

A Experiência de Coordenação de um Curso de Psicologia no Sertão

Ana Patrícia de Souza Amaral¹

Ana Lúcia Francisco¹

¹Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

¹Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Resumo: O objetivo geral deste artigo é narrar a experiência de coordenação de um curso de graduação em psicologia situado no sertão nordestino, a partir de uma perspectiva cartográfica. Especificamente, objetiva apresentar a perspectiva cartográfica como possibilidade de investigação científica; refletir sobre os desafios de implantar e gerir um curso de psicologia no sertão nordestino; expor as estratégias desenvolvidas pela coordenação e gestão do curso; e tematizar as linhas de segmentariedade, a partir experiência da pesquisadora/coordenadora durante a pandemia. O estudo emerge de inquietações, idas e vindas semanais por estradas que levaram ao sertão do Nordeste e que possibilitaram pensar sobre as dificuldades enfrentadas nessa tarefa da gestão. Em consonância com a perspectiva cartográfica, adotamos alguns dos aportes teóricos propostos por Deleuze e Guattari, especialmente, o conceito de rizoma. O principal recurso utilizado para a produção dos dados foi o diário de bordo, a partir do qual elaboramos um texto narrativo. O enfrentamento dos desafios encontrados e a superação das dificuldades possibilitaram uma abertura para o desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora, bem como dos docentes e discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que a distância geográfica, a contratação de um corpo docente qualificado e comprometido, o êxito na captação e retenção de alunos, a consolidação dos serviços ofertados pela Clínica Escola e a avaliação do Ministério da Educação para o reconhecimento do curso foram os principais desafios enfrentados.

Palavras-chave: Coordenação Acadêmica, Sertão Nordeste, Psicologia, Cartografia.

The Experience of Coordinating an Undergraduate Course in Psychology in Northeastern Brazil

Abstract: The general objective of this study is to narrate the experience of coordinating an undergraduate course in psychology in the northeastern Brazilian hinterland based on a cartographic perspective. Specifically, this study aims to describe the cartographic perspective as a possibility of scientific research, reflect on the challenges on implementing and managing an undergraduate course in psychology in the northeastern hinterland, describe the strategies developed on the coordination and management of the course, and thematize the segmental lines from the experience of the researcher/coordinator during the pandemic. This study emerges from the concerns and comings and goings along roads that took me to the Northeast on a weekly basis and that made me think about the difficulties faced in this management task. In line with the cartographic perspective, we adopted some of the theoretical contributions proposed by Deleuze and Guattari, especially the concept of rhizome. The main resource used to produce data refers to logbooks, from which we prepared a narrative text. Facing the encountered challenges and overcoming difficulties opened the researcher's personal and professional development, as well as those of the professors and students involved in the teaching-learning process. The geographic distance, the hiring of a qualified and committed faculty, the success in

attracting and retaining students, the consolidation of the services offered by the School Clinic, and the evaluation of Brazilian Ministry of Education for the recognition of the course were the main challenges faced on this route.

Keywords: Academic Coordination, North Eastern Backlands, Psychology, Cartography.

La Experiencia de la Coordinación de una Carrera de Psicología en el Nordeste de Brasil

Resumen: El objetivo general de este artículo es narrar la experiencia de coordinar una carrera de grado en psicología, ubicada en el Nordeste de Brasil, desde una perspectiva cartográfica. Específicamente, se busca presentar la perspectiva cartográfica como una posibilidad de investigación científica, reflexionar sobre los desafíos de implantar y gestionar una carrera de Psicología en esta región, exponer las estrategias desarrolladas en la coordinación y gestión de la carrera y tematizar las líneas segmentarias a partir de la experiencia de la investigadora/coordinadora durante la pandemia. Este estudio surge de inquietudes, idas y vueltas semanales por caminos en el Nordeste de Brasil y que permitieron reflexionar sobre las dificultades enfrentadas en esta tarea de gestión. En consonancia con la perspectiva cartográfica, se utilizaron algunas de las aportaciones teóricas propuestas por Deleuze y Guattari, en especial el concepto de rizoma. El principal recurso utilizado para la producción de datos fue el cuaderno de bitácora, a partir del cual se elaboró un texto narrativo. El enfrentamiento de los desafíos encontrados y la superación de las dificultades hicieron posible una apertura para el desarrollo personal y profesional de la investigadora, así como de los profesores y estudiantes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que la distancia geográfica, la contratación de un cuerpo docente cualificado y comprometido, el éxito en la captación y retención de estudiantes, la consolidación de los servicios ofrecidos por la Clínica Escuela y la evaluación del Ministerio de Educación (MEC) en el reconocimiento de la carrera de grado fueron los principales desafíos enfrentados en esta jornada.

Palabras clave: Coordinación Académica, *Sertão* nordestino, Psicología, Cartografía.

Metamorfoseando com a vida: de Olinda à Paulo Afonso, onde a cartografia se faz

Este artigo busca narrar a experiência de coordenação acadêmica de um curso de graduação em psicologia situado no interior do sertão nordestino brasileiro, a partir da perspectiva cartográfica. No livro *Mil Platôs* (1995), Deleuze e Guattari defendem a abordagem cartográfica como uma das possibilidades no desenvolvimento de investigações científicas. Os autores propõem uma inversão no modo clássico de se fazer pesquisa configurada no *metáhodos*, qual seja, trilhar um caminho dado *a priori* para atingir um objetivo. Dessa forma, o percurso metodológico inspirado na cartografia se apresenta de modo singular e está intimamente ligado a acompanhar processos, distanciando-se da representação de objetos.

O pesquisador e os colaboradores da pesquisa produzem os dados ao caminhar pelo campo, delineando um fazer-saber ao invés do saber-fazer. Dessa forma, o pesquisador não parte de hipóteses ou verdades *a priori*, colocando-se aberto ao que percebe e escuta ao habitar o campo.

Partindo dessa abordagem metodológica, adotamos o conceito de Rizoma, proposto por Deleuze e Guattari (1995), que os autores tomaram por empréstimo da botânica, com características que diferem da formação da árvore – raiz. O rizoma não se fixa em um ponto, desdobra-se e estende-se de forma não hierarquizada, abre-se para a multiplicidade e não tem começo, meio ou fim; possui múltiplas entradas e saídas; distancia-se da relação de univocidade para comportar uma teia de conexões e de

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

Conforme Deleuze e Guattari (1995), o rizoma pode ser rompido, quebrado, rasgado, revertido, adaptar-se a novas montagens de qualquer natureza em qualquer de seus pontos, como pode se configurar operativo, a partir de suas linhas. É formado por linhas de segmentaridade que provocam estratificação, territorialização e desterritorialização. Para os autores, “há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 18).

Segundo essa perspectiva, descrevo o percurso de idas e vindas pelas estradas interestaduais que me conduziam ao interior nordestino, semanalmente, bem como as inquietações provocadas nesse caminho, levando-me a refletir sobre os desafios colocados para uma coordenação de curso de psicologia no sertão nordestino. Para uma melhor compreensão dessa experiência, começarei descrevendo de que modo fluiu o meu processo seletivo para coordenadora de curso de graduação em psicologia, mencionarei como cheguei em Paulo Afonso (BA) e de que forma ocorreu a inserção no cargo de coordenadora de curso e os desafios encontrados na atuação. Para isso, contextualizarei o leitor sobre a realidade das universidades inseridas no interior nordestino, como também as ações desenvolvidas no trabalho de coordenação de curso.

Cabe ressaltar que este trabalho foi construído a partir de um diário de bordo, sendo um recurso amplamente utilizado para produção de dados cartográficos, gerando um texto narrativo que, conforme Falkembach (1987, p. 4), “consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador, suas reflexões e comentários”.

O diário foi elaborado ao longo da imersão nas narrativas dos participantes e a partir da experiência como coordenadora do curso de psicologia, sendo registradas, de modo sistemático, após dias de trabalho, percepções, inquietações e afetações pertinentes

à prática da coordenação. O diário de bordo funciona mais que um mero lugar de registro, é também produtor da experiência, possibilitando à pesquisadora um encontro dialógico com a própria vivência.

Feitas essas pontuações preliminares, início a narrativa descrevendo brevemente o campo. A cidade de Paulo Afonso encontra-se situada a 480 km de Salvador, capital da Bahia, mais especificamente no sertão do estado. Viajar não seria nenhum tipo de problema, pois buscava novas experiências profissionais, diferentes paisagens, assim como novas emoções e encontros. Estava abandonando os excessos, as certezas absolutas e as crenças empoeiradas, levando comigo a experiência no âmbito da psicologia organizacional. Conforme Alvarez e Passos (2015, p. 136), o “processo de habitação de um território, o aprendiz-cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta... o aprendiz – cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência”.

Em determinado momento do processo, despertou-me certa inquietude, especialmente quando refletia sobre implantar um curso de psicologia no sertão. Ter essa experiência era singular, o que reitera a afirmação de Passos e Barros (2015) de que a intervenção se faz ao mergulhar na experiência, por meio da coemergência do agenciamento entre sujeito, objeto, teoria e prática.

Lembro-me de quando tomei a decisão de assumir a coordenação, realizar a implantação de um curso de psicologia em pleno sertão nordestino e o quanto fui tomada por questões como “Será que vou dar conta? Eu nem sei sobre o que fazer!”. Cheia de dúvidas me coloquei a caminho. Iniciava uma nova rotina; entre a minha morada e o local de trabalho eram, aproximadamente, 450 km, seis a sete horas de viagem, embarcando na rodoviária de Recife (PE).

Conforme Passos e Barros (2015), cartografar é acompanhar processos, o que exige imersão na experiência, caminhar com o objeto que se constitui no caminhar. Sendo assim, começava na minha vida uma metamorfose, um processo de desterritorialização. Eu não sabia o que me esperava, nem o que iria encontrar, sentia apenas que poderia ser um dos meus maiores desafios profissionais. Experimentar um cargo de gestão despertava expectativas, uma nova oportunidade surgia. Eu não tinha noção da distância, onde se localizava a cidade, mas eu precisava habitar esse lugar desconhecido, vencer meus medos, desbravar novos caminhos, um novo território.

A Instituição de Ensino Superior no sertão nordestino: explorando o campo de inserção

Quando surgiu a oportunidade para trabalhar no sertão nordestino, pude desconstruir a percepção de que no sertão existia apenas seca e miséria. No entanto, para compreender essa região semiárida do Brasil, fui buscar conceitos na geografia que possibilitassem outro olhar frente às dificuldades e os desafios que encontrava, para pensar e desenvolver minhas ações.

A distância talvez fosse um dos principais desafios. Era preciso estar atenta às particularidades e conhecer a região, pois o que me chamava atenção era a paisagem sertaneja, na aspereza da terra rachada, as plantas secas e cobertas de espinhos e a imensidão de um céu azul com o sol a brilhar. Eu buscava respostas para minhas reflexões e inquietações, de trazer qualidade e consistência para a aprendizagem do aluno, em um lugar tão afastado das grandes capitais.

Com a intervenção em mente, fui vivenciando a experiência de cartografar a região do médio São Francisco, conhecer os cursos de psicologia ali ofertados e o mercado de trabalho. Com base nos dados do Conselho Regional de Psicologia da Bahia, na região Subsede São Francisco, há um quantitativo de aproximadamente 195 profissionais, atuando em onze cidades. Destes, 134 encontram-se em Paulo Afonso, município com uma população estimada em 112.870 habitantes, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). Ainda com base nos dados do Conselho Regional de Psicologia, os demais profissionais estão distribuídos nos seguintes municípios: Sítio do Quinto (0); Coronel João Sá (7); Pedro Alexandre (4); Jeremoabo (15); Santa Brígida (6); Glória (4); Rodelas (10); Macururé (0); Chorrochó (5)” (Centro Universitário do Rio São Francisco, 2023, p. 32).

Em Paulo Afonso, encontram-se três instituições de ensino superior: uma federal, uma estadual e uma privada, mas apenas esta última oferece o curso de graduação em psicologia. A realidade local, portanto, demonstra um potencial para ampliação da atuação profissional nessa área, pois “. . . faz-se necessária a existência do curso de formação em Psicologia na Região do São Francisco para atender a demanda da população e um mercado de trabalho em expansão” (Centro Universitário do Rio São Francisco, 2023, p. 32).

A linha tênue que divide os municípios da região é imaginária. Desenhar um mapa mental geográfico não foi fácil, até compreender onde eu estava localizada, onde me encontrava. Algumas vezes me senti perdida! Assim, foram noites acordadas, alguns sustos durante o trajeto e episódios de ansiedade, para que o dia amanhecesse e logo chegássemos com segurança ao destino. Contudo, em mim, não havia limitações, eu estava aberta ao novo.

Para Alvarez e Passos (2015, p. 137),

o aprendiz-cartógrafo tem no início uma tendência receptiva alta, justamente para marcar esse caráter aventureiro e muitas vezes confuso do início de nossas habitações territoriais. Mas tal confusão, de ordem intelectual, é acompanhada de uma atração afetiva, uma espécie de abertura, uma receptividade aos acontecimentos em nossa volta, que nos abre para o encontro do que não procuramos ou não sabemos bem o que é.

Como cartógrafos, precisamos conhecer o campo. Assim, coloquei-me em caminhada pela região do sertão nordestino onde se localizava a instituição na qual estava me inserindo. Para Barros e Kastrup (2015), ao nos aproximarmos do campo como visitantes, os nossos olhares, escuta e sensibilidade vão desvelando odores, gostos e ritmos do entorno.

No início, para conhecer o campo, observava a estrada retilínea, altos e baixos, algumas poucas curvas, as vegetações, vales, erosões, planícies. Observar essas paisagens me fizeram pensar o que precisava aprender? O que precisava conhecer? Como ser coordenadora acadêmica no sertão? Compreendia que a minha intervenção tinha também um *ethos* político, visto que, conforme Passos e Barros (2015), não existe separação entre conhecer e fazer, pois cria-se uma realidade que opera consequências políticas.

Além da estrada, vegetações e planícies, a imagem que se destacava eram as águas esverdeadas do Rio São Francisco, perpassando os cânions da divisa dos estados da Bahia e de Alagoas. O rio sabe seguir seu fluxo, seu caminho, flui no seu ritmo, atravessa fronteiras e obstáculos, com seus contornos chega ao seu destino. Nunca poderia imaginar que a Instituição de Ensino Superior (IES) na qual iria trabalhar, situada no árido sertão nordestino, era rodeada por tantas belezas naturais. Conforme dito por Kastrup (2015, p. 32), “a cartografia é sempre um método

ad hoc. Sua construção se estabelece com algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, acima de tudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”.

Aprendi com minha trajetória profissional que fazer uma escuta clínica da alta gestão costuma gerar resultados mais eficazes. Para Sousa e Romagnoli (2012, p. 83),

A clínica, seguindo o modelo rizomático, é conectiva, não centrada, expansiva e não totalizadora. Não é possível permanecer com o modelo de clínica tradicional, focado apenas na problemática que se centre nas questões individuais e em leituras somente a partir da interioridade, desconsiderando os aspectos políticos, éticos, econômicos, semióticos, entre outros.

A escuta clínica, portanto, acaba sendo um fio condutor. Ou seja, a escuta do não-dito, o que está nas entrelinhas, é o que muitas vezes me desafia.

Com relação à instituição, trata-se de uma empresa familiar que possui 21 anos de funcionamento e oferta ensino de graduação e de pós-graduação. Recentemente, recebeu o credenciamento de Centro Universitário por meio da Portaria MEC nº 1.789, de 18 de outubro de 2019. Observo nas ações da alta gestão o cuidado na condução das atividades acadêmicas, tanto do ponto de vista pedagógico como estrutural, sendo, atualmente, a maior IES privada da região (Centro Universitário do Rio São Francisco, 2023).

Conforme Weber et al. (2012), ao cartografar instituições é comum encontrarmos, na convivência diária com as pessoas, características como hierarquias, poder, burocracias, conflitos, estratégias, resultados e métodos de mudanças. Tais atributos se mostram de forma clara no dia a dia de trabalho e, nesse momento, um olhar e uma escuta voltada para a dinâmica institucional torna possível mapear e compreender o que permeia a cultura organizacional da empresa.

Os desafios encontrados no campo e as ações desenvolvidas

Ocupar o cargo de coordenadora de curso é caminhar numa estrada com diferentes paisagens e afetos, é estar implicada na experiência dos movimentos que a função apresenta. Nem sempre há garantia do que foi planejado, o imprevisto do dia faz com que surjam outras rotas e decisões. Assim, as

atribuições de um gestor podem ser associadas com um rizoma, com várias conexões, encontros e desencontros. Para Souza e Francisco (2016), “o rizoma é mapa e não decalque . . . Os princípios rizomáticos propõem um tipo de racionalidade para além das articulações binárias de causas e efeitos, contrapondo-se aos modelos demonstrativos – representacionais, derivados de uma racionalidade cartesiana-positiva-calculante” (p. 813).

São nessas conexões que a gestão se apresenta, não sendo uma atividade fácil nem simples; cabe ao gestor coordenar as diversas tarefas da organização, sejam elas políticas, acadêmicas, administrativas e institucionais. Gerenciar pessoas, na maioria das vezes, é desafiador por lidar, diretamente, com poder, conflitos, resultados financeiros e tomada de decisões.

Quando se está no cargo de gestão, é importante construir um plano de ação para uma boa execução das atividades que precisam ser planejadas, desenvolvidas e verificadas. Para Andrade (2012, p. 100), “planos de ação lidam com as questões táticas e operacionais, voltadas para médio e curto prazos, e procuram traduzir e moldar as decisões estratégicas em planos mais concretos, capazes de serem entendidos e executados”.

Nesse contexto, estar na função de coordenação, principalmente na coordenação de um curso de graduação, em uma instituição de ensino superior privada, era desafiador, pois era preciso alinhar a construção de resultados com o propósito das ações. Para isso, tínhamos semanalmente reunião de coordenadores para discutir as atividades implementadas e suas decorrências para o curso.

Um dos maiores desafios nessa gestão foi o de encontrar caminhos de forma rizomática para implantar e coordenar o curso. Contudo, conforme Alvarez e Passos (2015), conhecer o caso em estudo e antecipar o futuro é compreender a regularidade com que o fenômeno se desvela. Dessa forma, segui conhecendo cada vez mais o campo, desvelando e cartografando o emaranhado de relações que envolve uma IES.

No primeiro semestre de trabalho, no ano de 2015, sentia-me uma estranha, num lugar completamente desconhecido; por diversas vezes era como se eu estivesse em um labirinto, perdida, tentando me encontrar, conhecer o lugar e aprender sobre ele.

Alvarez e Passos (2015) ressaltam que habitar um território existencial consiste em ir além do

aprendizado, de pré-condições ou descrições prévias, e engajar-se na experiência. Estava vivendo um dia de cada vez, atenta aos movimentos, aos fluxos, ao que emergia nas minhas atividades da coordenação e à experiência da gestão.

O mundo institucional é uma forma de território existencial. Sendo assim, é preciso compreender o contexto da organização de trabalho, as muralhas invisíveis, as forças implicadas nos processos e os procedimentos institucionais que se comparam às linhas de segmentaridade propostas por Deleuze e Guattari.

No caso das IES, existem ainda mais particularidades, como reuniões estratégicas de coordenações de curso, normativas do Ministério da Educação (MEC), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), entre outras questões. Envolve também saber identificar as diferenças entre ensino, pesquisa e extensão, sem deixar de mencionar a cultura da cidade em que a instituição se encontra, além das particularidades locais, tais como gastronomia, pontos turísticos, economia, política local, relações interpessoais, entre outros.

A primeira turma do curso de psicologia iniciou no segundo semestre de 2015. Percebia, em algumas ocasiões, que tínhamos, coordenação e corpo discente, o mesmo sentimento de insegurança frente a algo novo, apesar de ocuparmos lugares distintos. Eu era uma “estranha”, vinda de outro estado sem nenhum vínculo estabelecido com as pessoas da cidade. Dessa forma, era preciso traçar um plano comum com os alunos e com os docentes e entender que, naquele momento, a implantação do curso de psicologia seria uma construção coletiva, delineando, conforme a perspectiva cartográfica, novas práticas por meio da articulação de linhas de segmentaridade maleável pela sua fluidez rizomática em diferentes intensidades, em maior ou menor grau, conforme Cassiano e Furlan (2013). Assim, as relações entre coordenação, corpo docente e discente se deram nesse âmbito maleável, em um contexto de conexões simultâneas.

A escuta de professores(as) e de alunos(as), suas opiniões e anseios, constituem a base para a construção da proposta de trabalho, pois, segundo Sousa e Romagnoli (2012), o conhecimento rizomático não se fixa em um ponto, posições ou controle disciplinar. Para isso, foi preciso que eu conhecesse mais o campo e o contexto de inserção, sem deixar de lado a escuta do corpo discente e docente.

A escuta estabelece uma relação de confiança, que, segundo Sade, Ferraz e Rocha (2016), é criada

quando o pesquisador(a) não se coloca junto ao colaborador de pesquisa em posição hierárquica, e sim como parceiro coprodutor de novos saberes. Cabe destacar que cada turma desenvolve um perfil diferente na caminhada da formação acadêmica.

A primeira turma do curso de psicologia foi um grupo que, em sua maioria, possuía formação superior anterior e constituía-se num grupo crítico e questionador com relação às atividades acadêmicas desenvolvidas pela coordenação. Contudo, as cobranças feitas pelos alunos não me paralisavam; ao contrário, colocavam-me em maior disponibilidade afetiva para conhecer o perfil dos estudantes do sertão.

Portanto, a tarefa da gestão é complexa, envolve desafios que são colocados pelo cotidiano de trabalho e pelas particularidades do local. Nas palavras de Sousa e Romagnoli (2012, p. 80),

fazer agenciamentos que conduzam a desterritorialização e façam emergir o rizoma, este é o desafio. E esse processo não passa somente por trocas de informações e comandos, mas sim por uma intercessão, por forças e movimentos que surgem no encontro dos saberes.

Portanto, a troca de informações e de saberes entre gestão, corpo docente e discente, além de provocadora de forças e de movimentos, produziu mudanças em vários sentidos.

Em algumas situações, os alunos exigiam ações e respostas da coordenação que não estavam ao seu alcance. Assim, foi importante esclarecer que as políticas institucionais são definidas pelos dirigentes da instituição a partir da missão, crenças e valores estabelecidos (Sousa, 2011). A maioria dos discentes queria um curso “pronto”, mas existiam questões institucionais que exigiam tempo de amadurecimento para acontecerem.

Para exemplificar, recordo-me dos primeiros semestres em que, uma vez na semana, passava nas turmas para escutar as demandas, saber como estava o acompanhamento das aulas, a relação professor/aluno, a adaptação dos discentes com as metodologias, o acesso à biblioteca, os procedimentos acadêmicos e/ou administrativos e outros assuntos que pudessem surgir. Essa atitude e meu engajamento na resolução das dificuldades trazidas pelos discentes fez florescer a construção de um vínculo de confiança.

Para Sade et al. (2016), a confiança se expressa na disposição de se construir um vínculo no plano da experiência distante de determinações a priori de si e do mundo. Assim, eu procurava levar todas as sugestões para as reuniões de colegiado e de Núcleo Docente Estruturante (NDE); em algumas circunstâncias, contudo, as situações mais complexas eram decididas pelo diretor da instituição.

O caminho se faz percorrendo

Profissionalmente, minhas experiências sempre foram com a alta gestão das empresas, e a função em que me encontrava exigia de mim um conhecimento amplo da psicologia e dos processos de gestão em todas as suas esferas: estratégico, tático e operacional. Como ponto de partida, comecei a traçar um perfil do professor interiorano, pensar num processo seletivo baseado em competências, conhecimento, habilidades e atitudes docentes.

Pozzana (2016) registra que a rede de relações de múltiplas aprendizagens na pesquisa é fomentada pela escuta, fala, postura, contato e habilidade de compreender. Nesse sentido, era preciso compreender que os(as) futuros(as) professores(as), sendo contratados(as), passariam horas em trânsito, longe das suas famílias, da sua rotina habitual, sendo necessária a criação de laços e afetos num ambiente acolhedor. Além disso, era importante que este(a) professor(a) estivesse sintonizado(a) com a realidade do que é uma cidade do interior do sertão. O foco, portanto, era verificar a sinergia das competências individuais aos objetivos organizacionais.

De acordo com Rabaglio (2005, p. 3), “podemos definir competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que permitem ao indivíduo desempenhar, com eficácia, determinadas tarefas, em qualquer situação, de forma peculiar”. Nesse sentido, o desafio da seleção uniu a escuta, a partir da minha prática clínica, às estratégias da organização, visando criar oportunidades que agregassem valor ao curso de psicologia e à instituição.

Portanto, para ser professor(a) do curso de psicologia, não bastava apenas conhecer a técnica de ensinar ou os conteúdos da formação; era preciso saber influenciar e inspirar pessoas para o prazer dos estudos, da leitura e das pesquisas científicas. Encontrar no mercado de trabalho professores(as) talentosos(as), competentes, produtivos(as) e comprometidos(as)

com a formação não foi fácil. Houve situações em que havia a vaga e poucos candidatos(as).

Nas entrevistas, era informado ao(a) candidato(a) os benefícios, caso fosse selecionado(a). O fator impeditivo era a distância. A IES apresentava um interessante pacote de benefícios e a hora/aula era mais alta do que na capital, mas, mesmo assim, muitas vezes, após iniciar o semestre, em algumas circunstâncias, o(a) professor(a) já tendo conhecido a turma em uma ou duas semanas solicitava o desligamento da instituição.

Assim como na captação de docentes para a instituição, era importante captar e reter discentes. Nos três primeiros anos, nessa atividade, estrategicamente eu fazia questão de participar das ações de *marketing* da instituição. Era como mergulhar nas águas do Rio São Francisco; eu precisava cada vez mais ir fundo e compreender as nuances daquela região. Sentia necessidade de explorar o território em que me encontrava, queria saber cada distância que o(a) aluno(a) fazia para investir nos seus estudos, conhecer sua cidade, sua realidade.

De acordo com Ramalho (2005), a captação de novos alunos precisa ter uma estrutura e os processos de divulgação precisam ser verificados quanto à eficácia e resultados esperados. O autor ressalta que “na captação, podemos medir seus indicadores e saber se a instituição está se direcionando para um caminho assertivo e estável” (Ramalho, 2005, p. 113).

Para captar alunos(as), por exemplo, criei a estratégia de cartografar as cidades que viajava, mapear as potencialidades e fragilidades de cada município da região do São Francisco e, a partir dessa ação, traçava as ações para o curso, baseando-me da realidade que se apresentava para mim. Para Souza e Francisco (2016), “a cartografia é uma arte, as origens de seus conceitos ligam-se às inquietações que sempre estiveram presentes nos seres humanos em conhecer o mundo que ele habita” (p. 812).

Assim, percorri estradas e pontes para compreender como é viver no sertão; descobri que a cartografia habitava em mim. Para Pozzana (2016, p. 63),

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

Sendo assim, fui explorando o território; na captação de alunos(as) é preciso que o gestor elabore suas estratégias para atrair novos discentes. O público-alvo geralmente eram as escolas técnicas e os terceiros anos do ensino médio do município e da região. Nas visitas, eu convidava, geralmente, um(a) professor(a) da instituição para ir comigo apresentar o curso, de forma a possibilitar ao(a) aluno(a) um primeiro contato com seu(sua) futuro(a) professor(a). Assim, para garantir que minhas captações tivessem êxito, percebi que cada vez mais precisava compreender os processos institucionais e acadêmicos, excelência no atendimento, clareza e objetividade na comunicação, qualidade no serviço ofertado, empatia e resposta ao(a) aluno(a) em um curto espaço de tempo.

No ano seguinte, em 2016, mergulhei mais profundamente em conhecer os processos educacionais e identificar as flexibilidades do funcionamento institucional. Comecei, então, a me deparar com algumas nomenclaturas e novas responsabilidades da gestão, como, por exemplo, compreender o que é um Conselho de Curso, um Colegiado e estruturar o NDE, entre outras atribuições.

Em paralelo a essas atividades, foi necessário construir o PPC. Na prática, o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia se consolidou como uma construção coletiva, com a participação ativa da equipe do NDE, que trabalhou as matrizes curriculares e ementários, contando com a participação de todo corpo docente e discente; concomitantemente, foram sendo criados projetos acadêmicos do curso voltados para os eixos de ensino, pesquisa e extensão. São exemplos desses projetos: Meeting de Psicologia; CinePsi; Café, Conversas e Psicologia; Projeto de Extensão Psicologia Digital; Grupos de estudo em Psicanálise e Teoria Cognitivo Comportamental; Grupo de Pesquisa em Psicologia, Gênero e Meio Ambiente que, em maio de 2023, segundo proposta dos novos docentes responsáveis, mudou o nome para Grupo de Pesquisa em Psicologia e Existência Sertaneja. Essas atividades exigiram da coordenação mudanças em rumos já existentes no curso, adotando o que Deleuze e Guattari (2011) definem como linhas de segmentaridade flexíveis ou moleculares. Estas operam para a transformação do campo, são mais fluídas, configuradas nas forças instituintes. Na coordenação de um curso de graduação, assim como na cartografia, convoca-se o(a) coordenador(a) a percorrer uma estrada, encontrar possibilidades no mergulho da experiência, na relação teoria e prática; cada indivíduo produz uma forma própria de escolher qual caminho seguir nas tomadas de decisões em sua

trajetória e, ao ser atravessado por campos de força, ser capaz de transformar esses atravessamentos em novas possibilidades.

As tarefas foram evoluindo para atividades mais amplas, conectando-se com outras atividades, apresentando um funcionamento rizomático. Além de coordenar o curso, fui responsável por implantar na instituição uma revista científica voltada para os cursos de saúde (*Revista Rios Saúde*), além de um Comitê de Ética e Pesquisa na instituição.

Pensar a gestão acadêmica de um curso de graduação em uma IES exige um vasto entendimento documental que norteia as instituições de ensino superior no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior (Brasil, 1996).

Além da LDB, foi preciso conhecer documentos mais específicos da instituição, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o PPC, para pensar uma gestão alinhada às estratégias acadêmicas e administrativas da organização.

Como manter a colheita e seus frutos no árido sertão nordestino?

Ao cumprir esse trabalho, pude compreender que tudo tem seu tempo para amadurecer e que isso muitas vezes não acontece do jeito que queremos. A vida nos traz tantos desafios que aprendemos a encarar cada experiência como potência. No início do doutorado, tive que encarar a implantação da clínica escola e o reconhecimento do curso; após essa fase, o mundo foi acometido por uma pandemia que acarretou mudanças em todos os processos e fluxos das atividades práticas necessárias à formação em psicologia, os quais trataremos a seguir. Além disso, me vi frente a um outro grande desafio, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Procurei manter, desde o início, uma gestão participativa, compreendendo a importância de escutar a equipe, as experiências de cada professor(a) em sua prática profissional ou acadêmica, as sugestões e/ou críticas que surgiam, e os ensaios de acertos e equívocos. Para Bergamini (2009), cabe ao líder motivar os liderados e demonstrar qual o sentido do que se vai produzir para poder contar com os colaboradores.

Os resultados foram surgindo; a cada semestre disparávamos nas inscrições do vestibular, ficando

atrás apenas dos cursos de direito e enfermagem, haja vista que no interior a cultura desses cursos é forte. O curso de psicologia em Paulo Afonso vem desbravando caminhos, assim como eu.

Outro fator desafiante foi estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas do município, para abrir campo de prática para os alunos das disciplinas de estágio de núcleo básico I e II. Convidar os(a) profissionais de psicologia da cidade para conhecer a proposta da disciplina e apresentar o papel do preceptor, o processo de avaliação do aluno, o perfil do curso de psicologia, todos esses aspectos precisavam ser esclarecidos nos encontros com os(as) convidados(as). Vale salientar que o preceptor é um(a) profissional da área de psicologia que irá supervisionar o(a) aluno(a) no campo de estágio nas instituições conveniadas com a IES.

Um ano bastante desafiador foi o de 2019, com a visita do MEC para reconhecimento do curso. Quando se trata de um marco legal, de avaliação e regulação no ensino superior, esses instrumentos são exigidos pelo Estado, com portarias indicadas e publicadas por esse Ministério.

De acordo com Costa (2004), a avaliação indica um importante movimento de autocritica e transformação. Nesse caso, a avaliação institucional colaborou com a forma como a educação vinha sendo desenvolvida e o que ainda poderia ser melhorado nas políticas educacionais, visando atividades sociais junto à comunidade. Sendo assim, por considerar a avaliação institucional como base legal para avaliar as instituições no contexto educacional nacional, as normas e os instrumentos de avaliação passam pela aprovação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), assim como pelo ministro da educação. Esses critérios estabelecidos são utilizados em todas as instituições de ensino superior do país. Contudo, nas diretrizes do MEC não há diferenças de parâmetros por região, contexto geopolítico, campo de forças econômico, social e cultural onde as instituições estão inseridas ou se elas são de caráter público ou privado.

De acordo com Costa (2004, p. 44), conforme a “estrutura do Manual de Avaliação Institucional do INEP, os aspectos a serem avaliados estão organizados em níveis hierárquicos, a saber: dimensões, categorias de análises, indicadores e aspectos a serem avaliados”. Considerando o Novo Instrumento de Avaliação do MEC (Ministério da Educação, 2017), que versa sobre o processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos, existe um grau de complexidade e exigência para se obter a nota máxima.

Destaco merecidamente que a equipe de professores foi espetacular. Um verdadeiro time, cada um pôde contribuir à sua maneira com engajamento e comprometimento. Assim, conquistamos o conceito cinco na visita de reconhecimento do curso. Foi uma verdadeira surpresa para todos, como também para a alta gestão da instituição. Os resultados e a produtividade na construção coletiva se apresentaram por meio da nota mais alta da avaliação de reconhecimento de curso.

Como pesquisadora, a eleição da temática sobre os desafios da coordenação de um curso de psicologia no interior nordestino exigiu-me sair da zona de conforto para mergulhar numa trajetória de conhecer um campo completamente inexplorado por mim. Kastrup e Passos (2016) destacam que ao cartografarmos afetos abrimos nossa capacidade sensorial para atravessamentos de várias ordens. Sendo assim, acredito que foi essa abertura para o novo que me possibilitou cartografar novas possibilidades e afetos, pois pensar a formação no contexto interiorano continua sendo desafiador e exigindo que a coordenação atue de forma rápida por meio de ações com qualidade e inovação.

Trançando a coordenação do curso nos (des)caminhos sertanejos

A experiência da pesquisadora/coordenadora durante a pandemia de coronavírus será tematizada para refletir sobre os três tipos de linhas de segmentariedade, segundo Deleuze e Guattari, presentes no âmbito institucional: (a) dura; (b) maleável; e (c) fuga. As linhas duras são linhas cristalizadas de controle e normatização e possuem características de natureza binária. Essas linhas, por meio de seus atravessamentos, buscam manter a ordem em um determinado campo – forças instituídas. As linhas maleáveis permitem transformações em um determinado campo – forças instituintes, que possibilitam uma maior fluidez e flexibilidade, manifestando seu funcionamento como rizoma. E as de fuga representam rupturas bruscas, rompendo totalmente com os limites das estratificações estabelecidas.

Para os autores, as linhas de segmentariedade dura são bastante comuns e podem ser exemplificadas pela rígida hierarquia patrão/empregado, por exemplo. São linhas regidas pelo controle e pela organização. Nas instituições, seguimos os regulamentos e procedimentos estabelecidos pela empresa e, nesse caso, o colaborador na maioria das vezes precisa cumprir o que está estabelecido pela direção da instituição.

Na experiência cotidiana de coordenação, essas linhas podem ser percebidas na relação com as legislações do Ministério da Educação e com as decisões institucionais da reitoria. Compõe o trabalho de coordenação do curso ser mediadora de prazos com o colegiado de professores(as), considerando que atrasos ou o não cumprimento de prazos podem gerar penalidades à instituição educacional, não se levando em conta determinadas especificidades da instituição no que diz respeito às dificuldades regionais em que ela está inserida.

Outra característica dos efeitos de linhas duras na formação em psicologia pode ser percebida na oferta de disciplinas na modalidade de ensino a distância (EaD). A Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação, estabeleceu a oferta de disciplinas até 40% da carga horária. Com o advento da pandemia, tal realidade foi acelerada diante da necessidade do momento, exigindo que as atividades de extensão, estágio e pesquisa vinculadas à graduação de psicologia fossem suspensas temporariamente, em razão dos cuidados para com a população atendida e os(as) discentes e docentes.

Ainda assim, no que concerne às atividades de ensino, as aulas passaram a ser mediadas por recursos digitais do Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), sendo necessária uma escuta cuidadosa das demandas intersubjetivas para acolher, orientar e encaminhar, seja por situações pessoais (perdas, luto), seja por questões institucionais (trancamento do curso).

No entanto, essas atividades mediadas pela tecnologia, que naquele momento pandêmico possibilitaram a continuidade das aulas, após dois anos eram atravessadas por reclamações e insatisfações, tanto dos estudantes como dos professores. Narrativas sobre dificuldade no ensino e na aprendizagem, cansaço e esgotamento mental perante as telas caracterizaram o retorno às aulas presenciais.

Percebemos, assim, as linhas de segmentaridade duras nas falas de professores(as) e estudantes ao indicarem dificuldades de adaptação a essa nova modalidade, argumentando sobre seus efeitos nefastos. Todavia, a decisão pela oferta da modalidade de ensino a distância não é da coordenação ou da instituição, é um cumprimento de uma normativa estabelecida pela instância federal, não levando em conta inúmeras dificuldades quanto à sua implementação, tal como são apresentadas na Figura 1.

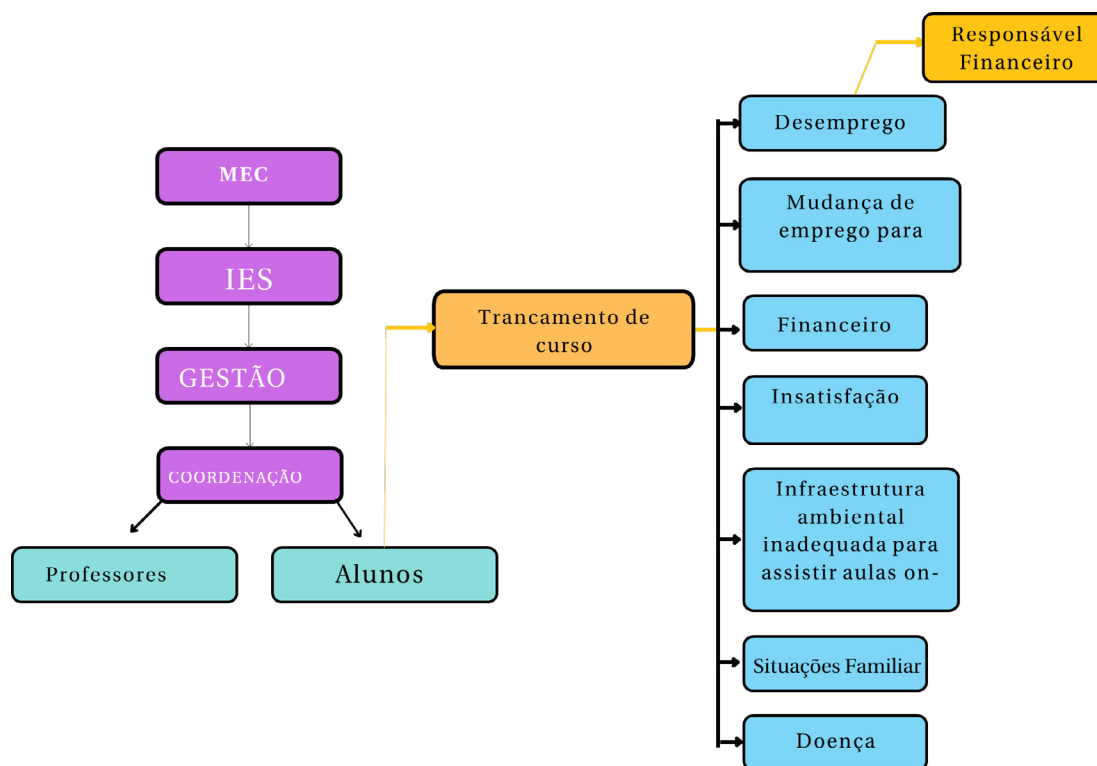


Figura 1
Linhas duras.

A linha de segmentaridade maleável nas instituições se expressa pela abertura para a diversidade, para a inovação. Essas linhas podem possibilitar à instituição mudanças, implicando em maior fluidez nos seus processos, estabelecendo conexões com o todo; podem se apresentar por meio de fluxogramas organizacionais, pela comunicação entre os departamentos e processos internos, nesse caso apresentando-se como um sistema rizomático. Deleuze e Guattari (1995) apontam, ainda, a presença da multiplicidade heterogênea de elementos e relações em toda e qualquer realidade, na qual cada ponto pode se conectar a qualquer outro, traçando novas linhas ou novas possibilidades de conexões.

O exercício de coordenação de psicologia em uma instituição privada é caracterizado pela mediação entre setores organizacionais, docentes e discentes. O período pandêmico exigiu práticas inovadoras considerando a situação emergencial, visto que estudantes,

corpo docente e colaboradores da IES estavam submetidos aos medos, riscos e anseios da doença.

Organizacionalmente, a coordenação atuou junto à secretaria acadêmica, coordenação de apoio psicopedagógico, recursos humanos, *marketing*, departamento financeiro e reitoria para solucionar demandas e problemáticas de estudantes e professores, atuando de forma interdisciplinar e intersetorial. Uma das estratégias construída pela IES e pela coordenação, no momento pandêmico, foi oferecer um espaço de escuta e acolhimento aos colaboradores, estudantes e corpo docente.

Nesse sentido, pensamos a prática profissional de coordenação como uma tessitura, tecer junto com diferentes departamentos da IES que, mediante esses desafios, procurou encontrar brechas para produzir novas linhas maleáveis de conexões para resoluções das problemáticas surgidas, também agindo de forma rizomática, a partir de diferentes instâncias, conforme a Figura 2.



Figura 2
Esquema rizomático da coordenação do curso.

As linhas de fuga são linhas de ruptura que geralmente provocam mudanças bruscas. Nas instituições, podemos identificar essa linha em fatos que ocorrem, como a morte do fundador da empresa, mudança de dirigentes, fusões e choque de cultura organizacional, por exemplo. Quando esses acontecimentos ocorrem subitamente, geralmente é necessária uma mudança de comportamento na empresa (Deleuze & Guattari, 1995).

A principal linha de fuga pensada neste trabalho é o acontecimento da pandemia em si. O repentino *lockdown* por quinze dias seguido por uma quarentena de dois anos exigiu da IES e dos colaboradores mudanças radicais na forma de pensar e trabalhar.

Como trabalha uma coordenadora durante a pandemia? Qual coordenadora a IES quer como funcionária? Tais perguntas não encontravam uma

resposta evidente, gerando uma desterritorialização referente ao fazer profissional. Mostrou-se necessário realizar um trabalho estratégico, o qual exigia compreender e operacionalizar questões novas, como o trabalho de Tecnologia da Informação (TI), metodologias ativas, aulas práticas no contexto da covid-19 e da saúde mental, entre outros.

O momento configurou-se como um fazer-saber, um conhecimento advindo da experiência de ser coordenadora no sertão em meio a pandemia. No entanto, conforme Deleuze e Guattari (1995), é importante ressaltar que as mudanças provocadas pelas linhas de fuga não lhe garantem o sucesso, é preciso que todos os colaboradores da instituição estejam implicados a se adaptar às novas exigências apresentadas pela organização e, assim, pode ser um ponto inicial para uma perspectiva de ações bem-sucedidas.

O ritmo de trabalho veloz na atualidade faz com que, muitas vezes, as nuances dos acontecimentos passem despercebidas, e tais fatos aparecem marcados por meio de uma comunicação implícita na cultura da empresa. Alvarez e Passos (2015) afirmam que há vários modos de conhecer um território: um deles é fazer o caminho do concreto para o abstrato e do singular para o geral. Isso exigiu uma atenção cognitiva maior, estar focada no que não estava escrito, no não-dito, o que se apresentava nas “entrelinhas” do comportamento organizacional. Ressalto como a troca de mensagens por celular tornou-se uma das principais formas de comunicação entre colaboradores(as) e entre a coordenação e estudantes, produzindo, ao mesmo tempo, conexão e exaustão.

Ler as “entrelinhas” da nova instituição em que me encontrava remeteu-me às reflexões de Romagnoli (2016, p. 82):

... focando no que ocorre “entre” sujeito e objeto, dimensão que não pertence a ninguém e que se exerce de forma autônoma, permitindo que forças circulem e afetem, admitindo outra leitura da subjetividade. Esse pensamento acolhe os movimentos e as transformações, conquistadas na interface entre planos, linhas que funcionam de forma distinta, capazes de intensificar a potência da vida e de resistir às capturas do poder no mundo em que vivemos.

Corroborando as ideias de Deleuze e Guattari (1995) a respeito das linhas de segmentariedade, no dia

a dia das empresas existem normas, regras, procedimentos, regimentos e comportamentos enraizados na cultura institucional e um modelo de gestão burocrático e centralizador com foco nos processos. Por ter outras experiências de trabalho em empresas situadas na capital, certamente havia uma afetação da minha parte, e identificar esses sentimentos produzia um choque cultural. Aos poucos fui me familiarizando aos procedimentos, aos modos de funcionamento e ao caminho que deveria seguir na função de coordenadora de curso.

Considerações finais

Neste relato de experiência, abordamos a coordenação de um curso de graduação em psicologia situado no sertão nordestino a partir de uma perspectiva cartográfica. Para tanto, apresentamos a perspectiva cartográfica como possibilidade de investigação científica, refletindo sobre os desafios de implantar e gerir um curso de psicologia no sertão nordestino, sobretudo no momento pandêmico, expondo as estratégias desenvolvidas, adotando e tematizando o modo de funcionamento de linhas de segmentariedade nesse processo.

Em que pese pesquisas já desenvolvidas em torno da temática aqui trabalhada (Andrade, 2018; Fior et al. 2022; Leite, 2021; Moeller, 2018; Sahão & Kienen, 2021; Silva & Ribeiro, 2020), não foram encontradas referências que abordassem diretamente os desafios de uma coordenação no sertão nordestino a partir da perspectiva cartográfica. Um único trabalho que se aproxima da temática em tela trata da dissertação de mestrado *Atividade de trabalho de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública do nordeste do Brasil*, de Valéria Nicolau de Sousa (2020), que se apoia na perspectiva da psicodinâmica do trabalho e ergonomia da atividade de Christophe Dejours.

Assim, seguindo a pista adotada por Barros e Kastrup (2009), habitar um território foi fundamental para a tecitura deste trabalho. O meu aprendizado nos últimos anos foi indescritível. Percebi o quanto me tornei uma apaixonada pelas cidades do interior, especificamente as cidades do sertão nordestino, e os resultados consolidados no curso de psicologia e na instituição em que trabalho enquanto coordenadora de curso me impulsionaram a fazer mais e melhor. Conforme Barros e Kastrup (2015), o desafio do cartógrafo é ter abertura para o que surge do encontro e evitar concepções prévias.

Pode-se dizer que a distância geográfica, a contratação de um corpo docente qualificado e comprometido, o êxito na captação e retenção de alunos, a consolidação dos serviços ofertados da clínica escola e a avaliação do MEC para o reconhecimento do curso foram os principais desafios enfrentados nesse caminho.

Na potência do agir, com o passar do tempo, existencialmente comecei a me sentir livre em experimentar a responsabilidade da condução da coordenação do curso. É preciso estar aberta para uma aprendizagem contínua, abertura que possibilitou o sucesso da colheita. Nesse sentido, concordo com Pozzana (2016) ao defender que o aprendizado se faz além da teoria e que os ganhos resultam quando se inscrevem no corpo.

Quando viajo durante o dia, continuo a admirar o horizonte e duas coisas sempre me chamam atenção no caminho a Paulo Afonso: uma delas é o cacto, uma planta encontrada geralmente no sertão nordestino, por ser cheia de espinhos. Cheia de espinhos, ela representa resistência, superação e adaptação, simbolizando a força e a luta para ultrapassar desafios.

A outra é a figura do sertanejo, o que me remete a uma frase de Euclides da Cunha (1902, p. 66): “O sertanejo é, acima de tudo, um forte”. Viajar

semanalmente requer coragem, força, superar limites, vencer o cansaço e estar atenta a tudo o que se apresenta no trajeto, e foi assim que descobri que a cartografia se faz presente em minha vida.

Se eu descrevesse as características do(a) coordenador(a) de curso com um perfil interiorano, diria: é preciso ser competitivo em um mercado profissional, estar disposto(a) a enfrentar desafios, ter visão sistêmica, abertura e adaptabilidade para as mudanças, ser proativo(a) e visionário(a). Com o passar do tempo, compreendi que, quando saí das minhas raízes no estado de Pernambuco, sem perder os meus valores, procurei agir e pensar como cartógrafo, o que gerou em mim um amadurecimento, uma redescoberta com as características do cacto e do sertanejo: agir com sabedoria, ser resistente às adversidades, superar desafios, ter fácil adaptação, ser forte, ter perseverança e agradecer sempre pela prosperidade dos frutos colhidos.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que este relato demonstra uma experiência circunscrita a uma realidade e territorialidade específica e que estudos posteriores podem ampliar esse tipo de análise para outros locais e contextos.

Referências

- Alvarez, J., & Passos, E. (2015). *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (Vol. 1, Cap. 7, pp. 131- 149). Sulina.
- Andrade, A. R. de (2012). *Planejamento Estratégico: Formulação, implementação e controle*. Atlas.
- Andrade, L. A. S. (2018). *Saúde do trabalhador docente no ensino superior privado sob a perspectiva da Psicologia Social* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_00a97bc2122f41eb3628ca7f430ea16c
- Barros, L. P. de, & Kastrup, V. (2015). *Cartografar é acompanhar processos*. In E. Passos, V. Kastrup & L. da Escóssia. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção* (Vol. 1, pp. 52-76). Sulina.
- Bergamini, C. W. (2009). *Liderança: Administração do sentido*. (2a ed.). Atlas.
- Cassiano, M., & Furlan R. (2013). O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 373-378. <https://scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSqS85RSQSJpRrZP/abstract/?lang=pt>
- Centro Universitário do Rio São Francisco. (2019). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. UniRios.
- Centro Universitário do Rio São Francisco. (2023). *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Psicologia*. UniRios.
- Colombo, S. S. (2004). Planejamento Estratégico. In S. S. Colombo (Org.), *Gestão educacional: Uma nova visão* (pp. 17-36). Artmed.
- Costa, T. O. D. da. (2004). Avaliação Institucional: Uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In S. S. Colombo (Org.), *Gestão educacional: Uma nova visão* (Cap. 2, pp. 38-50). Artmed.
- Cunha, E. da. (1902). *Os Sertões*. Laemmert.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Editora 34.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 2, 2a ed.). Editora 34.
- Demo, P. (1997). *A nova LDB: Ranços e avanços*. Papirus.
- Dugaich, C. (2005). *Marketing de Relacionamento nas Instituições de Ensino*. In S. S. Colombo (Org.), *Marketing educacional em ação: Estratégias e ferramentas* (pp. 117-130). Artmed.
- Falkembach, E. M. F. (1987). Diário de campo: Um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, (7). <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>
- Farias, B., Gama, P., & Garrido, T. (2014). *A Estrada*. Sony.
- Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. da S. (2022). Impacto da autoeficácia e do rendimento acadêmico no abandono de estudantes do ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e235218. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218>
- Francisco, A. L. (2017). *Instituições e dispositivos institucionais*. Appris.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). Censo 2022: Cidades e estados – Paulo Afonso. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/paulo-afonso.html>
- Kastrup, V. (2015). O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In E. Passos, V. Kastrup & L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção* (Vol. 1, pp. 32-52). Sulina.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Leite, C. S. (2021). *A identidade do professor universitário: Percursos de formação e atuação profissional* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Marras, J. P. (2009). *Administração de recursos humanos: Do operacional ao estratégico* [13a ed.]. Saraiva.
- Ministério da Educação. (2017). *Instrumento de avaliação para o reconhecimento de cursos de graduação* (Bacharelados e licenciatura). <http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino>
- Moeller, M. D. (2018). *Avaliação da percepção da qualidade de vida e estresse de gestores de uma instituição de ensino superior pública do RS* [Dissertação de mestrado, Universidade La Salle].
- Passos, E., & Barros, R. B. (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. de. (2015). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino à Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>
- Pozzana, L. (2016) A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade. In E. Passos, V. Kastrup & S. Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (pp. 42-66). Sulina.
- Rabaglio, M. O. (2005). *Seleção por competências* (5a ed). Educator.
- Ramalho, E. (2005). Estratégias de captação de alunos. In S. S. Colombo (Org.), *Marketing educacional em ação: Estratégias e ferramentas* (pp. 95-114). Artmed.
- Romagnoli, R. C. (2016). Sobre críticas e invenções: Breve discussão acerca da inserção das idéias de Gilles Deleuze na Psicologia no Brasil. In C. R. Drawin, J. L. Ferreira Neto & J. O. Moreira (Orgs.), *A Filosofia na psicologia: Diálogos com Foucault, Deleuze, Adorno e Heidegger* (pp. 79-95). Loyola.
- Sade, C., Ferraz, G. C., & Rocha, J. M. (2016). Pista da Confiança. In E. Passos, V. Kastrup & S. Tedesco (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2, pp. 66-89). Sulina.
- Sahão, F. T., & Kienen, N. (2021). Adaptação e saúde mental do estudante universitário: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e224238. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>
- Schein, E. H. (2009). *Cultura organizacional e liderança*. Atlas.

- Soares Silva, A. de S., & Ribeiro, M. L. (2020). Relação professor-estudante no ensino superior: Uma revisão de literatura. *Educação por Escrito*, 11(1), e34309. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>
- Sousa, L. S. de., & Romagnoli, R. C. (2012). Considerações acerca da articulação clínica, rizoma e transdisciplinaridade. *Revista Mnemosine*, 8(1), 72-89.
- Sousa, V. N. (2020). *Atividade de trabalho de coordenadores de cursos de graduação de uma universidade pública do nordeste do Brasil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba].
- Souza, S. R. L. de, & Francisco, A. L. (2016). O método da cartografia em pesquisa qualitativa: Estabelecendo princípios, desenhando caminhos. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2(1), 811-820.
- Weber, L., Grisci C. L. L., & Paulon, S. M. (2012). Cartografia: Aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(4). <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000400005>

Ana Patrícia de Souza Amaral

Mestra e doutoranda em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife – PE. Brasil.

E-mail: ana_patriciasouza@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6875-8980>

Ana Lúcia Francisco

Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP. Brasil. Docente e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife – PE. Brasil.

E-mail: ana.francisco@unicap.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7314-6903>

Endereço para envio de correspondência:

Rua Voluntários da Pátria, 71, apt. 1303, Ed. Flor de Macambira. Campo Grande. CEP: 52040-150. Recife – PE. Brasil.

Recebido 28/12/2022

Aceito 14/12/2023

Received 12/28/2022

Approved 12/14/2023

Recibido 28/12/2022

Aceptado 14/12/2023

Como citar: Amaral, A. P. S., & Francisco, A. L. (2024). A Experiência de Coordenação de um Curso de Psicologia no Sertão Nordestino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, e270730, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003270730>

How to cite: Amaral, A. P. S., & Francisco, A. L. (2024). The Experience of Coordinating an Undergraduate Course in Psychology in Northeastern Brazil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, e270730, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003270730>

Cómo citar: Amaral, A. P. S., & Francisco, A. L. (2024). La Experiencia de la Coordinación de una Carrera de Psicología en el Nordeste de Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, e270730, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003270730>