodrigues, P. M., Arpini, D. M., & Kostulski, C. A. (2021). Formação na graduação em psicologia no SUS: percepções de psicólogos residentes. *Revista Psicologia e Saúde*, 13(2), 141-15. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v13i2.1111>

Rios, D. R. S., Sousa, D. A. B., & Caputo, M. C. (2019). Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180080. <https://doi.org/10.1590/Interface.180080>

Rudá, C., Coutinho, D., & Almeida Filho, N. (2019). Formação em psicologia: uma análise curricular de cursos de graduação no Brasil. *Revista e-curriculum*, 17(2), 419-440. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p419-440>

Sandall, H., Queiroga, F., & Gondim, S. M. G. (2022). Quem somos? Caracterizando o perfil das(os) psicólogas(os) no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro. Volume I: formação e inserção no mundo do trabalho.* (pp. 42-53). Conselho Federal de Psicologia.

Santana, F. M., Sousa, G. A., & Ribeiro, M. S. S. (2022). Formação generalista: a percepção de egressos de Psicologia. *Fractal: Revista de Psicologia*, 34, e5887. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/5887>

Santos, B. S., & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Edições Almedina.

Signorini, T., Ferretti, F., & Silva, M. E. K. (2021). Práticas em Psicologia na Saúde Pública: Aproximando Cenários e Contextos. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 41(spe2), e194293. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003194293>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2021). *Resolução n. 025/2021 - Dispõe sobre a regulamentação da Política de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e dá outras providências*. UFRB.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2014). *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Integração Acadêmica. Núcleo Didático-Pedagógico. UFRB.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2016). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Integração Acadêmica. Núcleo Didático-Pedagógico. UFRB.