

CERZINDO PONTAS E ENCONTRANDO SENTIDOS: UMA AUTOETNOGRAFIA DOS PERCURSOS FORMATIVOS EM PSICOLOGIA¹

Vera Rocha (UFBA / Bahia)

Palavras-chave: maternidade; formação; vulnerabilidade.

INTRODUÇÃO

A motivação para este artigo nasce da necessidade de dar visibilidade e significado às experiências formativas atravessadas por marcadores como gênero, maternidade, neurodiversidade e classe, a partir de uma perspectiva pessoal e autorreflexiva. O ponto de partida foi o incômodo sentido ao longo da graduação em psicologia, especialmente diante das limitações impostas pela maternagem solo, pela ausência de rede de apoio e pelo diagnóstico tardio de dislexia. Ao longo desse percurso, fui tecendo reflexões sobre como as desigualdades sociais atravessam corpos e trajetórias acadêmicas, produzindo lacunas, silenciamentos e sentimentos de inadequação. O que desejo compartilhar é justamente a potência dessas experiências: como, ao serem narradas e analisadas, podem contribuir para ampliar o debate sobre formação, inclusão e produção de conhecimento.

Para isso, dialogo com a literatura sobre autoetnografia, autobiografia e pesquisa qualitativa, refletindo sobre a importância das experiências na pesquisa acadêmica. Ao problematizar a ausência de neutralidade e a influência dos construtos sociais na produção científica, reflito a partir de Ludwik Fleck (2010), Oliveira (2008) e Schwartz e Batista (2022). A partir desse pressuposto, analiso conceitos como formação, experiência, vivência e educação, valendo-me de perspectivas que ampliam as margens formativas e deslocam a narrativa como proposta autorreflexiva do processo formativo (BRAGANÇA, 2011; JOSSO, 2006; MACEDO, 2010). Por fim, apresento como a maternidade ainda é vista como um limite à produção acadêmica brasileira, afetando a ascensão profissional; para tanto, dialogo com Cunha, Marinho e Chaves (2023), Portuguezis (2023), Protetti e Souza (2023) e Souza (2023).

Minha trajetória acadêmica, marcada por rupturas e retomadas (desde a desistência de um doutorado em antropologia após o diagnóstico de dislexia, passando

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026).

pela experiência de maternidade solo e os desafios da graduação em psicologia durante e após a pandemia de Covid-19), ilustra a complexidade e a pluralidade dos percursos formativos. Essas vivências, que inicialmente pareciam “pontas soltas”, revelaram-se fontes de criatividade, resiliência e inovação, especialmente quando integradas à prática clínica.

O objetivo geral deste trabalho é analisar, a partir de uma perspectiva autoetnográfica, como experiências pessoais de vulnerabilidade, maternidade e neurodiversidade atravessam e ressignificam o percurso formativo na graduação em psicologia. Os objetivos específicos são: (1) discutir os desafios e potências da autoetnografia como método de pesquisa; (2) refletir sobre o impacto das desigualdades sociais e das experiências de cuidado na trajetória acadêmica; (3) analisar como as experiências vivenciadas no processo formativo, podem potencializar a formação profissional. O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção (Prólogo), apresento o que considerava pontos soltos na minha experiência, até refletir sobre formação; na segunda apresento a metodologia e justifico a escolha do método, na terceira, relato e analiso as experiências formativas; por fim, discuto as contribuições e desafios para o campo da psicologia.

A metodologia adotada é qualitativa, com ênfase na autoetnografia. O texto é escrito em primeira pessoa, buscando revelar nuances, abordagens e histórias silenciadas, e dialoga com autores que problematizam a neutralidade científica e a centralidade da experiência na produção do conhecimento. O material empírico é composto por relatos de experiências vividas ao longo da graduação, registros de campo, memórias acadêmicas e reflexões sobre práticas clínicas.

Assim, a justificativa desta pesquisa reside na relevância em trazer para o centro do debate acadêmico as experiências de estudantes historicamente invisibilizadas, especialmente mulheres, mães e pessoas neurodivergentes. Ao narrar e analisar essas trajetórias, o artigo contribui para ampliar os horizontes do debate sobre formação, inclusão e práticas inovadoras na psicologia, além de desafiar o ideal de neutralidade e homogeneidade ainda presente no campo. A pesquisa propõe, assim, um olhar mais plural, sensível e crítico sobre o processo formativo e sobre as múltiplas vozes que constroem a universidade brasileira.

PRÓLOGO

No ano de 2014 fui agraciada com uma bolsa do Governo Federal para cursar o doutorado pleno na Universidade de Manchester, Inglaterra. Após o aceite, só restava realizar a prova de proficiência. Em uma das fases da proficiência foi solicitado que lêssemos três textos acadêmicos e respondêssemos algumas questões, deveríamos realizar a leitura e responder as questões em uma hora. E, para a minha surpresa, percebi que não conseguia terminar a leitura no tempo proposto. Na época, não me dei conta do que estava acontecendo, afinal fazia avaliações semelhantes, mas com tempo maior para responder. Devido várias questões que levava a psicoterapia, relacionada a experiência com a escola e com o meu mestrado, a minha psicóloga aventou a possibilidade de ser dislética e sugeriu que fizesse uma avaliação. Após uma crise instalada, resolvi realizar a avaliação na Associação Brasileira de Dislexia e para minha surpresa saí com um CID 10 e com um laudo que indicava a presença do quadro de “Transtorno de Aprendizagem Específico de Leitura: Dislexia”. Foram muitas redes tecidas nesse processo em solo paulistano, conheci mães que acompanhavam seus filhos para avaliação, crianças tão assustadas quanto eu, tentando entender o sentido de tantos testes, conversas e avaliações... Senti a dor das crianças e o acolhimento da equipe que nos atendia, chorei algumas vezes nesse processo tentando elaborar as dores que se abriam ao realizar uma avaliação ou contar a minha trajetória na escola e universidade.

Com o laudo em mãos solicitei uma nova avaliação de proficiência pleiteando tempo maior e uma sala individual para realizar a prova. Mas, para a minha surpresa, alocaram eu e um adolescente na mesma sala, ele com TDAH e eu com dislexia. As nossas necessidades eram diferentes, ele perdia no *listening* e não conseguia responder a prova. Com o tempo comecei a prestar atenção na angústia dele ao tentar acompanhar os diálogos em inglês. Saí da prova me sentindo mais cansada do que o normal, frustrada e pensando na situação que acabava de vivenciar... Como uma instituição internacional não garante a acessibilidade para candidatos que possuíam questões tão específicas? Assim, desisti do doutorado em antropologia e decidi cursar um doutorado em educação especial...

No ano seguinte mudei para Poços de Caldas-MG, a ideia era trabalhar na cidade e cursar uma disciplina de Psicologia e Educação no Doutorado em Educação na USP com a professora Dra. Rosângela Prieto, e assim me preparar para a próxima seleção.

Iniciei o semestre como aluna ouvinte e após alguns meses cursando a disciplina recebi a notícia que estava grávida, meses depois decidi retornar para Salvador... Vivenciei uma gravidez saudável, mas aos sete meses descobri que estava com Síndrome de Hellp e foi necessário interromper a gestação para salvar a minha vida. Para a surpresa da equipe médica sobrevivemos, eu e meu filho, vivenciamos algumas complicações nos primeiros meses, muitas incertezas a respeito do desenvolvimento dele e muitas visitas ao Hospital Sarah para acompanhamento clínico, fisioterapêutico, neurológico e psicológico. Após um ano recebemos alta. E assim, iniciava a experiência de mãe de uma criança prematura...

Com tantas demandas novas, e muitas vezes aterrorizadoras, tinha consciência que não poderia começar um doutorado, não daria conta de realizar um trabalho de campo com uma criança com diversas questões de saúde. Aquietei meu coração e me dediquei 100% a maternidade... Em 2018 decidi prestar o ENEM e realizar a seleção para o curso de psicologia, acreditava que teria fôlego para uma graduação e, em outro momento, ao terminar a graduação, retomaria o projeto do doutorado. No segundo semestre de 2019 ingressei no curso noturno de psicologia...

O início do ano de 2020 sinalizava uma abertura, retomei ao teatro, fiz uma formação em Teatro do Oprimido e estava escrevendo um projeto de extensão em Teatro do Oprimido para a instituição que trabalhava... Meses depois iniciou a Pandemia do Covid-19. Inicialmente acreditava que seria apenas alguns meses de isolamento e retornaríamos as atividades, mas ficamos dois anos de atividades remotas e contatos presenciais restritos... No segundo semestre de 2021 a Instituição que cursava a graduação em psicologia encerrava suas atividades, nesse mesmo período finalizava meu relacionamento e iniciava a maternagem solo...

O primeiro semestre de 2022 retomamos as atividades presenciais, após dois anos estudando e trabalhando de forma remota. Retomei as minhas viagens semanais para dar aula em uma cidade do interior, meu filho voltou para a escola e eu para as aulas de psicologia. Dois meses após o início do semestre estava extremamente sobrecarregada, não conseguia assistir todas as aulas, meu filho tinha muitas crises respiratórias, o que acarretava abandonar as minhas atividades para cuidar dele. Sem rede de apoio e dando conta de uma demanda absurda decidi pedir suporte ao setor da Universidade que trabalha com a neurodiversidade... Durante a entrevista inicial chorei um choro represado, confuso... Um choro que tentava entender como daria conta, como suportaria estudar, trabalhar, cuidar de uma criança sem rede de apoio e viver... Percebi que não conseguiria

cursar todas as disciplinas que estava matriculada e solicitei ao setor que intermediasse a justificativa da minha reprovação em algumas disciplinas para não perder o financiamento, já que uma das cláusulas para mantê-lo é ser aprovada nas disciplinas cursadas.

Ao rememorar a minha conversa com a Assistente Social percebo que foi a primeira vez, na minha caminhada acadêmica, que demonstrei fragilidade. A despeito de estudar desigualdades, racismo, gênero e a própria sociedade brasileira, aprendi desde cedo que a academia não era espaço para expressar fragilidades. Cursei uma graduação e mestrado acreditando que o melhor caminho, o caminho possível era esconder tudo que sinalize uma quebra, uma vulnerabilidade... Assim, retomei o curso de psicologia, pós pandemia, colocando a minha maternidade, a dislexia, o cansaço, o trabalho e a sobrecarga “debaixo do tapete” do espaço acadêmico. Até então, a minha experiência na academia comportava tempo e dedicação, era uma acadêmica sem filho. Ao retornar da pandemia como mãe solo, começo a experimentar uma outra academia: o desejo de estudar sucumbe ao cansaço mental e físico, o desejo de produzir se esvai com os cuidados demandados 24 horas por dia, sete dias por semana... Os momentos de lazer com a criança retornam como culpa por não ter lido o próximo texto que será discutido... Em muitas ocasiões levei meu filho para a universidade, se recuperando de uma crise respiratória, por não poder mais faltar uma aula ou por precisar realizar uma avaliação e me sentia uma péssima mãe por isso... Apesar de tanta culpa seguia também com muito desejo... Desejo de conhecer mais o campo, de participar das discussões, de ouvir as professoras e professores... Como toda mãe forjada na sociedade ocidental eurocêntrica: o desejo e a culpa balizaram a minha caminhada até aqui. E, ao término do curso, refletindo sobre a minha trajetória formativa, lanço o questionamento de como as experiências constroem o percurso formativo. Para tal, lanço mão das pontas como analogia, no sentido de percursos soltos, desconexos, que não se encontram. Mas que possibilitam continuidades criativas, caso sejam integradas, costuradas... Convocada por uma das pontas que deixei pela tecitura da vida lanço mão da autoetnografia como método e categoria autorreflexiva para compor esse estudo. Como tal, o texto será escrito em primeira pessoa, uma única voz, que encontra milhares de outras ao refletir sobre mim, sobre a sociedade e sobre a prática formativa e profissional.

MÉTODO

No primeiro momento, a formação se impôs, como categoria de análise, durante as minhas reflexões, e ao realizar a revisão bibliográfica sobre o tema, me deparei com a autobiografia e autoetnografia como possibilidades de método qualitativo de pesquisa. Nesse sentido, optei pela autoetnografia, por se tratar de um método de pesquisa autorreflexiva, que possibilita a narrativa em primeira pessoa, revela nuances, abordagens e histórias que foram silenciadas. Dessa forma, ao realizar a autoetnografia do meu processo formativo, de uma história tão particular encontro ecos de muitas vozes e vivências. Gama (2020), em sua pesquisa sobre saúde e autoetnografia, nos sinaliza que “[n]ão tratamos de “dados”, mas de “experiências”. São pesquisas altamente corporificadas, reflexivas e emotivas – qualidades muitas vezes criticadas ou ignoradas nas pesquisas qualitativas, mesmo antropológicas, e por isso transgressoras, indisciplinadas, políticas.”

As ciências humanas foram, por muito tempo, perseguidas pelo fantasma da neutralidade da pesquisa científica. Até o final do século XX, o positivismo assombrou o fazer científico do campo das humanidades e assim, acreditava-se na neutralidade, na imparcialidade e na autonomia na produção científica. A escrita em terceira pessoa indicava aos leitores que a reflexão fora realizada a partir de métodos incontestes e distanciamento seguro das pesquisadoras e pesquisadores. Em 1935, o pesquisador Ludwick Fleck (2010) argumentava que o conhecimento científico era um produto social e histórico, dessa forma, descobertas e fatos científicos são influenciados pela política, sociedade e pelos coletivos de pensamento. De acordo com o autor “o processo de conhecimento representa a atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é o produto social por excelência” (Fleck, 2010, p. 85). Desde então, a produção científica tem sido alvo de reflexões e pesquisas acerca de como produzimos ciência, em quais condições produzimos e o que consideramos uma produção científica. Nesse sentido, muitas pesquisas ressaltam a impossibilidade da neutralidade da ciência, já que a produção científica é influenciada pelos contextos sociais, históricos e pelas escolhas de quem realiza a pesquisa (Schwartz e Batista, 2022). Para Oliveira (2008, p 98) “a neutralidade não é simplesmente dada, mas corresponde a uma aspiração da ciência.” Portanto, ao optar pela autoetnografia como método de pesquisa, assumo o

pressuposto da impossibilidade da neutralidade em qualquer pesquisa acadêmica, além desse método oportunizar vozes dissonantes ou silenciadas historicamente a expressar narrativas, análises e reflexões que contribuem para o debate acadêmico.

Em seu trabalho de pesquisa Santos (2017, p. 231) apresenta quatro razões para realizar a autoetnografia:

1) realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos.

Refletindo sobre a minha proposta de pesquisa considero que o mote para a realização de uma autoetnografia é justamente a possibilidade de contribuir para as discussões sobre formação no curso de psicologia, um curso historicamente voltado para a classe média e alta da sociedade brasileira; trazer a vulnerabilidade para o centro dos debates da produção acadêmica e romper o ciclo da invisibilidade que se forma na academia a respeito da produção e acesso de mulheres pesquisadoras que são mães ou cuidadoras.

QUANTAS VOZES CABEM EM UMA HISTÓRIA?

Sem rede de apoio familiar na cidade, a maternagem solo se impôs como uma condição concreta que não poderia ignorar ou esconder das práticas acadêmicas durante a graduação. E durante quatro anos eu e meu filho, impomos as nossas presenças nas salas de aula, nas visitas de estágio e nos seminários acadêmicos. Por algum tempo durante a graduação em psicologia me sentia inadequada, como se não devesse permanecer no curso devido as limitações sociais impostas pela maternagem solo. Até então, como mulher e pesquisadora não havia problematizado o lugar da mulher que cuida, sustenta uma vida e produz na academia. Assim, a partir do meu próprio desconforto, do cansaço, da impossibilidade de produzir no mesmo ritmo de homens e mulheres sem filhos, a cada semestre, compreendia como as desigualdades atravessavam meu corpo e ditavam o meu ritmo de vida. Em diversos momentos adoraria ter lido mais, participado de grupos de pesquisa, ter participado de mais momentos de troca com discentes e docentes, mas o cotidiano milimetricamente cheio de atividades outras não possibilitava a vivência da

Universidade. Dessa forma, me sentia devedora, incompleta e acreditava que meu processo formativo em psicologia não tinha sentido devido as lacunas experimentadas durante a minha caminhada.

Os dois últimos anos do curso de graduação em psicologia gera uma ansiedade pela prática clínica, esse é o momento de aliar a teoria debatida nos primeiros anos de formação com a experiência que vivenciamos nos atendimentos na Clínica Escola. Nesse sentido, desejava finalizar os componentes que antecediam o Estágio de Ênfase para dar início ao atendimento na clínica. Assim, realizei a matrícula no último componente de Estágio Básico para finalizar essa sequência que possibilitaria iniciar a prática clínica.

A ementa indicava que iríamos realizar a prática com um Grupo Terapêutico destinado a idosos, deveríamos desenvolver atividades terapêuticas supervisionadas pelo responsável da matéria. Apesar de achar a proposta interessante, fiquei incrédula que encontros quinzenais pudessem ter algum impacto na vida do público-alvo do projeto, mesmo assim, redigimos a proposta e submetemos a supervisão. Iniciamos as atividades no segundo semestre do ano de 2024, o componente estava estruturado em sete encontros quinzenais com a duração de uma hora e meia, cada encontro. Além de encontros de supervisão, para discutir as atividades realizadas na semana anterior e preparar as atividades que seriam realizadas na semana seguinte.

O primeiro encontro do Grupo Terapêutico contou com uma assistência “animada” com o retorno dos encontros, era perceptível o prazer que sentiam nesse espaço. Mas ao refletir sobre a proposta desse componente de Estágio Básico me questionava o motivo de não realizar essa atividade com atendimentos individualizados, para que as idosas e idosos tivessem um espaço de escuta qualificada. Acreditava que a escuta clínica, nos moldes da clínica clássica burguesa traria mais benefícios, principalmente por ser possível abordar as demandas de forma individualizada.

Durante o segundo encontro observei que se realizássemos uma atividade prévia de acolhimento conseguiríamos deixar o grupo mais entrosado e pronto para o início da atividade terapêutica. E assim, a partir do terceiro encontro iniciávamos com uma atividade de aquecimento do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, entre risadas e sentido de presença preparávamos o grupo para o desenvolvimento do encontro.

Concomitantemente as atividades do Grupo, iniciamos a leitura e estudo sobre envelhecimento para redigir o relatório final. E assim, me vi discutindo sobre desigualdades duráveis, sobre falta de acesso a saúde e adoecimento psíquico advindo de questões sociais. Ao observar as diversas formas de envelhecer senti o peso da solidão,

do silenciamento, dos rompimentos de laços, da raça, da classe e do gênero em cada história de vida compartilhada. E como um ato revestido de magia me vi integrando a minha formação em antropologia e a formação em teatro, pontas que considerava soltas, e porque não irrecuperáveis nesse processo formativo. O que considerava como uma quebra retorna como continuidade, a despeito das discussões em sala de aula, compreendi que quando atendemos e a porta da clínica se fecha, toda a sociedade permanece ali dentro. Dentro de cada história, de cada subjetividade, tristeza ou alegria. Do mesmo modo, ao abrir uma roda de partilha, estamos acionando e compartilhando as individualidades mais profundas. Hoje, vejo essas experiências como complementares, aprendi que toda história tem sua beleza, que os sujeitos realizam o possível, o melhor que podem ou conseguem e ao oferecer um espaço respeitoso e acolhedor as fragilidades são partilhadas, ritualisticamente, com muito cuidado. Atravessar a formação em psicologia, acolher e respeitar a força e a fragilidade do outro é como atravessar um véu, realizar um rito de passagem, não há retorno, somos afetados. E é a partir dessa experiência formativa que realizo a autorreflexão do meu percurso e do meu lugar na academia.

QUEM PARIU MATEUS QUE BALANCE.... LONGE DA ACADEMIA

Chego ao final do curso no mesmo momento que é deflagrada a greve das/dos docentes das Escolas Municipais de Salvador gerando um impacto profundo nessa reta final da formação. Os prazos acadêmicos cada vez mais apertados ou ultrapassados disputam a atenção com as tarefas de cuidado: administração da casa, limpeza, alimentação, acompanhamento e cuidado do meu filho com raros momentos de lazer nessa rotina. Assim a culpa e a sensação de insuficiência me assolam. Desde que experienciei a sobrecarga do cuidado repito que faço o possível, mas olhando daqui onde estou agora, após seis anos de formação, vejo que fiz o possível e impossível para finalizar o curso. Cuidar de uma criança, trabalhar, iniciar o doutorado, ser a única responsável da vida material e manter (mesmo que minimamente) uma vida social requer um grande esforço. Por mais que se fale da sobrecarga materna, do trabalho invisível que as mulheres desenvolvem na sociedade neoliberal, da desigualdade de acesso a justiça, da desigualdade no mercado de trabalho é possível observar como o privilégio do patriarcado

resiste as mudanças (Cunha, Marinho e Chaves, 2023). Nesse contexto, é viável perceber como o ambiente acadêmico, celeiro de debates e construção de conhecimento a respeito das desigualdades, inclusive de gênero, reproduz a lógica da produtividade e desempenho referenciados na figura masculina (Souza, 2023). Referência essa que, na sociedade brasileira, não se responsabiliza pelo cuidado. É muito comum homens finalizarem um casamento devido a enfermidade de sua companheira, ou não participarem dos cuidados de seus pais na velhice, se eximirem dos cuidados dos filhos e da casa. Assim, as mulheres seguem realizando três a quatro turnos de atividades que se estendem sem pausa.

É interessante sinalizar que no Brasil a licença maternidade foi conquistada na década de 1940, mas apenas em 2010 o CNPQ concedeu o direito a prorrogação da bolsa por quatro meses a mestrandas e doutorandas, na ocasião do parto. O mais estarrecedor, que até a publicação dessa resolução, a instituição de fomento orientava que a bolsa fosse suspensa ou cancelada devido a maternidade (Protetti e Souza, 2023, p. 236-237). Verificamos alguns avanços em relação a maternidade e vida acadêmica, como a inserção, a partir do ano 2021, no Currículo Lattes o campo de licença maternidade. De acordo com Portuguezis (2023, 326-327) essa inclusão sinaliza uma conquista, mas também pode ser encarada como uma forma de “inclusão exclusiva”, afinal a maternidade ainda é vista como um entrave para a produção acadêmica e a mãe pode ser preterida por outro candidato ou candidata sem filhos. Devido a esse fato, muitas mães acadêmicas preferem não utilizar essa informação no Currículo Lattes.

Em sua pesquisa sobre mães cientistas Souza (2023) realiza uma digressão histórica a respeito da construção da maternidade e pondera que a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista desestimulou as atividades de trabalho coletivo para as mulheres, relegando-as aos espaços domésticos, de cuidado e procriação da força produtiva. Assim, no decorrer dos séculos, naturalizamos a abnegação da mulher, o silenciamento, o controle do corpo e o controle dos papéis sociais na sociedade:

[A] categoria mãe é compreendida na academia como algo que não se encaixa, que não pode se estabelecer nem se realizar, pois implica em desafiar protocolos e modus operandi compostos por séculos de uma Ciência sem corpo e sem subjetividade (HARAWAY, 1995), sem gênero, sem cor, sem etnia e sem crianças. (idem., p. 287)”

Durante os últimos quatro anos de formação, pós pandemia, a presença de meu filho foi uma constante na Universidade. Entre crises respiratórias e suspensão de aulas na escola municipal ele me acompanhou no meu processo formativo, assistiu tantas aulas

e componentes que fez suas escolhas das professoras e professores preferidos, transformou a ida a Universidade em um passeio divertido e aguardado. O corpo docente sempre foi muito receptivo a presença de uma criança em sala de aula gerando um espaço acolhedor para mim e para ele. Assim, também naturalizei que a Universidade é um espaço que deva caber uma mãe e sua criança, o que sinaliza um avanço.

Mas houve muitas ausências e lacunas, onde a ida ao médico era imprescindível, o mal-estar se sobrepunha, a respiração faltava e o colo era o conforto. Infelizmente, os obstáculos para a mãe, e essencialmente para a mãe solo, na vida acadêmica não se configuram só com o acesso aos espaços formativos. Se dão pela sobrecarga de trabalho; pela ausência de rede de apoio; pela falta de políticas públicas do Estado voltadas ao cuidado, como escolas com tempo integral de qualidade, creches, espaços na Universidade para cuidado e acolhimento das crianças (brinquedotecas); pela exaustão cotidiana e o não reconhecimento da comunidade acadêmica do tempo destinado ao cuidado que as mulheres são submetidas pela sociedade. Ao levar em consideração essa métrica é incabível sustentar os parâmetros de produtividade de forma universal, como se não existissem desigualdades duráveis que nos atravessam de formas completamente assimétricas.

Trabalhar nestes moldes, buscando inclusão, excelência, atualização constante, frente interrupções permanentes, falta de apoio comunitário e o medo do futuro incerto são temas que vão além do cansaço e do não lugar da pesquisadora mãe solo. A luta constante pela construção de um lugar de pertencimento em uma estrutura consolidada com poucas brechas para a flexibilidade que nossa condição exige, faz com que percamos muito mais do que nosso sono – sobressai o receio por nunca mais encontrá-lo. (Portuguesis, 2023, p.327)

E assim, somos enredados pelo discurso neoliberal ao culpabilizar os indivíduos, ao reproduzir a narrativa que a maternidade é a escolha da mulher e, por isso, ela deve se responsabilizar sozinha pelas consequências da gestação e do cuidado. Urge introjetar as reflexões produzidas sobre gênero, maternidade e cuidado na estrutura acadêmica e parar de tratar a mãe pesquisadora como um elemento estranho ao desenvolvimento da ciência.

CERZIR A VIDA E A FORMAÇÃO

Existem diversas pesquisas sobre formação a partir da perspectiva da docência (Dutra, Therrien, Nóbrega-Therrien, 2021; Bragança, 2011), mas não há muitas reflexões

a partir da perspectiva discente (Barbosa, Evangelista, 2023). Nesse sentido, problematizar o processo formativo no curso de graduação em psicologia, a partir da perspectiva discente, oportuniza outras visões e vivências a respeito desse fenômeno.

Bragança (2011) ao analisar os conceitos de educação e formação indica que esses conceitos carregam sentidos em disputa, já que na literatura há duas definições que se articulam: a educação como prática social e processo externo e institucional, já a formação abarca o sentido externo e institucional, além da transformação pessoal. Assim, é possível encontrar em textos ou em espaços educativos a utilização da palavra formação como resultado de um processo educacional formal. Para compreender esse debate polissêmico e delimitar os caminhos de análise e reflexão, conceituo, a partir do campo de estudo: formação, experiência e vivência. A experiência é algo que nos afeta, que nos toca, mobiliza e transforma, enquanto a vivência mostra-se efêmera e pontual. A formação é entendida como um processo interior, vinculado a experiência pessoal “que se permite transformar pelo conhecimento” (idem.). É interessante sinalizar que a formação se dá durante toda a vida, em diversos espaços e tempos, e de forma relacional, dialética entre o eu e o nós (Macedo, 2010). Não se pode entender a formação como o currículo, os programas e ementas dos cursos. A formação não se resume a política institucional ou as diretrizes do Ministério da Educação, mas se contorna na forma “como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências” (Bragança, 2011, p. 163).

De acordo com o Dicionário Michaelis² a palavra *cerzir* significa “1. Costurar ou remendar tecido rasgado ou esgarçado, com pontos miúdos, a fim de reconstituir sua trama original, sem deixar defeito. 2. Juntar, reunir ou incorporar alguma coisa a outra”.

É no sentido de “juntar, reunir ou incorporar” que reconstruo o meu percurso acadêmico, *cerzindo* linhas soltas, incompletas ou interrompidas pela costura da vida. Percebo os (des)caminhos, a experiência, as linhas que soltei ao vento e que acreditava nunca mais recuperar. Refletindo sobre esse processo, não tinha consciência, até o último semestre, de como a experiência vivida se incorporou ao ato formativo possibilitando maior segurança na práxis dessa nova profissão. Os últimos dois semestres do curso, principalmente com a intensificação da prática, através do estágio obrigatório na Clínica Escola da Universidade, foram os períodos que mais refleti sobre a minha formação. E essa reflexão se impôs devido as barreiras enfrentadas, pois o último ano o meu contrato de professora substituta na Universidade do Estado foi finalizado. Nesse momento,

² Conferir: [Cezir](#) | [Michaelis On-line](#)

precisei ponderar se seria possível continuar no curso, estava desempregada, com uma criança, estudando no turno matutino (o que dificultava a inserção no mercado de trabalho) e restava apenas dois semestres para a formação. Em meio a questões tão urgentes optei por me dedicar a finalização do curso, assim, me inseri no Ensino a Distância, pois apesar da precarização do trabalho, possibilitava que continuasse na Universidade e administrasse os cuidados da vida do meu filho. Foi uma escolha um tanto racional, mas completamente permeada de desejo. Afinal tinha consciência que deveria atravessar esse momento mais restritivo e finalizar o curso, por conta do financiamento do governo federal (FIES), por estar próxima a finalização, mas apesar disso, sentia muito prazer no processo formativo, nas discussões em sala, nas leituras dos textos e trocas com o corpo discente e docente. E nesse contexto tão desafiador a minha permanência na Universidade, refazer o meu caminho e refletir sobre as minhas experiências na trajetória acadêmica e na vida pessoal também me fortalecia a continuar. Questionava-me como conseguia finalizar cada semestre, revisitava outras temporalidades (Josso, 2006) procurando a força que me fazia continuar. E assim, me fortalecia para mais um semestre. Nesse exercício, o tema do trabalho de final do curso se impôs, não poderia finalizar a graduação em silêncio, normalizar a minha trajetória e minhas experiências e tangenciar por outros temas, que são essenciais ao debate acadêmico, mas não são essenciais a mim, nesse momento. Precisava falar, com o corpo, com a mente e com os sentidos, externalizar cada tentativa de apagamento, cada barreira imposta, cada lágrima derramada, cada pensamento de auto responsabilização forjado na construção neoliberal e transmutar em força, resistência, amplitude. Precisava dividir essa conta final com a sociedade e a comunidade acadêmica. E assim, como Bragança (2011, p. 157) defendendo que “a busca de uma epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”.

E assim, retomo as pontas soltas, cerzindo-as na tecitura da minha formação, esse texto autorreflexivo é o tecido que destino cada ponta incorporada, nesse processo cuidadoso, paciente e dialético, mas nunca silencioso!

Ao arrematar o último ponto desse texto, identifico outras tantas pontas soltas, consciente que a formação é ontológica e se faz na existência e na vida (Macedo, 2010), encaro-as como possibilidades de continuidade e de novas construções criativas, críticas, sensíveis e corporificadas. Assim, ofereço essas linhas soltas como possibilidades de costuras em novas tramas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, a autoetnografia revelou-se não apenas como um método de pesquisa, mas como um espaço potente de elaboração e ressignificação de experiências formativas atravessadas por marcadores sociais como gênero, maternidade, neurodiversidade e classe. Narrar a própria trajetória acadêmica, especialmente a partir do lugar de mulher, mãe solo e estudante com dislexia, permitiu explicitar as múltiplas camadas de desafios e potências que constituem o percurso na graduação.

A experiência relatada evidencia que a formação acadêmica não se dá de maneira linear ou homogênea, mas é marcada por interrupções, retomadas, lacunas e costuras criativas. Ao trazer para o centro do debate acadêmico as vulnerabilidades, os limites e as estratégias de resistência, amplia-se a compreensão sobre o que significa formar-se em um campo historicamente excludente e pouco sensível às especificidades de sujeitos plurais.

A prática clínica com idosos, mediada pelo Teatro do Oprimido, mostrou-se como um espaço de integração de saberes e de produção de sentido, demonstrando que as “pontas soltas” da trajetória – a antropologia, o teatro, a maternidade, a vivência com a neurodiversidade – podem ser incorporadas de modo criativo e transformador à atuação profissional. Assim, o que antes era percebido como ruptura ou vulnerabilidade, revela-se como fonte de inovação e potência para a prática em psicologia.

Por fim, este percurso reafirma a importância de metodologias que valorizem a experiência situada e a escuta sensível, tanto na produção do conhecimento quanto na formação de psicólogas e psicólogos. Reconhecer as vozes historicamente silenciadas e legitimar narrativas plurais é fundamental para construir uma psicologia mais inclusiva, crítica e comprometida com a transformação social. Que outras histórias, com suas múltiplas vozes e percursos, possam encontrar espaço e legitimidade nos processos formativos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lucca de Menezes Passos; RODRIGUES, Paulo Eduardo R. Alves. Aprender a atender em plantão psicológico: sobre a formação em Psicologia Clínica: TRAINING IN CLINICAL PSYCHOLOGY. *Revista NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity*, [S. l.], v. 15, n. 1, 2023. DOI: 10.26823/rnufen.v15i1.24055. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/article/view/24055>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8700>. Acesso em: 25 maio 2025.

CUNHA, Tassila C. Martins; MARINHO, Iasmin da Costa; CHAVES, Emanuela M. Trabalho, gênero e condição materna na universidade: inclusão ou opressão? In: SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (Org.). *Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064641>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1116>. Acesso em: 24 maio 2025.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 359–371, maio 2006.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; DELLAZZANA, Ângela L.; SOUSA, M. P. de; SOUZA, L. dos S. (Des)igualdade de gênero na carreira acadêmica: o impacto da maternidade. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [S. l.], v. 18, n. especial, p. 1–16, 2023. DOI: 10.21713/rbpg.v18iespecial.1901. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1901>. Acesso em: 24 maio 2025.

DUTRA, M. de A.; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Temporalidades na vida e na autoformação de uma professora-pesquisadora. *Educar em Revista*, v. 37, p. e75571, 2021.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora, 2010.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. *Anuário Antropológico*, [S. l.], v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/5872>. Acesso em: 18 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.5872>.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 373–383, maio 2006.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

OLIVEIRA, M. B. de. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. *Scientiae Studia*, v. 6, n. 1, p. 97–116, jan. 2008.

PORTUGUEIS, Diane. A maternidade solo e seu lugar na academia: uma construção atrelada à resistência. In: SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (Org.). *Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064641>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1116>. Acesso em: 24 maio 2025.

PROTETTI, Fernando Henrique; SOUZA, Aparecida Neri. Na Universidade brasileira, maternidade rima com produtividade? In: SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (Org.). *Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064641>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1116>. Acesso em: 24 maio 2025.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural - Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, jan./jun. 2017.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. O fazer científico frente à perspectiva da não neutralidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 265–272, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.56011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/56011>. Acesso em: 18 maio 2025.

SOUZA, Luana Fontel. Maternidade e Universidade: trajetórias discursivas na graduação. In: SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (Org.). *Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064641>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1116>. Acesso em: 24 maio 2025.

SUZUKI, Júlio César; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de; SOARES, Alessandra Garcia (Org.). *Mães cientistas: perspectivas e desafios na academia*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064641>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1116>. Acesso em: 24 maio 2025.