

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Marcelo Marques Assis

Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiás:
problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino
acadêmico

Goiânia
2018

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Marcelo Marques Assis

Título do trabalho: Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO¹**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Marcelo Marques Assis
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 15 / 04 / 2018

Stéfania Madriavelli Carmo Souza
Assinatura da orientadora

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação

Marcelo Marques Assis

Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiás:
problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino
acadêmico

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Processos Psicossociais e Educacionais, sob orientação da Professora Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza.

Goiânia

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Assis, Marcelo Marques

Gênero e a Formação de Psicólogos/as em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico [manuscrito] / Marcelo Marques Assis. - 2018. XIV, 127 f.


Orientador: Profa. Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. Gênero. 2. Formação. 3. Psicologia. 4. Diretrizes Curriculares. I. Machiavelli Carmo Souza, Tatiana, orient. II. Título.

CDU 159.9




 **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
 Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050
 Fones: 3209-6215 / www.ppgp.fe.ufg.br / Email ppgpufg@gmail.com

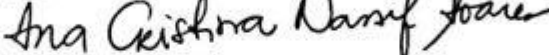



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO DE
MARCELO MARQUES ASSIS

Aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e dezoito (29/03/2018), às 13:00 horas reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Profa. Dra. **Tatiana Machiavelli Carmo Souza**, doutora em Serviço Social pela Universidade Paulista, Profa. Dra. **Gisele Toassa**, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo a Profa. Dra. **Ana Cristina Nassif**, doutora em Psicologia Universidade de São Paulo para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à defesa da dissertação intitulada: “**Gênero e a formação de psicólogos/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico**”, em nível de Mestrado, área de concentração em **Psicologia**, de autoria de **Marcelo Marques Assis**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta **pela presidente** da Banca Examinadora, Profa. Dra. **Tatiana Machiavelli Carmo Souza** que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-lo **aprovado**. Os trabalhos foram até às 15:30 horas e eu, **Maria do Rosário Silva Resende**, Sub-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino acompanhada dos membros da Banca Examinadora. Goiânia, aos vinte e nove dias do mês de março de dois mil e dezoito.

Profa. Dra. **Tatiana Machiavelli Carmo Souza** – (Orientadora) 

Profa. Dra. **Gisele Toassa** 

Profa. Dra. **Ana Cristina Nassif** 

Profa. Dra. **Maria do Rosário Silva Resende**, (Sub-coordenadora do PPGP) 

*A todas as pessoas que sofrem, diariamente, com
as opressões impostas pelo machismo.*

Agradecimentos

*Mesmo que os meus caminhos tenham sido tempestuosos,
sozinho jamais teria vivido esta conquista.*

À minha mãe Maria Lúcia e ao meu pai Mário, que sempre me apoiaram e me deram forças para continuar em frente. Apesar da distância geográfica, estiveram a todo momento presentes. Obrigado por me nutrirem, com toda a educação que me proporcionaram. Com vocês ao meu lado, sei que consigo enfrentar os meus/nossos desafios diários. Os frutos desta conquista serão nossos.

Ao meu irmão Márcio, que do jeito dele demonstrou carinho e acolhimento. À minha cunhada Vanessa, pela estima e atenção.

À Tatiana, minha orientadora, pela abertura e acolhimento às minhas inquietações e angústias de pesquisador. Apesar da distância, demos nossos jeitinhos para que as supervisões acontecessem, sempre de forma calorosa e encorajadora. Obrigado por respeitar minhas limitações, escolhas e principalmente meu tempo.

À minha amiga e irmã Marina, pelos sonhos, projetos e realizações que conquistamos juntas. Obrigado por me acolher em minhas resistências. Agradeço, imensamente, as sugestões, críticas, transcrições, questionamentos e esforços para me ajudar a desenvolver este trabalho, nosso trabalho. Desde a primeira linha do projeto desta pesquisa até a última linha das considerações finais, estivemos juntas. Os sonhos alimentados tornaram-se realidade: somos mestre e mestra!

À Gisele Toassa, pelo carinho, atenção e presença. Desde a graduação nossos caminhos têm se encontrado e poder contar com sua presença nas disciplinas, qualificação e defesa desta dissertação é uma satisfação. A admiro por sua abertura e respeito para a temática que tenho estudado. Suas considerações foram e sempre serão ímpares.

À Ana Cristina Nassif, por sua disponibilidade em estar presente conosco neste momento. Desde o nosso primeiro contato, viajando juntas para Jataí, passei a admirá-la pela pessoa, professora e ser humano que é.

À Lenise Borges, por ter me apresentado os estudos de gênero e teorias feministas. Graças aos seus primeiros ensinamentos, pude ter força para militar em prol das questões relacionadas às opressões e desigualdades de gênero e orientação sexual. Tenha certeza que sou imensamente grato a você por todas estas experiências.

Às/aos minhas/meus amigas/os da 3ª Turma do PPGP, pelos momentos compartilhados durante esses dois anos. Vencemos! Especialmente, à Rayane, pelas alegrias e tristezas experienciadas até aqui. Foram meses de angústia e dedicação, mas com nossas forças, conseguimos superar. Obrigado pelo apoio e carinho sempre. Ao querido Ettore, pelos cafezinhos filosóficos. À Ana Terra, pelas discussões e referências compartilhadas e por seus *stories* motivadores.

À Adriana Bernardes, pelas considerações na banca de qualificação desta pesquisa.

Às/aos professores/as Susie, Rosário, Gisele, Priscilla, Fernando, Domenico, pelos seus ensinamentos durante o mestrado.

À Antônia, pelo acolhimento, atenção e imenso cuidado comigo durante este processo. Obrigado pelos conselhos, carinho e pelas refeições que me sustentaram.

À todos/as os/as meus/minhas amigos/as, por demonstrarem cuidado e serem presentes mesmo quando estive ausente. Em especial a Mariana Mesquita que, mesmo sem saber, pôde me dar forças quando não as encontrei. Ao Kassio Carvalho, pelo seu companheirismo.

À Camila, por me apoiar neste projeto e mostrar-me que, apesar das dificuldades, inquietudes e aflições, um dia conseguimos colher os frutos de nossos esforços.

À Carolina Freitas, pela parceria e por ser uma fonte inesgotável de referências e por ter ajudado nas correções e reflexões a respeito dos estudos de gênero.

Ao Carlos Cardoso, por se demonstrar sempre solícito aos meus pedidos e por ter me auxiliado na compreensão do método de análise.

Aos/às meus/minhas companheiros/as da Rede de Psicologia, por compreenderem minhas ausências. Sei que foi difícil ficar sem meus abraços. Em especial a Gabriela Lecomte e o Junny, por terem me socorrido durante as ausências.

Aos meus familiares, pelo reconhecimento e confiança em minhas trajetórias.

Às Instituições de Ensino Superior que receberam de portas abertas as minhas solicitações.

À todas/os as/os professores que participaram das entrevistas, pela disponibilidade.

À Coordenação do PPGP, em especial à Andrea, por sempre estar disponível em esclarecer minhas dúvidas e nos receber com seu carinho e atenção.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

À todos/as àqueles/as que direta e indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sumário

Lista de Quadros	X
Lista de Siglas e Abreviaturas	XI
Resumo	XII
Abstract	XIII
Introdução	2
Capítulo I – Debater o(s) Gênero(s): discursos, saberes e Psicologia	16
Gênero(s), processos históricos e a construção dos conceitos	17
Psicologia e Gênero: trajetórias de encontros e desencontros	30
Capítulo II – A formação em Psicologia no Brasil e a emergência dos estudos de gênero	41
História da Formação em Psicologia no Brasil: profissionalização, ensino superior, políticas e diretrizes educacionais	41
Capítulo III – Estudos de Gênero e a Formação de Psicólogos/as em Goiânia	62
Eixo 1 – Estudos de Gênero e as estruturas de ensino: um olhar para os documentos	62
Estudos de Gênero e as Diretrizes Curriculares Nacionais	62
Estudos de Gênero e as Instituições de Ensino Superior em Goiânia	71
Gênero e a organização estrutural dos cursos de Psicologia em Goiânia	82
Eixo 2 – Estudos de Gênero e a formação em psicologia: um olhar para as práticas discursivas	85
Considerações finais	102
Referências	107
Anexos	118
Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	119
Apêndices	123
Apêndice A – Termo de Anuência – Instituição Universitária	124
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante	125
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	127

Lista de Quadros

Quadro 1. Habilidades e Competências previstas para os/as Psicólogos/as.

Quadro 2. Eixos estruturantes das disciplinas do Núcleo Comum – DCN.

Quadro 3. Ênfases Curriculares – DCN.

Quadro 4. Disciplinas que compõem o núcleo comum do currículo da Instituição Pública.

Quadro 5. Relação das ênfases curriculares e disciplinas da Instituição Pública.

Quadro 6. Disciplinas que compõem o núcleo comum do currículo da Instituição Privada.

Quadro 7. Relação das ênfases curriculares e disciplinas da Instituição Privada.

Quadro 8. Caracterização dos/as Informantes do Estudo.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AD	Análise de Discurso
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ABEP	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
APA	<i>American Psychological Association</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CMP	Currículo Mínimo para cursos de Psicologia
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
DCN/DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DA	Dispositivo Analítico
DT	Dispositivo Teórico
FD	Formação Discursiva
FENAPSI	Federação Nacional de Psicólogos
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONGs	Organizações não Governamentais
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

Assis, M. M. (2018). Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Resumo

Neste estudo, investigamos como os discursos sobre gênero se inserem ao processo de formação em Psicologia, na cidade de Goiânia/GO. Assumimos o gênero como um elemento que constitui e organiza as relações sociais, por meio de práticas discursivas que se inter-relacionam em um momento histórico, social, cultural e político. Reconhecemos a formação enquanto processos que consideram o ser humano como sujeito do seu próprio desenvolvimento, construídos a partir das relações sociais. Trata-se de pesquisa qualitativa, situada teoricamente na interface entre os estudos de gênero e as epistemologias feministas, vinculadas ao pós-estruturalismo. Para alcançarmos nossos objetivos, realizamos uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo, desenvolvidas em duas instituições de ensino superior em Goiânia. O *corpus* da pesquisa documental, foi composto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Psicologia e pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia (PPC) das instituições estudadas, e a pesquisa de campo, desenvolvida a partir da realização de entrevistas semidirigidas com cinco professores/as do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos. Adotamos a Análise de Discurso para a verificação das informações construídas nas pesquisas. Os resultados da pesquisa documental evidenciaram a invisibilidade dos discursos sobre gênero nas DCN e a sua ínfima presença nos PPC de ambas as instituições estudadas. Na pesquisa de campo, os/as participantes reconheceram a importância da inserção dos estudos de gênero à formação em psicologia, ressaltando a necessidade de os cursos promoverem, seja em disciplina específica ou de modo transversal às demais disciplinas, espaços que contemplem discussões sobre a temática, vista como parte das competências e habilidades dos/as psicólogos/as. Esperamos que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento de projetos de formação em psicologia, comprometidos com a superação de práticas psicológicas que (re)produzem a patologização, opressão e discriminação de gênero. É preciso que psicólogos/as se tornem agentes engajados/as em políticas de transformação da sociedade, entre as quais evidenciamos as questões de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Formação; Psicologia; Diretrizes Curriculares.

Assis, M. M. (2018). Gender and Psychologists Formation in Goiás: problematizing (in) visibilities and reflexes in academic teaching. (Master in Psychology). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Abstract

In this study, we investigated how gender discourses are part of the process in Psychology formation, in Goiânia/GO. We assume gender as an element that constitutes and organizes social relations, through discursive practices that interrelate in a historical, social, cultural and political moment. We recognize formation as processes that consider human being as subject of their own development, built from social relations. It is a qualitative research, theoretically at the interface between gender studies and feminist epistemologies, linked to post structuralism. In order to reach our objectives, we conducted a documentary research and a field research, carried out in two higher education institutions in Goiânia. The National Curricular Guidelines (DCN) composed the corpus of documentary research for Psychology Courses and Pedagogical Projects of Psychology Courses (PPC) of the studied institutions, and field research, developed from semi-structured interviews with five teachers from Núcleo Docente Estruturante (NDE) courses. We adopted the Discourse Analysis to verify the information constructed in the research. Documentary research results evidenced gender discourses invisibility in the DCN and their little presence in the PPCs of both institutions studied. In the field research, the participants recognized the importance of inserting gender studies in psychology training, emphasizing the need for the courses to promote, either in a specific discipline or in a transversal way to other disciplines, spaces that contemplate discussions on the subject, seen as part of psychologists skills and abilities. We hope that this research contributes to training projects development in psychology, committed to overcoming psychological practices that (re) produce pathologization, oppression and gender discrimination. It is necessary that psychologists become agents engaged in society transformation policies, among which we highlight gender issues.

Keywords: Gender; Formation; Psychology; Curricular Guidelines.

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: alvo de caça
Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

(Trecho da Música: Triste, Louca ou Má de Fancisco, El Hombre).

Introdução

Os estudos de gênero compõem parte das reivindicações feministas e de movimentos sociais de libertação sexual desde a década de 1960. Atualmente este campo de batalha política e teórica, tem tido grande visibilidade nos diversos contextos sociais e políticos do cenário nacional e mundial. As discussões de gênero têm acompanhado diferentes espaços na sociedade, seja direta ou indiretamente.

Os gêneros, sejam eles masculinos ou femininos, cisgêneros ou transgêneros, participam ativamente na regulação das relações sociais, antes mesmo do nascimento. Afinal, os contextos sociais são construídos por relações humanas e, enquanto tal, somos formados por corpos, personalidades, emoções e comportamentos que são construídos/as, histórica e culturalmente de diversas formas e permite posicionamentos no mundo. O gênero faz parte das formas como somos e estamos neste mundo, ele é constituinte e constitutivo da vida humana. Infelizmente, aprendemos apenas algumas formas de ser, que são fadadas ao enquadramento linear de macho/homem/masculino e fêmea/mulher/feminino, e às expectativas sociais legítimas de cada gênero.

Alguns questionamentos sempre estiveram comigo¹ desde que me vi integrado à sociedade enquanto ser humano. Para ser mais claro, a sociedade em que vivemos deseja que os homens, machos biologicamente falando, tenham comportamentos sociais naturalmente esperados para esse sexo biológico, então por exemplo, este homem terá que ser pai de família. Mas não de uma família qualquer, terá que casar-se com uma mulher e com ela constituir uma família monogâmica, nuclear no modelo burguês, o que implica em ter relações sexuais e destas ter um filho, afinal tem-se dito no senso comum, que família é a união de um homem com uma mulher e filhos. A ela, então, espera-se que seja uma mãe cuidadora, dedicada aos filhos e, ao homem, trabalhar para sustentar a família. Não sei se repararam, mas deixamos o filho gramaticalmente no masculino, pois é isso que a sociedade e os homens têm que esperar, um filho, macho/homem/masculino como o pai, afinal o patriarca precisa de alguém para dar continuidade a sua história.

Bom, não seria necessário ter essa exposição aqui no texto, afinal escutamos isso diariamente no senso comum. Mas consideramos importante ressaltar que, assim como

¹ Em coerência com as perspectivas adotadas nesta pesquisa, dissertaremos em primeira pessoa do plural. Há momentos específicos que dizem respeito à minha trajetória acadêmica, em que adotarei a primeira pessoa do singular.

afirmamos anteriormente, os gêneros compõem nosso modo de ser na sociedade, juntamente a outros marcadores sociais como a raça, a orientação sexual, a cor, a sexualidade, a religião, entre outras categorias. De fato, espera-se que essa história seja contada e repetida várias e várias vezes na sociedade. No entanto, alguém já parou para pensar se esse macho/homem/masculino quer realmente constituir uma família? Pode até constituir, mas será que ele quer constituir com uma mulher? E se ele se interessar afetivo-sexualmente por homens, não vai poder constituir família? Afinal dois homens juntos não podem procriar? Quem vai ser o homem ou a mulher da relação? Será que ele não pode adotar ou procurar outras formas de ter um filho ou uma filha? Sim, ele pode ter uma filha! Pode? Sim, inclusive se estiver solteiro, gostar de homens. E já pensou se ele usualmente se veste com roupas consideradas socialmente femininas? É, acho que agora ele vai deixar mesmo de ser homem. Será? Sim, ele vai viver em uma sociedade machista, patriarcal, preconceituosa e excludente que vai dizer que ele não é homem se ele persistir em carregar todas essas questões. Porém, alguém perguntou para este homem como ele se sente diante de todas essas expectativas? Como ele convive emocional e psicologicamente com todas essas questões? A sociedade se preocupa com essa questão?

E com a mulher que foi deixada lá atrás, alguém se preocupou? Ela vai ter mesmo que ser mãe, se relacionar com um homem, vestir-se como mulher, ser esposa, doméstica, invisibilizada, violentada, não ter história, assim como acabamos de reproduzir aqui? Temos que nos questionar diariamente sobre essas afirmações social e culturalmente impostas a nós. São vários os contextos sociais ocupados pelas mulheres e elas continuam sendo silenciadas. Enquanto homem cisgênero não normativo², ainda me encontro em uma condição privilegiada diante tantas histórias de luta das mulheres, mas isso não me impede de problematizar as estruturas de exclusão e opressão persistentes na sociedade. No entanto, serão delas o protagonismo de suas próprias questões.

Quantas vezes nós, psicólogas e psicólogos nos perguntamos, por dia, como está a saúde emocional e mental desses seres humanos? Quais são os desafios diários que eles/elas/nós passamos por simplesmente não se sentir pertencente à “norma”? Quais são suas as angústias, ansiedades, medos, distúrbios, aceitações, alegrias, sucessos,

² Consideramos o “homem cisgênero não normativo”, como um conjunto de construções sociais não esperadas pelos modelos normativos de masculinidades, presentes nas sociedades machistas e patriarcais.

fantasias, vontades, desejos, realizações? Qual é o nosso papel, nossa atuação? Como atuar diante dessas diversidades e suas adversidades?

Essas são algumas das inúmeras questões que me motivaram a desenvolver esse estudo. Desde pequeno, me vejo envolvido em meio a essas dúvidas, seja no âmbito familiar, social, no contexto educacional básico e superior. Com o meu ingresso no curso de psicologia, esses questionamentos tornaram-se mais presentes, agora com outra visão, afinal estava me formando para ser psicólogo, processo que abraça um grande referencial teórico, epistemológico, científico, prático e existencial, vistos ao longo dos cinco anos. Esse modo de olhar para o mundo e para as relações sociais se tornou diferente a partir do meu contato com os estudos de gênero e sexualidade, no último ano de graduação.

Neste período, desenvolvi junto à minha orientadora, Dra. Lenise Borges, uma pesquisa direcionada à compreensão de como se caracterizavam os discursos sobre gênero e sexualidade em um livro de autoajuda. Notamos, com a pesquisa, a presença de discursos que reforçam e legitimam as noções de masculinidade e feminilidade impostas pelo machismo e patriarcalismo, ao mesmo tempo em que a relação heterossexual, era vista como a única prática sexual tangível à homens e mulheres. Durante este tempo, sentia que algo tinha mudado. As minhas relações sociais, com amigas/os, colegas e familiares passaram a ocupar, cada vez mais, espaço em meus questionamentos diários. Poucos foram os momentos durante o curso em que me vi envolto de tantas questões e descobertas.

Naquele tempo, muita coisa passou a ter sentido. Eu passei a compreender a psicologia do desenvolvimento humano, psicologia da personalidade, psicopatologia, psicologia social, psicologia clínica, entre outras disciplinas, sob outra ótica. Aquela em que não só mulheres e homens, mas travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais, drag queens, passaram a ter história, a ter desenvolvimento, a ter personalidade a ter ajustamentos, enfim, a serem protagonistas.

Já em minha prática profissional, na área clínica e social e nas relações interpessoais, sempre busquei posicionar o gênero e a sexualidade no centro de minhas análises e problematizações da vida cotidiana. Eu venho aprendendo a posicionar-me enquanto sujeito na sociedade, que tem um gênero e seus privilégios, uma orientação sexual, uma raça, uma classe social, entre outras questões que me compõe enquanto ser não normativo que vive neste mundo marcado pelo machismo.

Eu tive encontros e desencontros com as temáticas de gênero, com seus efeitos e desafios, teóricos e militantes. Porém, eu consegui encontrá-lo no fim do curso. Será que outras/os psicólogas/os tiveram contato com esta temática durante a formação? Será que elas/eles sabem o que são os gêneros? Quais os efeitos que os gêneros têm na formação da identidade das pessoas? Será que elas/eles sabem lidar com as diversidades sociais? Como essas/esses psicólogas/os têm acolhido as diversidades em sua prática profissional? Além da psicologia clínica, como as/os profissionais lidam com estas questões presentes em nosso contexto social? Como nós existimos junto com tanta diversidade? Como as instituições formadoras tem abordado essa temática? Elas têm abordado? Quais os discursos sobre gênero estão circulando no contexto universitário? Bom, esses são alguns dos questionamentos que carrego desde minha formação e inserção no mercado de trabalho, entre as quais buscarei discutir nesta dissertação.

Tematizar o(s) gênero(s) no processo de formação em psicologia significa criar meios para dar visibilidade às possíveis tramas que produzem e reproduzem relações assimétricas entre as pessoas na sociedade. Estas formas encontram-se imersas em um contexto social e cultural e podem se manifestar por meio dos sistemas que estruturam os cursos de psicologia.

Entendemos que o gênero é uma categoria que participa ativamente na construção e regulação das relações sociais e no processo de formação dos sujeitos. Por compreender que as/os psicólogas/os, em todas as suas áreas de atuação, intervêm diretamente nas relações humanas que constituem os sujeitos, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar como os discursos sobre gênero se inserem ao processo de formação em Psicologia, na cidade de Goiânia/GO.

As investigações já realizadas (Borges, Canuto, Oliveira & Vaz, 2013; Narvaz, 2009; Nuernberg; 2005; Pecoraro, 2015), apontam a pouca inserção das questões de gênero ao processo formativo e ressaltam a importância de se continuar pesquisando a temática no espaço acadêmico de psicologia, pois compreendem que esta ciência tem muito a contribuir para a desconstrução das desigualdades sociais e de gênero, tão presentes nos contextos sociais. Difundir os estudos de gênero na psicologia, enfatizando seu potencial analítico, tende a favorecer uma maior abertura desta ciência para a interdisciplinaridade (Borges, *et. al*, 2013; Narvaz, 2009; Pecoraro, 2015).

Os estudos de gênero na área das ciências humanas e sociais, a partir de uma perspectiva feminista, mesmo que tenham sua origem nas décadas de 1970 e

consolidação a partir dos anos 1980, ainda são considerados campos científicos novos para estas áreas de conhecimento. Historicamente, os estudos de gênero tem ocupado uma perspectiva radicalmente crítica de desconstrução e reconstrução de sujeitos e conhecimentos, possibilitando a emergência de saberes multiculturais e emancipatórios (Matos, 2008).

Nesse sentido, consideramos importante que os cursos de formação em psicologia levem em conta as discussões acerca da função social que os discursos sobre gênero ocupam na sociedade e na construção dos indivíduos, para que estes debates possam alcançar os diversos espaços das estruturas de ensino em psicologia. Além de ser uma questão social, acreditamos que a transversalização dos estudos de gênero nos processos de formação em psicologia, é um ato político. É notável o papel que as instituições de ensino possuem para a formação de sujeitos críticos/as, aliados/as às questões oriundas dos contextos sociais e profissionais, e se constituem espaços férteis para a superação de práticas que perpetuam as desigualdades de gênero, raça, classe social, orientação sexual, entre outras, que são impostas socialmente.

A fim de compreender como os estudos de gênero têm ocupado os espaços acadêmicos de formação em psicologia, objetivamos de forma específica, a) Identificar as formas como se apresentam os discursos sobre gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Projetos Pedagógicos (PPC) para os cursos de formação em Psicologia de duas universidades em Goiânia/GO; b) Analisar como os/as professores/as do Núcleo Docente Estruturante (NDE) compreendem a importância dos estudos de gênero na formação em psicologia; e c) Explorar como os/as professores/as compreendem a circulação dos estudos de gênero em suas respectivas universidades.

Para Scott (1995; 2008) os estudos de gênero surgem como uma tentativa de criar novos espaços epistemológicos que superem os campos teóricos já existentes, que persistem em manter as desigualdades entre as pessoas, questionando as convenções sociais construídas a partir das relações existentes entre os gêneros, ao longo da história. Nessa direção, situamos nossa pesquisa na interface entre os estudos de gênero (Amâncio, 2003; Butler, 2015; Bock, 1991; Connell & Pearse, 2015; Louro³, 2011; Matos, 2008; Narvaz, 2009; Nogueira, 2017; Peeters, 2015; Rago, 2012; Rubin, 1993; Scott, 1995, 2008) e as epistemologias feministas (Conceição & Aras, 2013; Louro,

³ Apresentaremos as produções teóricas da autora segundo suas obras filiadas ao pós-estruturalismo (Louro, 2007; 2011; 2013). Atualmente a autora é conhecida pelas obras e publicações no campo das teorias *queer*, espaço teórico que não será aprofundado nesta dissertação.

2011; Rago, 1998, 2012; Sardenberg, 2008; Silva & Oliveira, 2015), em especial, as vertentes que se vinculam às perspectivas pós-estruturalistas (Louro, 2011; Matos, 2008; Meyer, 2012; Scott, 1995, 2008).

De acordo com Williams (2012), o pós-estruturalismo é um movimento da filosofia, iniciado na década de 1960, que buscou romper com as verdades que eram impostas socialmente, distanciando-se de qualquer certeza absoluta e práticas essencialistas, deterministas e naturalistas do saber e ser. Os/as pesquisadores/as que assumem uma perspectiva pós-estruturalista pretendem problematizar as vias pelas quais são produzidos os processos de diferenciação e hierarquização social e cultural (Meyer, 2012).

Segundo Nogueira (1996, p. 64), o pós-estruturalismo assume a linguagem como o início ou a origem da construção da pessoa, apesar de esta não ser conseguida pelos indivíduos por si só. A linguagem é fundamentalmente um fenômeno social, é algo que ocorre entre pessoas quando estão a ter uma conversa, escrever uma carta ou um livro. É nestas trocas entre pessoas que se faz a construção de pessoa.

Por meio da linguagem, as pessoas produzem e constroem a realidade social e a própria experiência pessoal e é por meio dela que as identidades podem ser transformadas (Nogueira, 1996). A perspectiva pós-estruturalista considera o sujeito como uma invenção social, histórica e cultural, efeito de um longo processo de formação e transformação na sociedade (Silva, 2010). Assim, os discursos sobre gênero, como o compreendemos atualmente, surgem de um longo processo de construção e desconstrução, em que a linguagem assume papel significativo.

Os discursos sobre gênero ocupam parte das teorizações do movimento feminista e se desenvolveram em vários espaços, tempos e filiações teóricas-epistemológicas, conforme apresentaremos no Capítulo I. Seguindo a filiação teórica pós-estruturalista, adotamos a perspectiva de gênero elaborada pela teórica Joan W. Scott, principal representante dos estudos de gênero no pós-estruturalismo.

Para Scott (1994, p. 13; 2008 [versão espanhol], p. 20) o gênero,

é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida.

Nessa direção, ressaltamos que o gênero faz parte das formações discursivas, construídas por meio das relações sociais, que se tornam presentes por meio das linguagens que estão em circulação na sociedade. Aliado ao gênero, como categoria analítica proposta por Scott (1995; 2008), nos unimos às perspectivas de gênero oriundas das epistemologias feministas. Destacamos que, entre as diversas abordagens teóricas que lançam críticas ao sistema científico vigente (referindo-se principalmente ao positivismo) cujo caráter é marcadamente individual, opressor, androcêntrico e universalista, encontramos as correntes epistemológicas feministas, presentes na segunda onda do movimento (Harding, 1993; Nogueira, 2017; Rago, 2012; Scott, 2008).

Compreender os gêneros e os feminismos como campo de estudos, multicultural, crítico e emancipatório, nos provoca a buscar outras formas de conhecimento e sujeito conhecedor/a que, mesmo em sua particularidade, é visto/a como um/a agente social, coletivo, político/a e corporificado/a que, de certa forma, pretende se distanciar das produções exclusivamente “ocidentais, anglo-europeias, patriarcais, brancas, heteronormativas e masculinas em prol de uma afirmação pluralista de ciências” (Matos, 2008, p. 343).

Entendemos que uma epistemologia,

define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos (Rago, 2012, p. 25).

Nessa direção, as epistemologias feministas propõem situar os conhecimentos a partir de seu contexto de produção. O olhar contextualizado, proposto por estas perspectivas, direciona a uma produção científica que se distancia dos falsos universalismos persistentes dos modos dominantes de produção de conhecimento, associadas a busca de verdades para legitimar-se. Para essas correntes, não existe espaço para separações entre sujeito e objeto (Harding, 1993; Conceição & Aras, 2013; Louro, 2011; Ostrovsky, 2009).

As denúncias do feminismo voltaram-se principalmente para as generalizações abusivas de um saber que posiciona o masculino como universal e exclui/subordina as mulheres, seja como objeto ou como sujeito da ciência. Denunciam os fundamentos binários da ciência, que as invisibilizam como pertencentes a ela e contestam a

legitimidade das produções teóricas existentes na sociedade, de origem androcêntrica (Conceição & Aras, 2013).

Anunciar a interface entre os estudos de gênero e as epistemologias feministas exige adotar uma perspectiva metodológica coerente com esta posição. Tendo isto em vista, realizamos uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo, ambas qualitativas, que foram desenvolvidas em duas instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de Psicologia em Goiânia, sendo uma pública e uma privada. Entre as IES cadastradas no site do e-MEC (2018)⁴, encontramos oito instituições que oferecem o curso de psicologia. As duas IES participantes desta pesquisa, foram escolhidas por suas tradições históricas, suas contribuições para o desenvolvimento teórico, político e educacional da psicologia goiana, assim como pelo quantitativo de psicólogos/as egressos/as destas instituições.

É importante considerar que o olhar investigativo na pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010), possibilita ao/a investigador/a construir diversas formas de informações a partir de variadas fontes. As informações no estudo qualitativo surgem do ambiente em que se constroem, sendo o/a pesquisador/a um instrumento-chave para que se manifestem os fenômenos. Nesta perspectiva, o/a pesquisador/a tem liberdade para escolher seu embasamento teórico-metodológico e seus percursos investigativos, desde que tenham consistência e coerência (Triviños, 2007).

Dessa forma, essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil - base nacional de registros de pesquisas realizadas com seres humanos - aprovada em 07 de novembro de 2017, por meio do Parecer Consubstanciado Nº 1.829.669 (Anexo A). A fim de assegurar a confidencialidade e a privacidade das instituições de ensino e professores/as que participaram da pesquisa, os estudos foram desenvolvidos com base em um acordo prévio entre pesquisador e coordenação dos cursos de psicologia, das instituições estudadas, mediante Termo de Anuência da Instituição Universitária (Apêndice A) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice B). Assim, nós garantimos o respeito, o bem-estar, a privacidade, a dignidade e os direitos de todos/as envolvidos/as na investigação, evitando quaisquer procedimentos que os/as prejudiquem.

⁴ O e-MEC é uma base de dados oficial do Ministério da Educação, que contém o cadastro de instituições e cursos de educação superior no Brasil. Para maiores informações, acessar o site www.emec.mec.gov.br.

Primeiramente, realizamos um estudo documental, cujo *corpus* foi composto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de psicologia pesquisados. Entre os critérios que orientaram o levantamento dos documentos, consideramos: a regularização das IES frente ao Ministério da Educação (MEC); os documentos deveriam ser aprovados pelos órgãos reguladores de ensino, entre eles o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o MEC, a Coordenadoria e/ou Reitoria; e estavam disponíveis em versão impressa e/ou digitalizada.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa documental propõe a criação de novas formas de compreender os fenômenos a partir das perspectivas contidas nos documentos. Consiste em intensas análises materiais com determinado objetivo, buscando-se novas interpretações ou informações complementares nos escritos (Flick, 2009; Kripka, Scheller & Bonotto, 2015).

O segundo estudo, a pesquisa de campo, foi desenvolvido a partir da realização de entrevistas semidirigidas com professoras/es do NDE dos cursos de Psicologia, de ambas as instituições estudadas, no ano de 2017. O NDE é constituído por um grupo de docentes que planejam, consolidam e atualizam os projetos pedagógicos dos cursos. Este núcleo, de acordo com a legislação brasileira (Brasil, 2010, Art. 2º), é responsável pela consolidação do perfil do egresso, pela integração curricular interdisciplinar e pelo incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensões que surjam das necessidades da graduação, das políticas públicas das áreas de conhecimento do curso e das exigências do mercado de trabalho.

A princípio, convidamos a soma de dez docentes do NDE, cinco de cada instituição estudada, para participarem do estudo. Porém, conseguimos a participação de cinco docentes, no total, sendo duas da instituição pública e três da instituição privada. Realizamos as entrevistas semidirigidas, com itens que abordavam a trajetória acadêmica destes/as professores/as, o contato com a temática de gênero durante a formação, o papel que os estudos de gênero poderiam assumir na formação em psicologia, como eles seriam inseridos às estruturas de ensino e como eles/as viam a circulação da temática de gênero na universidade, conforme apresentamos no Apêndice C. As entrevistas foram feitas nas universidades em que os/as docentes atuavam, gravadas por um aparelho celular e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Gaskell (2002) compreende a entrevista, de cunho qualitativo, como uma metodologia para obtenção de dados que busca de mapear e compreender o mundo do/a

participante, além de ser a via de entrada do/a cientista social para entender como são as relações entre pesquisados/as e as situações do contexto em que se localizam. Para este autor, a entrevista busca compreender de forma detalhada, “as crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos [...] e podem ser empregadas como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras” (Gaskell, 2002, p. 65).

Para a análise das informações construídas tanto na pesquisa documental quanto na de campo, nos apoiamos na Análise de Discurso (AD), a partir da perspectiva de Orlandi (2000). Iñiguez e Antaki (1994) introduzem algumas orientações comuns para o desenvolvimento da Análise de Discurso (AD), no campo teórico da psicologia social. Segundo os autores, a Análise de Discurso não tem uma única definição, visto que contempla várias teorias e práticas que se articulam a esta grande denominação AD, da mesma forma que não se apresenta como uma técnica fixa, prescritiva e definitiva, mas uma alternativa às maneiras tradicionais de investigação social (Iñiguez & Antaki, 1994).

A AD parte dos princípios da filosofia linguística pós-estruturalista, que adota a linguagem como produtora das representações sociais e mediadora da relação entre o indivíduo e a realidade (Nogueira & Azambuja, 2009; Orlandi, 2000). A linguagem constitui o social, “isso significa afirmar que alterar um discurso é um modo de transformar o mundo social” (Nogueira & Azambuja, 2009, p. 1723).

Analisar discursos exige compreender que o discurso está em constante movimento. Mesmo que se preocupem em aspectos linguísticos e gramaticais, a AD busca interpretar as materializações da linguagem no contexto social, por meio da qual os indivíduos produzem sentidos no cotidiano. Nessa direção, trata-se de voltar os olhares para os sentidos que os discursos produzem na realidade, a partir da linguagem, dimensionados no tempo e no espaço onde manifestam-se seus efeitos. Os sentidos não existem em si, mas são produzidos por diversas filiações ideológicas, oriundas de um processo sócio, histórico ou sócio-histórico e cultural (Orlandi, 2000).

Nesse sentido, Iñiguez e Antaki (1994, p. 63)⁵ ressaltam que

um *discurso* é um conjunto de práticas linguísticas que mantém e promovem certas relações sociais. A *análise* consiste em estudar como

⁵ Do original Iñiguez e Antaki (1994, p. 63) “un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa.

estas práticas atuam no presente, mantendo e promovendo essas relações: é trazer à luz o poder da linguagem como uma prática constituinte e regulamentar [nossa tradução].

A linguagem exerce a função central da AD, que vai além de um método de análise de dados, mas promove mudanças nas formas de se perceber e analisar a realidade social. Para Iñiguez e Antaki (1994), os estudos discursivos buscam questionar como a linguagem promove, mantém e controla as relações sociais, afinal, estas se produzem por meio da própria linguagem.

De acordo com Nogueira e Fidalgo (1995, p. 186), na AD a

linguagem é usada para uma variedade de funções e o seu uso tem uma variedade de consequências; [...] a linguagem é quer construída quer construtiva; [...] o mesmo fenômeno pode ser descrito num número de diferentes maneiras [de forma que] haverá uma considerável variação nas descrições, [assim] as maneiras construtivas e flexíveis pelas quais a linguagem é usada devem ser em si o tópico central do estudo.

Os discursos exercem, sobretudo, as regulações em si próprio, seja pelos modelos de aparição, regulação dos mecanismos que constroem relações de poder na sociedade ou pelas condições de seu funcionamento (Foucault, 1999). Os discursos, a partir da perspectiva de Foucault, exercem uma função normativa e reguladora na sociedade, uma vez que movimentam dispositivos de organização da realidade. Mesmo que os discursos sejam de diferentes campos, todos obedecem às mesmas regras de funcionamento (Revel, 2005). Neste sentido, os discursos se estabelecem na relação com um discurso anteriormente dito e nos direciona para outro (Orlandi, 2000).

Os gestos de interpretação dos discursos e a sua produção de sentidos, a partir de um conjunto prévio de conteúdos, formam os dispositivos teóricos (DT) da interpretação que, segundo Orlandi (2000), são um conjunto de conhecimentos, conceitos, teorias e métodos, referentes a cada campo disciplinar, que buscam mediar a relação entre a descrição e a interpretação do discurso. Posterior ao envolvimento do/a analista com os DT, há a necessidade de se criar os dispositivos analíticos (DA), que são construídos pelo/a próprio/a analista, a partir da apropriação dos dispositivos teóricos e do seu envolvimento com as questões, os materiais e a finalidade de sua pesquisa (Orlandi, 2000).

O dispositivo interpretativo tem como característica,

colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz

mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (Orlandi, 2000, p. 59).

Uma AD não é igual a outra, pois cada material exige que o/a analista mobilize seus próprios conceitos e formule seus dispositivos analíticos, embora estejam envolvidos pelos dispositivos teóricos, que estão disponíveis a todos/as. Após a realização das análises, por meio dos DA, o/a analista recorre aos dispositivos teóricos para a sua interpretação (Orlandi, 2000) e discussão das informações encontradas. Outro aspecto levantado pela autora, diz respeito às condições de elaboração da formação discursiva (FD). A FD nos auxilia a compreender quais são ou foram os processos de produção de sentidos e possibilita estabelecer as consistências no funcionamento do discurso (Orlandi, 2000).

Nessa direção, os dispositivos teóricos que foram utilizados para interpretar os discursos presentes nos documentos e dos/as professores/as que compõem o NDE das instituições foram os estudos de gênero e as teorias feministas. No que diz respeito a formulação dos dispositivos analíticos, priorizamos a criação de dois DA, pelo fato de termos desenvolvido dois estudos, um documental e um de campo.

No dispositivo analítico utilizado para identificarmos as formas como se apresentavam os discursos sobre gênero nas DCN e nos PPC, conforme propomos no primeiro objetivo específico, fizemos uso de palavras-chave, consideradas neste estudo como produtoras de discursos. Assim, as análises buscaram identificar os discursos sobre gênero a partir destas palavras-chave. Entre elas, adotamos: gênero(s), estudos de gênero, discursos sobre gênero, relações de gênero e temáticas de gênero. Consideramos importante ressaltar que no processo de análise não buscamos localizar apenas estas palavras-chave nos discursos em circulação nos documentos, mas, as adotamos como possíveis enunciatórias de discursos sobre o gênero.

Para analisar como os/as professores/as do NDE compreendiam os estudos de gênero na formação em psicologia e a circulação dos estudos de gênero em suas respectivas universidades, conforme o segundo e terceiro objetivo específico, desenvolvemos o dispositivo analítico com um *corpus* discursivo delimitado. Tendo em vista que no contexto de entrevista poderiam emergir inúmeros discursos, sejam pessoais, institucionais, científicos, entre outros, voltamos nossa atenção para as práticas discursivas que abrangiam direta e indiretamente a temática de gênero e o seu envolvimento com a formação em psicologia nas IES pesquisadas.

Portanto, organizamos as articulações teóricas deste trabalho em três capítulos. No Capítulo I – Debater o(s) Gênero(s): discursos, saberes e Psicologia, encontram-se as discussões sobre os processos históricos de construção dos conceitos e perspectivas dos estudos de gênero, enquanto construções sociais, históricas e culturais constituintes das relações entre os seres humanos na sociedade. Apresentamos os percursos dos movimentos feminista, cujos esforços voltavam-se para a problematização dos fatores culturais que tem ordenado as relações sociais de desigualdades e subordinação das mulheres aos homens e a emergência das perspectivas e possíveis conceitos de gênero. Discutimos, neste capítulo, os movimentos que buscaram inserir os estudos de gênero à psicologia, principalmente a psicologia social americana, europeia e brasileira, vistas como a via de entrada destas discussões nos campos do saber psicológico.

Foi descrito, no capítulo I, as duas posturas que acompanharam a inserção dos estudos de gênero na psicologia, sendo elas a perspectiva empiricista e a perspectiva pós-modernista. A primeira, foi marcada pelas abordagens essencialistas e a de socialização. Estas linhas usadas para conceituar o gênero, mostravam-se intimamente relacionadas ao pensamento universalista, e à fixidez e naturalização do gênero ao sexo. A segunda, resultado das críticas e posicionamentos das psicólogas feministas que buscaram romper com os pressupostos essencialistas da lógica empiricista, em que adotaram a importância da linguagem e das construções sociais e culturais, específicas de cada tempo e espaço, para a formação dos gêneros na sociedade. Estas diferentes definições e perspectivas dos estudos de gênero tem nos colocado em diferentes patamares para olhar a formação em psicologia.

No Capítulo II – A formação em Psicologia no Brasil e a emergência dos estudos de gênero, dissertamos sobre os percursos históricos que marcaram a psicologia no Brasil e a sua inserção ao ensino superior brasileiro. Apontamos brevemente a origem da psicologia no país, diretamente ligada à medicina e à educação. Estes campos teóricos contribuíram para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da psicologia, assim como o contexto universitário que possibilitou a inserção dos saberes psicológicos às estruturas de ensino superior brasileiro. A partir de sua regulamentação, presenciamos o reconhecimento da formação e profissão de Psicólogo/a no Brasil, em 27 de agosto de 1962. Sintetizamos estes processos de institucionalização a partir de três eixos: formação para atuação, atuação para formação e formação-atuação. Expomos duas perspectivas que caracterizaram o processo formativo em psicologia no país, sendo

uma delas direcionada ao pensamento conservador e outra aliada aos pensamentos críticos. Nesta direção, apontamos para a importância de fortalecermos espaços para a inserção dos estudos de gênero ao ensino em psicologia, a fim de favorecer um processo de formação-atuação comprometido com as transformações sociais, entre as quais incluímos as categorias de gênero, raça, classe, orientação sexual, sexualidade, entre outras.

No Capítulo III – Estudos de Gênero e a Formação de Psicólogos/as em Goiás, detemo-nos nas análises das informações obtidas a partir da pesquisa documental e da pesquisa de campo. Buscamos discutir as formas como os estudos de gênero tem sido inseridos às estruturas de formação em psicologia, a partir dos discursos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos da Instituição Privada e da Instituição Pública e dos/as professores/as do NDE destas IES. Pensar a inserção dos estudos de gênero, na formação em psicologia, pode ser uma via, entre outras, para lidar com as questões sociais que envolvem os seres humanos em seus diversos modos de ser e existir na sociedade. Defendemos que os estudos de gênero deviam ser vistos como uma questão que tangencia, enquanto tema transversal, todo o processo de formação de psicólogos/as no ensino superior.

Capítulo I – Debater o(s) Gênero(s): discursos, saberes e Psicologia.

Os estudos de gênero são compostos por uma variedade de discursos, definições e manifestações socioculturais que, historicamente, constituem o gênero como uma das categorias que alicerçam a realidade social e organizam as relações entre os seres humanos na sociedade, juntamente com outras marcas sociais como raça, classe social, sexualidade, orientação sexual. Esses estudos têm se mostrado múltiplos e apresentam-se em várias perspectivas teóricas e epistemológicas, entre as quais podemos citar as Pós-Estruturalistas, Pós-Colonialistas⁶, Teorias *Queer*⁷, e outras.

Em consonância com nossas escolhas teóricas, teceremos as conceituações, discussões e reflexões de gênero ancoradas sob a ótica pós-estruturalista. Segundo Meyer (2012, p. 51), essa perspectiva assume o gênero “como um organizador do social e da cultura [...] e engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue” os gêneros, tendo na linguagem o lugar em que eles são construídos, mantidos e transformados na sociedade.

Debater os gêneros envolve um ato de descrever trajetórias e expor conceitos. É evidenciar um conjunto de saberes que oportunizam meios para nos posicionarmos na sociedade e multiplicarmos práticas diversas. Debater envolve protagonizar o gênero e eclodir os pilares que estruturam as relações sociais construídas a partir do machismo. Este, por sua vez, é compreendido como o resultado de um conjunto de mecanismos de poder, legal e socialmente ditados por homens e atribuídos aos homens, materializados em ações meramente repressivas, opressivas e perpetuadoras de desigualdade em relação às mulheres (Louro, 2011; Piscitelli, 2009; Scott, 2008).

Encontramos nos estudos de gênero uma via para evidenciar a existência de outras formas de olhar para o ser humano em suas relações, para além das ditadas pelo machismo. Nossa tarefa, neste capítulo, será a de apresentar algumas trajetórias que os estudos de gênero percorreram ao longo do seu processo histórico e discutir seus reflexos na construção das relações sociais (Amâncio, 2003; Azerêdo, 2010; Bock,

⁶ Segundo Piscitelli (2013), a perspectiva pós-colonial problematiza a essencialização da cultura e de saberes colonizados, a partir de análise cultural crítica das teorias, modelos e pensamentos ditos como universais, produzidos principalmente em países anglo-saxônicos, e reproduzem-se em discursos hegemônicos. Para mais informações buscar Costa (2006).

⁷ A Teoria *Queer* promove um questionamento acerca da estabilidade, rigidez e coerência das identidades sexuais, emergentes do modelo binário para se conceber os gêneros e sexualidades, masculino-feminino e heterossexual-homossexual respectivamente, concebidos como os únicos modelos de organização da vida social (Miskolci, 2009). Para mais informações, buscar Salih (2012).

1991; Narvaz, 2009; Nogueira, 2001, 2017; Scott, 2008). Ao propor esta breve exposição, buscaremos ampliar nossa compreensão do que vem sendo, socialmente, compreendido por serem os estudos de gênero, principalmente as formas como este campo pôde ser inserido na psicologia brasileira.

Gênero(s), processos históricos e a construção dos conceitos

Inicialmente, o conceito de gênero foi usado na área das ciências médicas, pelo psiquiatra e sexólogo John Money, em 1955, e pelo psiquiatra Robert Stoller em 1958. Money adotou o termo gênero para referir-se a uma identidade sexual de um indivíduo que não corresponderia com a sua identidade biológica. Neste caso, a identidade biológica, dizia respeito às distinções orgânicas e físicas existentes entre machos e fêmeas, resultado das ligações cromossômicas sexuais (XX para referir-se às fêmeas e XY para referir-se aos machos) e sua influência no desenvolvimento corporal dos indivíduos, cuja principal diferenciação seriam os órgãos genitais e aparelhos reprodutores respectivos à cada sexo. Já a identidade sexual viria a ser o reflexo social e cultural da identidade biológica, no que diz respeito aos papéis sociais, comportamentos e experiências de masculinidade e feminilidade referentes à cada identidade biológica (Peeters, 2015).

Robert Stoller observou que não havia uma correspondência direta entre os determinantes da identidade sexual, de algumas pessoas, como produtoras da identidade de gênero, que dizia respeito aos atributos masculinos e femininos presentes em cada pessoa, cujo desenvolvimento seria marcadamente psicológico, independente do sexo. Às vezes, uma pessoa poderia nascer com um traço genital referente a um sexo, mas a sua identidade estaria associada a outro sexo. Para Stoller, enquanto o sexo estava direcionado aos aspectos biológicos, que distinguiam e determinariam as características físicas dos indivíduos do sexo feminino (fêmea) e do sexo masculino (macho), o gênero, referia-se aos comportamentos, sentimentos, pensamentos e fantasias que se relacionavam ao sexo (Amâncio, 2003; Haraway, 2004; Peeters, 2015; Piscitelli, 2009; Saffioti, 1999).

A partir dessas definições, o *sexo* passaria a ser um marcador com implicações naturais, enquanto o *gênero* remeteria ao aspecto cultural, psicológico e social na formação dos indivíduos. Nesta direção, o gênero estaria essencialmente limitado ao

sexo, materializando-se em um corpo, mesmo que o sexo, por vezes não fosse o determinante principal do gênero.

Assumir o gênero como essência biológica, e/ou psicológica, considerando-o como uma representação social desta força natural e imutável, intrínseca a cada ser humano, é cair em um reducionismo que persiste em delimitar certas características supostamente naturais e práticas sociais aos machos/homens/masculinos, como o detentor da força de trabalho, provedor de recursos, posições de autoridade etc., e às fêmeas/mulheres/femininas, a ocupação de espaços domésticos, função reprodutora e cuidadora dos filhos e marido, entre outros. Assim, como aponta Scott (2008), o gênero tem sido reduzido, em seu uso comum, a sinônimo das diferenças entre os sexos, estas, por sua vez, atribuídas como naturais.

De acordo com Laqueur (2001), este significado da diferenciação sexual, de certa forma, tem se apresentado dominante desde o século XVIII. Na época, o sexo feminino era visto, predominantemente, como uma extensão do masculino, sendo este último adotado como referência política, econômica, social e intelectual. O esforço em evidenciar a existência de distinções entre o sexo masculino e o sexo feminino (visto como dissociado do sexo masculino), só foi possível quando essas diferenciações passaram a compor os cenários políticos da época. De certa forma, a vida política, cultural e econômica de homens e mulheres, assim como os papéis de gênero, passaram a ser baseadas nas diferenciações sexuais. Laqueur (2001) destaca que independente da forma como o sexo vem sendo compreendido, ele já inclui em si as reivindicações do gênero.

Nessa direção, mesmo que o sexo tenha sido um atributo necessário para explicar o gênero, teoricamente, essa relação teve um grande significado à época. Afinal, seu uso serviria para, segundo Amâncio (2003, p. 687)

colocar a questão das diferenças entre os sexos na agenda da investigação social, retirando-a do domínio da biologia, e orientava a sua análise para as condições históricas e sociais de produção das crenças e dos saberes sobre os sexos e de legitimação das divisões sociais baseadas no sexo.

Cunhado nos saberes médicos, até então, teóricas e teóricos oriundas/os dos movimentos feministas e de libertação sexual⁸, nas décadas de 1960-1970 buscavam

⁸ Unidos/as às tramas do movimento feminista, do século XX, encontramos os movimentos de libertação sexual (Peeters, 2015). Entre os movimentos de maior repercussão, encontramos a Revolta de Stonewall, ocorrida em 28 junho de 1969, no famoso bar de Nova York, que reuniu militantes homossexuais,

uma ruptura entre as definições lineares de sexo e gênero. Estas manifestações se apropriaram do termo gênero, como um meio para referir-se aos fatores culturais que ordenam as relações entre os sexos, cujas distinções existentes entre homens e mulheres, resultariam de todo um sistema natural de subordinação das mulheres aos homens (Peeters, 2015; Piscitelli, 2009).

Como aponta Haraway (2004, p. 211),

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo.

Entre as precursoras que se destacaram na história do feminismo denunciando as condições sociais, políticas e históricas que limitavam a liberdade e a autonomia das mulheres, encontramos, Simone de Beauvoir com a publicação de seu livro *O Segundo Sexo*, em 1949. Em sua obra, Beauvoir contestou o feminino universal e eterno, determinado pela natureza, que se apresenta nas estruturas sociais e naturaliza a condição feminina em oposição/submissão à masculina (Narvaz, 2009; Saffioti, 1999). Por meio da máxima “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” (Beauvoir, 1967, p. 9), Beauvoir anunciou o feminino como construção cultural e social, distante das amarras da biologia e da anatomia. Segundo Saffioti (1999), vemos nesta frase a primeira formulação do conceito de gênero, compreendido como socialmente construído, cujas distinções poderiam ser reconhecidas nas construções históricas, sociais e culturais, para além do biológico.

Nesse sentido, gênero aparece no centro de esforços políticos e epistemológicos, a fim de remover os pressupostos que ligariam as mulheres à categoria da “natureza”, para inseri-las à cultura, localizadas histórica e culturalmente como sujeitos sociais (Haraway, 2004). Para Narvaz e Koller (2006), o feminismo busca reconhecer as diferenças existentes entre homens e mulheres na sociedade e reivindica que as experiências das mulheres sejam tomadas como equivalentes às dos homens, como meio de denunciar a desvalorização e negligenciamento das mulheres, em virtude da supervalorização e privilégios dos homens.

travestis e prostitutas contra a polícia repressora, em uma batalha de três noites. Consagrou-se, desde então, o dia 28 de junho como o “Dia de Orgulho Gay” (MacRae, 2011).

De acordo com Matos (2008), o feminismo não se constituiu em um movimento unificado, sendo apropriado por distintas áreas disciplinares e teorias. No entanto, é necessário considerar que apesar das diferenças teóricas, epistemológicas e políticas, há a existência de um ponto em comum: a subordinação das mulheres ao homem. Assim, o gênero passaria a ocupar posição central nas construções dos diversos sistemas de diferenças existentes entre mulheres e homens, situados nos quadros epistemológicos dos binarismos natureza/cultura e sexo/gênero (Haraway, 2004).

Esses binarismos são pares de conceitos, objetos ou sistemas de crenças opostas, geralmente adotado por europeus e norte-americanos para entender como funciona o mundo, exemplificados com os usos: corpo/alma, natureza/cultura, sexo/gênero, entre outros (Fausto-Sterling, 2002). De acordo com Bernini (2011), o sistema binário que rege as relações de gênero age como um operador lógico que impõe, tanto à maioria quanto à minoria, apenas duas alternativas, orientados em dois polos que dizem respeito ao sexo, gênero e orientação do desejo. Para o autor, essa divisão binária visa estabelecer uma hierarquia machista e heterossexista que atribui aos homens heterossexuais o *status* de identidade majoritária, e às outras identidades que resultam desses termos, o *status* de minorias morais.

Podemos identificar a existência de três grandes momentos históricos que constituíram o movimento feminista, as chamadas “gerações”, “fases” ou “ondas”, por meio das quais os discursos se fizeram presentes na história e possibilitaram o surgimento dos conceitos de gênero. A Primeira Onda, teve origem no século XIX e seguiu até meados dos anos 1960, a Segunda Onda, iniciou-se na década de 1960 até os anos de 1980 e a Terceira Onda emergiu a partir da década de 1980 (Louro, 2011; Narvaz, 2009; Nogueira, 2017).

As lutas das mulheres da Primeira Onda, voltavam-se para a superação dos mecanismos de exclusão, mantidas e reproduzidas pelo patriarcado⁹, entre os quais podemos encontrar a invisibilidade das mulheres no ambiente político, econômico e intelectual da época. Entre as reivindicações das feministas da primeira onda, encontramos a busca pela garantia de direitos, incluindo o direto ao voto, movimento conhecido como sufrágio. As sufragistas, como eram chamadas, buscavam meios de

⁹ O patriarcado refere-se a um modelo de estruturação social e familiar, no qual um homem (patriarca) exerce o poder e submete os/as demais membros da família a ele. Atualmente o patriarcado tem sido usado para descrever os diversos contextos que promovem a supremacia masculina e legitimam práticas de dominação do homem na sociedade (Lima & Souza, 2015).

garantir seus direitos enquanto sujeito jurídico e político perante a sociedade, emancipação feminina, igualdade e respeito diante o estatuto civil, direitos políticos, educacionais e trabalho remunerado. Esse momento tem sido ligado ao interesse das mulheres brancas e de classe média, tomadas pelo protagonismo do movimento neste período (Louro, 2011; Matos, 2008; Narvaz & Koller 2006; Nogueira, 2017; Piscitelli, 2009).

Antecedido pelas problematizações do *Segundo Sexo* de Beauvoir (1967) e associado às militâncias das mulheres na primeira onda do feminismo, o campo de estudos de gênero, nas ciências humanas e sociais, surgiu fortemente a partir da década de 1960, durante a chamada Segunda Onda do movimento feminista, principalmente nos Estados Unidos e na Europa (Amâncio, 2003; Bock, 1991; Louro, 2011; Narvaz, 2009; Nogueira, 2017; Ostrovsky, 2010; Scott, 2008).

O movimento da Segunda Onda representou um período de inovações. A opressão contra as mulheres, em diversos âmbitos (trabalho, família, comunidade) compuseram um dos eixos centrais das manifestações da época, mesmo que ainda tenham persistido em atribuir a elas desvantagens nas esferas públicas, como no mercado de trabalho. As críticas aos modelos de família nuclear como uma instituição imutável, e ao próprio movimento feminista, até então de caráter burguês, refletiram nos novos recortes de classe, raça e relações de poder entre homens e mulheres. Aliadas às reivindicações sociais e políticas, as feministas da Segunda Onda passaram a reivindicar novos espaços de fala e a ocupar os contextos universitários, voltando-se para às construções propriamente teóricas acerca do feminismo, das condições das mulheres à época e ao gênero. As mulheres, neste período, foram chamadas a ocupar novos espaços no mercado de trabalho (pelo menos as mulheres burguesas, já que as de classe econômica menos favorecida sempre participaram do trabalho no campo, fábricas, etc.) (Nogueira, 2017; Meyer, 2013; Piscitelli, 2009).

De acordo com Borges (2014, p. 285),

Se, em um primeiro momento, o feminismo apostou num coletivo de mulheres, cujo elemento comum era a ideia de uma mesma opressão e de uma mesma identidade, num momento posterior, esta universalidade foi duramente criticada por ser essencializante. O caráter excludente e limitado do conhecimento foi denunciado como um feminismo produzido por mulheres brancas, heterossexuais, de classe média e intelectualizadas..

Surgiram, entre os movimentos feministas deste momento, a emergência de feminismos não hegemônicos, entre os quais se destacaram as feministas negras,

feministas lésbicas, que denunciavam as consequências da universalização das experiências de opressão e emancipação das mulheres. As feministas negras questionaram as bases epistemológicas da teorização feminista, que se apresentava a partir de um caráter essencialista¹⁰. Eram denunciadas que a maioria das reivindicações do movimento eram baseadas em experiências e necessidades de mulheres brancas, ocidentais e de classe média, desconsiderando e desqualificando a pluralidade e a diversidade das outras mulheres que compunham o movimento (Louro, 2011; Mayorga, Coura, Miralles & Cunha 2013; Nogueira, 2017; Piscitelli, 2009). No Brasil e em outros países latino-americanos, os movimentos da segunda onda do feminismo surgiram como resistência contra a ditadura militar, e caracterizou-se pela luta contra a hegemonia masculina, violência sexual e o direito ao exercício do prazer (Matos, 2008).

Segundo Rago (1998, p. 90),

Desde os anos setenta, as mulheres entravam maciçamente nas universidades e passavam a reivindicar seu lugar na História. Juntamente com elas, emergiam seus temas e problematizações, seu universo, suas inquietações, suas lógicas diferenciadas, seus olhares desconhecidos. Progressivamente, a cultura feminina ganhou visibilidade, tanto pela simples presença das mulheres nos corredores e nas salas de aula, como pela produção acadêmica que vinha à tona.

A inserção das feministas brancas no ambiente acadêmico, juntamente com as críticas realizadas pelas feministas negras, foram alguns dos momentos que inauguraram a Terceira Onda do movimento feminista, a partir dos anos de 1980. Surgiram, então, as críticas ao período de essencialização da mulher, da Segunda Onda, que ignorava ou minimizava a diferença entre as mulheres, assim como a ausência de teorias que englobassem as múltiplas modalidades de opressão por elas experienciadas. Notamos, neste período, a crítica às perspectivas epistemológicas tradicionais. Estas voltam-se para a problematização das concepções essencialistas e monolíticas de subjetividade, possibilitando a desconstrução, a diversidade e a fragmentação identitária como posições na atualidade (Narvaz & Koller, 2006; Nogueira, 2017; Meyer, 2013).

Para Matos (2008), após estarem consolidadas nos espaços acadêmicos e científicos, as feministas da terceira onda buscaram novos meios de ampliar, nas

¹⁰ O essencialismo, a partir do entendimento filosófico, constitui-se em uma corrente do pensamento que alega que os sujeitos e o mundo em que estão inseridos/as, apresentam certas características e propriedades que lhes são essenciais em sua constituição. Em relação a apropriação deste termo pelo movimento feminista, essa perspectiva auxiliou na construção/denúncia da existência de uma “essência feminina”, com uma ideia criada pelo patriarcado de feminilidade pura, original, cuidadora, materna, protetora e não corrompida pela sociedade (Pereira & Balthazar, 2015).

ciências humanas e sociais, as reflexões acerca das propostas teóricas existentes. Ancoradas aos estudos de gênero, as mulheres feministas ampliaram as problematizações referentes à produção de conhecimento, presentes em vários campos disciplinares.

Nas décadas de 1980 e 1990, os debates dos movimentos feministas se voltaram especialmente para os estudos de gênero. Os conceitos de gênero ampliaram as críticas ao determinismo biológico, implícito nos termos “sexo” e “diferença sexual”, direcionando para o aspecto relacional das definições normativas sobre feminilidades e masculinidades (Scott, 2008). Para compreendermos os lugares ocupados e as relações entre homens e mulheres, em uma sociedade, é importante que observemos não seus sexos, mas o que socialmente tem se construído sobre eles (Louro, 2011).

Segundo Laqueur (2001, p. 23),

A distinção analítica entre sexo e gênero sempre foi muito precária. Além daqueles que eliminariam o gênero argumentando que as chamadas diferenças culturais são verdadeiramente naturais, houve uma poderosa tendência entre as feministas de esvaziar o sexo de seu conteúdo argumentando, ao contrário, que as diferenças naturais são verdadeiramente culturais.

Entre as teóricas feministas que buscaram reformular como o conceito de gênero havia sido estabelecido com o sexo, encontramos as concepções teóricas da antropóloga estadunidense Gayle Rubin (1993). A teoria de Rubin denunciou, a partir de suas críticas aos estudos antropológicos, marxistas e psicanalíticos, o lugar que estas teorias ocupavam na reprodução e naturalização das causas – cujas evidências são meramente sociais e culturais – da subordinação e opressão dos homens sobre as mulheres.

No que diz respeito aos aspectos antropológicos, Rubin (1993) faz uma crítica aos sistemas do patriarcado, os quais posicionavam as mulheres enquanto moedas de trocas entre as famílias patriarcais, pelos diversos níveis de parentesco. Neste caso, os homens (patriarcas, filhos, maridos) seriam os “gestores” da vida das mulheres, sejam elas mães, irmãs ou filhas, cujas negociações prezavam a apropriação de terras, expansão de fronteiras, enriquecimento financeiro, dotes em casamentos, entre outros.

Em relação às teorias marxistas, Rubin (1993) evidencia o lugar ocupado pelas mulheres no seio da sociedade de classes e a divisão sexual do trabalho. Às mulheres, era destinado o trabalho doméstico, elemento crucial para o processo de produção do homem, em seu espaço de trabalho (não doméstico). No que tange aos estudos psicanalíticos, Rubin (1993) direcionou suas críticas aos mecanismos por meio dos

quais as teorias e práticas clínicas da psicanálise atuariam como mecanismos de produção e reprodução dos padrões sexuais estabelecidos com a resolução do complexo de Édipo, que confere os direitos masculinos aos meninos (presença do falo desenvolvido), e coage a menina a se conformar com os seus direitos mais restritos.

As origens dos sistemas opressores, segundo as críticas de Rubin (1993), poderiam ser identificadas mediante o “sistema do sexo/gênero”, em que os termos sexo e gênero não apareceriam como opostos, e sim como partes de um mesmo sistema, em que o sexo serviria como base para a construção do gênero. O “sistema sexo/gênero”, termo formulado por Rubin, refere-se à esfera das relações sociais que indicam as configurações da sociedade que naturalizam e produzem a opressão das mulheres pelos homens, de acordo com as especificidades que caracterizam o contexto em que estão inseridas (Rubin, 1993).

Nesse sentido de críticas às configurações predominantes da época, é importante ressaltar que para a Rubin (1993) mesmo que haja diferenciações biológicas entre homens e mulheres, as desigualdades existentes entre eles não se originariam na natureza, mas sim no contexto social em que estão inseridos, onde o gênero se configuraria como uma divisão social dos sexos, imposta nestes espaços, por meio das relações sociais de sexualidade. Pensar o gênero, para Rubin (1993), é articulá-lo à sexualidade, como uma dimensão política distante das naturalizações referentes ao sexo biológico (Rubin, 1993; Piscitelli, 2009).

Rubin (1993) aponta que,

não sofremos opressão apenas *enquanto* mulheres, nós a sofremos por termos que ser mulheres, assim como os homens são obrigados a ser homens. Pessoalmente, acho que o movimento feminista deve almejar mais do que a eliminação da opressão das mulheres. Deve sonhar em eliminar as sexualidades obrigatórias e os papéis sexuais. O sonho que acho mais fascinante é o de uma sociedade andrógina e sem gênero (embora não sem sexo), na qual a anatomia sexual de uma pessoa seja irrelevante para o que ela é, para o que ela faz e para a definição de com quem ela faz amor [...] Os sistemas de sexo/gênero não são produtos não históricos da mente humana; são produtos da atividade humana histórica (p.55-56).

A partir dessas discussões, os estudos de gênero se direcionaram na superação das diferenças sexuais existentes entre homens e mulheres, na formação de suas identidades (Nogueira, 2017). Passaram a considerar o aspecto relacional entre eles/as,

em contextos sociais diversos, uma vez que abre espaço para inserir aos debates as relações homem-homem e mulher-mulher, para além das relações homem-mulher.

Os conceitos de gênero, revelados na segunda metade dos anos 1980, questionavam as convenções socialmente construídas a partir das relações existentes entre homens/masculinidades e mulheres/feminilidades, que se apoiavam nas variações e hierarquizações presentes no contexto social (Peeters, 2015; Veiga & Pedro, 2015). Com início nas décadas de 1990, as novas teorias de gênero passaram a concebê-lo ora como um conjunto de princípios que organizam as relações sociais em um contexto social e cultural, como estruturante das relações de poder ou, ainda, como representações pelas quais as pessoas se posicionam na realidade (Saavedra & Nogueira, 2006).

Segundo Peeters (2015), a eminente revolução teórica e cultural, distanciava-se, cada vez mais das teorias que (de)marcavam o gênero ao sexo e o sexo ao gênero. Os debates teóricos de gênero voltavam-se para os aspectos históricos, sociais e culturais de construção das características masculinas e femininas. Estes modos de ser estariam localizados no ambiente social e no processo de socialização dos indivíduos, e seriam aprendidos na educação, tornar-se-iam passíveis de mudanças de acordo com a época e cultura em que se localizam.

Entre as teóricas feministas que discutiram os conceitos de gênero, encontramos Joan Scott (1995; 2008) como uma expoente no assunto e precursora da ideia de adotar gênero enquanto categoria analítica, como um novo enfoque¹¹ para compreendê-lo como um fenômeno histórico, que se produz, reproduz e transforma-se ao longo do tempo.

Para Scott (1995; 2008, p. 65) “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, as quais se baseiam nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária das relações simbólicas de poder”. Segundo Laqueur (2001), Scott não compreende o gênero como uma categoria que faz a mediação entre as diferenças biológicas e as relações sociais. O gênero, para a autora, inclui tanto a biologia quanto a sociedade. Ele se constitui como uma categoria social imposta, por um sistema de

¹¹ Segundo Scott (2008), as teorias históricas sobre o gênero vêm sendo formuladas com base nas estruturas científicas tradicionais, cujas explicações são dotadas de um caráter causal, universal e passíveis de generalizações reducionistas. Ao propor o gênero enquanto categoria analítica, Scott (2008) se distancia dos enfoques empregados pelas historiadoras, entre os quais encontramos aqueles meramente descritivos, sem que haja nenhum tipo de interpretação aos fatos e às perspectivas causais, que teoriza sobre a natureza dos fenômenos e realidades e buscam entender como e porque esses fenômenos se manifestam.

opressões, a um corpo sexuado e remete a um conjunto de relações que podem incluir o sexo, mas não são/estão diretamente determinado por ele, assim como não determina a sexualidade (Scott, 2008).

Scott (2008) defende que o gênero pode ser definido a partir de duas propostas que se inter-relacionam. O gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais, as quais se baseiam nas diferenças percebidas entre os sexos”, engloba elementos, associados entre si e operam juntos na sociedade, não podendo operar sem os demais. São eles: a) os símbolos disponíveis na sociedade e suas múltiplas representações (como exemplo, Eva e Maria símbolos de mulher na tradição cristã ocidental); b) as concepções normativas que permeiam as interpretações de significado desses símbolos, limitando ou contendo as possibilidades interpretativas (sentidos atribuídos a Eva e Maria, seja pureza-pecado, luz-escuridão, inocência-corrupção); c) as instituições que constroem as relações de gênero (no caso exemplificado a instituição Igreja Católica) e d) a identidade subjetiva e as formas como elas são construídas (são os reflexos na sociedade, destes símbolos) (Scott, 2008, p. 66).

Em sua segunda proposta, Scott (2008, p. 68) aponta que o gênero “é uma forma primária de relações simbólicas de poder”. A teórica adota a ideia foucaultiana de poder, compreendido por ela “como um conjunto de constelações dispersas de relações desiguais, constituídas discursivamente em ‘campos’ sociais ‘de força’” (Scott, 2008, p. 65).

De acordo com Torres (2001), a perspectiva foucaultiana de poder se apresenta em meio a uma densidade de significações, entre as quais concebem as relações de poder como um sistema que abrange outras vias que não apenas a institucional e o campo da legalidade. As relações de poder são construídas na vida cotidiana como pequenas estruturas de subpoderes que se articulam a outras categorias, como exemplo as de raça e gênero. O poder, assim, é um exercício permanente que se desenvolve nas práticas sociais cotidianas. Não tem um lugar específico, nem é propriedade de alguém, mas se efetiva no campo da experiência vivida.

Assim, Scott ao postular que o gênero faz parte das relações primárias de poder, apresenta uma via para compreender as relações simbólicas de poder que são existentes dentro do próprio gênero e leva a refletir sobre como o gênero tem se tornado um campo por meio do qual se articula e se estabelece o poder (Scott, 2008). Como nos aponta Torres (2001), em Foucault não há distinção de sexo para o exercício do poder. Isto

permite reconhecer que tanto homens quanto mulheres, enquanto sujeitos históricos e sociais, constituem-se como sujeitos potencialmente capazes de construir seus próprios espaços de poder, na esfera do social e cultural.

Pensar o gênero como parte dos sistemas de poder na sociedade, segundo Leache e Llombart (2009), pode proporcionar um potencial analítico para refletir sobre as estruturas que formam e mantêm as relações sociais entre os indivíduos, sejam elas desiguais ou igualitárias, e possibilita problematizar como os discursos, relacionamentos e instituições mantêm essas estruturas. Para Torres (2001), as relações de gênero são parte estruturante da sociedade e devem ser percebidas dentro das complexas relações sociais, políticas, econômicas e psicológicas entre os seres humanos.

Nessa direção, o gênero passa a ser usado para se referir às construções sociais presentes nos processos históricos e culturais que marcam as relações existentes entre os homens-mulheres, mulheres-mulheres e homens-homens, e as formas como as características sexuais são compreendidas e representadas na sociedade e na cultura em que estão inseridos/as. Para Conell e Pearse (2015), o gênero compõe a estrutura social que possibilita arranjos e rearranjos relacionais entre os indivíduos, por meio das atividades do cotidiano. Nesse sentido, não encontramos em uma base biológica a causa originária do gênero, que garante a fixidez dos seus processos sociais de transformação.

Podemos, assim, compreender os conceitos de gênero, até então abordados, como um conjunto de discursos e práticas sociais que se inter-relacionam em um momento histórico e cultural. Seus efeitos produzem o que vem a ser considerado, social e culturalmente, como masculinidades e feminilidades, em um espaço e tempo específicos. Como indicador que estrutura as relações de poder entre os indivíduos, o gênero pode se manifestar tanto por meio das representações sociais e em imagens normativas, quanto nas configurações que vinculam os sujeitos entre si e ao contexto em que estão inseridos/as.

Segundo Louro (2011), para podermos compreender quais são os lugares que as relações entre os indivíduos ocupam na sociedade, é importante observarmos não exatamente o sexo de cada indivíduo, mas tudo o que foi construído socialmente sobre eles. Vale ressaltar que, quando pensamos o gênero, enquanto fundamentalmente social e relacional, devemos distanciá-lo das noções de papéis masculinos e femininos.

Ao considerarmos que os papéis são padrões ou regras impostas por uma sociedade aos seus membros fixam certos comportamentos a serem seguidos por

homens e mulheres, persistiríamos em adotar uma postura simplista e redutora quanto às possibilidades de manifestações de gênero na sociedade (Louro, 2011). Assumir um caráter cultural, nos auxilia em distanciar de afirmações naturalizadas quanto a um modo de “agir” socialmente.

Pensar em naturalizações das relações é reproduzir o discurso social de que à mulher é destinado o “papel” social de ser mãe, afinal ela possui todo o aparato biológico para tal tarefa e somente a ela cabe a educação dos filhos, ocupação de espaços domésticos, entre outros. Afinal, tanto homens quanto mulheres podem assumir, nas suas relações sociais, múltiplas formas de existência, nas distintas sociedades e momentos históricos em que se inserem. Estas características não se definem como intimamente relacionadas a um ou outro gênero, como algo que exista *a priori* (Louro, 2011).

Para Louro (2011, p. 27),

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

O gênero, assim como o sexo, é uma invenção das sociedades, onde os arranjos relacionais estão sempre em mudança, resultado das práticas humanas diversas e das situações que as estruturam (Connell & Pearse, 2015; Laqueur, 2001; Nogueira, 2017; Rago 1998, 2012). É importante ressaltar que segundo Butler¹² (2015), tanto o sexo/corpo, quanto o gênero são culturalmente construídos através das produções discursivas na sociedade.

Inaugurando uma nova forma de pensar o gênero, para além das teorias que o conceituavam como uma construção social e cultural em uma suposta base sexual, natural e essencial de cada ser humano, como notamos nas teorizações de Rubin (1993) e Joan Scott (2008), encontramos em Judith Butler uma nova maneira de se conceituar e compreender o gênero. De acordo com Azerêdo (2010, p. 176), “não basta dizer que gênero é uma construção que dá significado a relações de poder, mas é preciso saber em que condições emerge o sujeito em uma matriz generificada de relações”.

¹² Judith Butler sofreu influências do pós-estruturalismo francês, principalmente as filiações teóricas de Foucault e Derrida (Narvaz, 2010). Algumas perspectivas teóricas consideram que Butler se aliou ao pós-estruturalismo, porém atualmente, a teórica é considerada aliada à Teoria *Queer* (Salih, 2012).

Butler (2015) busca desnaturalizar o gênero, desfazendo essa lógica linear que articula o gênero ao sexo, como instância culturalmente determinada, uma vez que, para a autora, o gênero não tem o dever de estar vinculado a um sexo anatômico ou a uma determinada forma de manifestação da sexualidade e desejo, com a obrigação de tornar-se inteligível¹³ socialmente.

Para Butler (2015, p. 26),

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino.

Desta forma, Butler (2015) buscou desconstruir e desnormalizar as lógicas de interpretações das categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, como identidades fixas e normativas, por meio de uma teoria performativa de atos de gênero. Sua tarefa é subverter as normas de gênero e abrir novos espaços para que sejam inseridas aos debates outras formas anormativas de se viver a sexualidade e os gêneros.

Na perspectiva de Butler (2015), o gênero é concebido como um *ato performático*, que se apresenta no cotidiano, através de atos, gestos e atuações públicas que se produzem na superfície dos corpos, cujas ações incluem os próprios atores à trama e abrangem diversas dimensões temporais e coletivas. Os gêneros são criados a partir da repetição destes vários atos, sem os quais o mesmo não existiria, ao mesmo tempo que são reencenados, experienciam novos significados já estabelecidos socialmente. De forma que “os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados” (Butler, 2015, p. 244).

Para a filósofa (Butler, 2015), a produção disciplinar do gênero, o induz a uma falsa estabilidade que, aos interesses da heterossexualidade compulsória, tem o dever de produzir identidades culturalmente inteligíveis e coerentes com a sequência corpo-sexo-gênero-sexualidade. De fato, a construção desta coerência fortalece discursos que ocultam as descontinuidades do gênero, revelados nos contextos heterossexuais, bissexuais, gays e lésbicos, a partir dos quais “o gênero não decorre necessariamente do

¹³ Gêneros “inteligíveis” são aqueles que mantêm e instituem relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (Butler, 2015). Podemos exemplificar essa sequência por meio da lógica heteronormativa; supõe-se que uma pessoa que nasce com o sexo biológico macho, tenha que necessariamente ser homem e performar na sociedade o gênero masculino, e espera-se que este homem masculino venha sentir desejo por uma mulher (gênero oposto ao seu) e tenha práticas sexuais apenas com essa mulher.

sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (Butler, 2015, p. 234).

As diversas perspectivas que compõem as discussões sobre o gênero se esforçaram para eliminar qualquer naturalização persistente nas conceituações baseadas na diferença sexual, delimitações do gênero ao sexo e do sexo ao gênero, passando a reconhecê-lo a partir de uma perspectiva não universal, linear e essencializada. Nessa direção, os estudos de gênero buscaram distanciar-se de quaisquer pressupostos que fixam o gênero a uma única entidade (neste caso ao sexo), configurando-o a partir de múltiplas determinações existentes em contextos e momentos históricos e culturais específicos (Piscitelli, 2002).

Os arranjos de gênero estão se formando e transformando continuamente por meio de diversas práticas que compõem o campo de estudos de gênero. Este campo, por sua vez, surge para revelar os mecanismos sociais de poder e construções sociais que criam e reproduzem os diversos espaços de subordinação, discriminação e opressão das mulheres na sociedade. Compreendendo o gênero enquanto um dos principais elementos que constitui as relações humanas na sociedade e como um dos fatores que alicerça a formação dos seres humanos trataremos, no próximo tópico, os percursos trilhados pelo gênero, em seus encontros e desencontros na inserção aos campos teóricos da Psicologia.

Psicologia e Gênero: trajetórias de encontros e desencontros.

Como apontamos no tópico anterior, surgiram as primeiras formulações do conceito de gênero, a partir de estudos médicos e psiquiátricos, com Robert Stoller e John Money enquanto seus expoentes. A não correspondência entre o sexo biológico e a identidade psicológica (que diz respeito aos comportamentos, sentimentos, pensamentos dos indivíduos) foi um marco conceitual que revelou a autonomia da identidade psicológica, diferenciando-a em relação ao sexo (Amâncio, 2001).

A introdução do conceito de gênero, na psicologia americana, ocorreu de forma arbitrária, seja nas pesquisas ou práticas psicológicas, ficando a cargo dos pesquisadores da área inserirem o gênero (domínio psicológico e cultural) ou o sexo (domínio biologia) em seus estudos, sendo a psicologia social a sua principal via de entrada. A utilização arbitrária do conceito de gênero, ora como mero substituto do sexo, ora como

parte de um sistema de critérios classificatórios, contribuiu para “esvaziar o termo do seu significado conceitual e analítico e para a perda do valor acrescentado que ele poderia trazer ao desenvolvimento do conhecimento psicossociológico” (Amâncio, 2001, p. 10).

No final do século XIX e início do século XX, segundo Saavedra e Nogueira (2006), a psicologia ainda se via intimamente próxima à biologia, visto que grande parte de seus estudos situavam as diferenças intelectuais, motoras, emocionais e de personalidade entre homens e mulheres, apoiados por explicações biológicas. Entre essas diferenças, de acordo com Saavedra e Nogueira (2006) citando Hall (1904), Wooley (1903) e Parsons e Bales (1987), mencionamos a formação fisiológica do cérebro feminino ter sido considerada inferior a dos homens, formação usada para fundamentar a inferioridade intelectual da mulher; a superioridade do homem em relação a mulher baseada na força motora; e os homens aparentarem ser menos influenciados pelos sentimentos que as mulheres; entre outros.

Narvaz (2009) menciona outras explicações psicológicas sobre as diferenças existentes entre os gêneros, com base no sexo biológico de homens e mulheres. Entre elas podemos encontrar as teorias psicanalíticas, que adotavam o gênero único, neste caso o masculino, como uma entidade psicológica interna e estável; nas teorias de aprendizagem social, em que as identidades de gênero seriam aprendidas com base nas regras de socialização, que oferecia modelos diferentes para meninos e meninas; e as teorias de desenvolvimento moral e cognitivo, que minimizavam as questões oriundas das diferenças de gênero e suas influências na formação do ser humano.

O predomínio dessas teorias, cujas explicações partiam de aspectos biológicos, se caracterizava por descrições individualistas, em que as funções intrapsíquicas seriam as responsáveis pelo desenvolvimento de esquemas e modelos de atitudes sociais. Este modelo reduz o indivíduo como o agente causador das diferenças existentes entre os gêneros, diminuindo a influência dos fatores sociais, históricos e culturais no processo do desenvolvimento humano (Amâncio, 2001). Estas atribuições poderiam ser resultado das confusões entre sexo e gênero, afinal, ao gênero seriam considerados os aspectos culturais e ao sexo fatores biológicos.

A partir dessas constatações, estudos da psicologia serviram para reforçar os papéis sexuais normativos para as mulheres, contribuindo para que se justificassem práticas de opressão às mesmas. Levando estas teorizações em consideração, homens e

mulheres, seriam socialmente estimulados para serem diferentes. Os homens eram treinados para a individualidade e independência, encorajados a manusear ferramentas e máquinas e desenvolver diferentes tipos de trabalho, já as mulheres ensinadas à obediência e dependência, trabalho doméstico, maternidade e o cuidado com os filhos. Em cada um dos casos, “as diferenças são consideradas estáveis, universais, situam-se no indivíduo e remetem a mulher para uma posição de inferioridade” (Saavedra & Nogueira, 2006, p. 117).

Para Amâncio (2001, p. 14) “a ausência de crítica aos pressupostos básicos da própria psicologia [americana], favoreceram a prevalência do sexo em relação ao gênero e contribuíram para o caráter mais descritivo do que explicativo dos estudos [de gênero na psicologia]”. Nesse sentido, é importante que façamos uma revisão das teorias psicológicas, que de certa forma, contribuíram/contribuem para interpretações parciais ou reforçadoras de hierarquias de gênero (Montenegro, 2003).

Com a influência da Segunda Onda do movimento feminista, nas décadas de 1960 e 1970, os estudos sobre as mulheres assumiram uma nova abordagem, cujas mudanças refletiriam diretamente aos pressupostos teóricos e metodológicos a respeito da representação do sexo feminino e à própria concepção de ciência (Saavedra & Nogueira, 2006). Nesse momento, encontramos a efervescência do conceito de gênero, apropriado pelos movimentos políticos e sociais, principalmente o movimento feminista, cujas práticas e teorias tentariam promover, de vez, o distanciamento do gênero de quaisquer implicações do sexo.

O reconhecimento institucional dos estudos de gênero na psicologia americana, se deu em 1973, quando foi criado na *American Psychological Association* (APA), a Divisão 35, Sociedade para a Psicologia das Mulheres (em inglês *Psychology of Women*). Esta Divisão direcionou as críticas e investigações para o reconhecimento dos mecanismos que mantinham as práticas discriminatórias e sexistas dentro e fora da psicologia, principalmente no âmbito acadêmico (Heredia & Carrillo, 2008).

Entre as denúncias realizadas pelas investigações psicológicas, no seio da Psicologia das Mulheres, encontramos os efeitos das teorias psicológicas em relação a autoestima feminina, a subordinação das mulheres, ausência de emprego e a pressão para desempenharem o seu estereótipo tradicional (doméstica, esposa, mãe, cuidadora) (Amâncio, 2001). As críticas à psicologia social americana, construídas pelas pesquisadoras psicólogas feministas, mostravam “como a disciplina tem resistido ao

gênero, [o que] constitui um mérito incontestável e um indicador do enorme dinamismo da psicologia neste país” (Amâncio, 2001, p. 16).

De acordo com Amâncio (2001), neste mesmo período de denúncias e críticas das psicólogas feministas americanas, desenvolvia-se no cenário europeu avanços teóricos aos estudos de gênero, no tange aos aspectos sociais e suas influências na construção dos gêneros. Entre estes percursos, podemos encontrar a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, que se tornou referência para a compreensão dos processos de construção do gênero, uma vez que situa o conceito de gênero em sua totalidade: referindo-se aos processos psicossociológicos, que abrange a dimensão mais psicológica, conforme apontado por Stoller e uma dimensão cultural e histórica da sociedade. Neste processo, o gênero não seria uma mera representação do sexo, nem um fator que media o sexo na cultura, mas uma construção do sexo que implica sentido à identidade sexual dos indivíduos na sociedade.

Nessa direção, podemos notar que a inserção do conceito de gênero na psicologia, aqui em referência a psicologia social americana e a europeia, tiveram seus grandes marcos e críticas teóricas. Enquanto a primeira buscava se apropriar arbitrariamente do conceito de gênero, como distinto do sexo, cujas investigações e construções teóricas partiriam do indivíduo e das funções intrapsíquicas, a psicologia social europeia cuidava de apropriar-se do conceito de gênero, a partir da teoria das representações sociais, na qual englobaria os aspectos psicológicos e os culturais para a compreensão do gênero na psicologia (Amâncio, 2001).

As psicólogas feministas se viam, assim, diante da tarefa de rever e reconstruir a disciplina, desafiando a psicologia tradicional. Os debates passariam a analisar as igualdades e/ou as diferenças entre homens e mulheres, distanciando-se daqueles estudos que perpetuariam apenas as diferenças entre os eles/elas, a fim de revelar o que estrutura a igualdade e/ou a diferença, seja para justificar as características iguais entre os gêneros, criticar a construção da investigação e das argumentações que justificavam a diferença entre os gêneros ou a valorização das diferenças, as psicólogas feministas reivindicaram voz e participação nos espaços científicos da psicologia. A finalidade seria rever práticas que persistiriam na essencialização das mulheres na sociedade e a opressão que ciência reforçaria por meio de suas teorizações (Saavedra & Nogueira, 2006).

De acordo com Nogueira (2001), os caminhos percorridos pelas psicólogas feministas para a superação dos estereótipos de gênero, tomaram diferentes posturas teóricas e posicionamentos epistemológicos. Apoiada à perspectiva da filósofa feminista Sandra Harding (1986), Nogueira (2001) descreve duas posturas que acompanharam a inserção dos estudos de gênero nas investigações e teorizações da psicologia: a perspectiva empiricista e a pós-moderna.

O paradigma empiricista, ou paradigma tradicional, é marcado pela ênfase nas normas da pesquisa científica, de cunho positivista, cujos dados são obtidos com base em procedimentos confiáveis e carecem de validação, e os resultados são relatados de maneira objetiva. As cientistas do paradigma empiricista acreditavam que o sexíssimo¹⁴ e o androcentrismo poderiam ser “corrigidos” com base nos moldes da pesquisa científica. Inserem-se a esta perspectiva duas abordagens da teorização científica sobre o gênero: abordagem essencialista e a da socialização (Nogueira, 2001).

A abordagem essencialista do gênero, muito utilizada por psicólogos/as durante o século XX, estabelece uma íntima correspondência entre o gênero e o sexo, comumente adotados como semelhantes. Nesta abordagem, o gênero é concebido como fruto das diferenças inatas entre os sexos, fixas em traços fundamentalmente internos e estáveis, resultados das diferenciações sexuais (Nogueira, 2001). Em geral, o essencialismo minimiza a existência das experiências vividas no cotidiano, que são fruto das relações entre as pessoas e os contextos sociais. O gênero, nesta abordagem, é adotado como um traço que descreve a personalidade, os processos cognitivos, comportamento moral, entre outros (Nogueira, 2001).

Segundo Perucchi (2009) o pressuposto biológico, que integra o gênero ao sexo, esteve presente na maioria das explicações psicológicas, ao longo do processo de inserção dos estudos de gênero neste campo teórico. Esses fundamentos defenderam, desta forma, a naturalização das diferenças existentes entre homens e mulheres, bastante presente nas pesquisas em psicologia social da época.

É importante destacar que essa abordagem foi bastante criticada pelas teóricas feministas, pois conduz a um certo determinismo do gênero, uma vez que reduz ao sujeito a responsabilidade por todas atividades sociais dos seres humanos, cada um/a com seus distintos gêneros, como resultado de características próprias dos indivíduos. É

¹⁴ Diz respeito a atitudes negativas de opressão e preconceito dirigido às mulheres, que representam uma relação de superioridade aos homens em relação a elas, inferiorizando o feminino em detrimento do masculino (Botton, Strey, Romani & Palma, 2015)

importante destacar que, conforme Nogueira (2001), o essencialismo não denota necessariamente a um determinismo biológico, mas ao fato de depositar nos indivíduos as características a partir das quais se originam o gênero.

Segundo Nogueira (2001), a abordagem da socialização, presente na psicologia social das décadas de 1960 e 1970, diz respeito ao período em que se move a atenção do gênero, como um atributo da biologia, para enfatizar a sua relação com os processos de socialização dos indivíduos. O gênero, desta forma, passa a ser visto como um conjunto de aprendizagens referentes aos aspectos sociais e culturais, diferentes em cada sociedade, aprendidos ao longo dos processos de socialização.

Assim, “a masculinidade e a feminilidade passam a ser características socialmente aprendidas pelo desenvolvimento cognitivo e emocional” (Nogueira, 2001, p. 140). Ao contrário da abordagem essencialista, que denota uma estabilidade e fixidez do gênero em cada sexo, a abordagem da socialização amplia as possibilidades de mudança dos gêneros, pelo fato de estes estarem dispostos na sociedade, abertos a novas aprendizagens e às influências do meio social.

Embora tenha apresentado avanços teóricos, a abordagem da socialização também requer críticas. Ao considerar o gênero a partir das aprendizagens sociais, os mesmos estariam à disposição de um controle social, em que mulheres e homens, na infância e adolescência, aprenderiam a comportar-se de forma que manteriam, na vida adulta, a ordem social estabelecida (Nogueira, 2001).

Assim, a principal questão diz respeito ao “fato de este modelo continuar a reconhecer os conceitos convencionais de feminilidade e masculinidade, retendo o dualismo clássico e reafirmando as diferenças de gênero consideradas ‘reais’” (Nogueira, 2001, p. 141).

As abordagens da socialização em relação ao gênero trouxeram novas visões, mas também implicaram outros e os mesmos problemas, além de não resolverem os já existentes. Essa abordagem enfatiza que o gênero é aprendido e não inato, mas continua a definir gênero em termos de diferença dicotômica. Dessa forma, a distinção entre inato e aprendido, em certa medida, é meramente semântica, já que a socialização de gênero é concebida como algo específico e persistente ao longo do ciclo de vida (Nogueira, 2001, p. 141).

Mesmo que a perspectiva empiricista, na psicologia, tenha proposto remover e desafiar os vieses sexistas e androcêntricos da pesquisa, não conseguiu eliminar, de fato, a marginalidade das mulheres e promover um pensamento reflexivo, autocrítico do

campo científico, que desafiasse as crenças acerca dos sujeitos, dos fundamentos do método científico (observação, análise, generalização e aquisição do conhecimento). A psicologia social continua, ao adotar essa perspectiva, presa às armadilhas dos dualismos/dicotomias: sexo-gênero, semelhança-diferença, interno-externo (Nogueira, 2001).

Dessa forma, Nogueira (2001, p. 143) ressalta a necessidade de “um projeto psicológico feminista que rejeite o dualismo”, em que os saberes científicos possam ser compreendidos em termos sociais e relacionais, distanciando-se de leis universais ou que afirmem a verdade dos fatos. Esse projeto, denominado de pós-moderno por Sandra Harding é resultado das críticas e posicionamentos de psicólogas feministas, que buscam romper com as lógicas do modelo empiricista.

À vista disso, nega-se a busca incessante pela verdade universal e absoluta, em que a linguagem e as relações sociais ocupam o centro da produção de conhecimento. Este, por sua vez, é visto como pragmático e parcial, produzido *no seio e por meio de* relações sociais e políticas. Nesta perspectiva, o gênero não é apenas algo imposto aos indivíduos, mas eles próprios fazem o seu gênero, sendo este construído a partir de um longo processo de socialização, não fixo e não universal (Nogueira, 2001).

De acordo com Saavedra e Nogueira (2006, p. 120),

Por oposição a uma visão essencialista do gênero, que assume o desenvolvimento das mulheres como diferente do dos homens resultando em diferenças essenciais que são estáveis e estruturantes da personalidade, esta perspectiva de construção social do gênero assume que as características que se atribuem a fêmeas e machos não são intrínsecas aos indivíduos e determinadas pelo sexo, mas são construídas social e situacionalmente.

O movimento pós-moderno, que problematizou os pressupostos positivistas-empiricistas, é resultado da confluência de uma série de perspectivas, entre elas o desconstrucionismo, a psicologia discursiva, a análise de discurso, o construcionismo social, o construtivismo e o pós-estruturalismo (Saavedra & Nogueira, 2006), que inauguraram novas questões e ampliaram as investigações feministas e da psicologia feminista. A linguagem, nestas perspectivas, aparece como uma dimensão de maior relevância nas teorizações feministas de gênero (Azerêdo, 2010).

Os estudos de gênero, sob a ótica do pós-estruturalismo, assumem a linguagem como o ponto de partida, por meio do qual, se institui um jeito de conhecer. O gênero se apresenta a partir de um caráter fragmentado, instável, histórico e plural, cujos discursos

buscam questionar o pensamento binário e essencialista de conceituá-lo (Louro, 2007). Nesse sentido, as psicólogas feministas “aspiram à promoção de uma disciplina aberta a mudança, que valorize e promova a igualdade e a justiça social entre grupos e indivíduos e que seja ativa na insistência para o bem-estar, quer de homens, quer de mulheres, de todos os grupos sociais” (Saavedra & Nogueira, 2006, p. 121).

No âmbito da psicologia brasileira, a via de entrada dos estudos de gênero foi, principalmente, a psicologia social. Instituições universitárias (como a USP e as PUC), de pesquisa (como a Fundação Carlos Chagas), a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), foram alguns dos contextos que mais presenciaram e permitiram essa inserção que, desde 1970, tem contribuído na interface do gênero com a psicologia, a fim de favorecer avanços no estudo histórico e conceitual desta ciência e sua diversidade interna (Nuernberg, 2005; 2008).

Ao contrário de outros contextos teóricos, como por exemplo a psicologia social americana e europeia, no Brasil não houve a constituição de um campo delimitado por “psicologia social feminista”, mesmo que tenham tido estudos e produções teóricas que garantissem a especificidade deste tema na psicologia (Santos, Carvalho, Amaral, Borges & Mayorga, 2016).

Os debates a respeito do gênero, na psicologia social brasileira, estiveram marcados pelas mudanças históricas relacionadas com a chamada *crise da psicologia social* (Santos *et al.*, 2016). Essa “crise”, de acordo com Borges (2014), aparece nos anos de 1970, período em que a psicologia social tradicional sofreu intensas críticas acerca da influência do pensamento científico moderno, de cunho positivista, tais como a verdade, objetividade e neutralidade, como pressupostos de sua produção teórica da época.

A partir da insatisfação com a psicologia social tradicional, surge a psicologia social crítica, cujas problematizações estariam direcionadas às questões com que se ocupa este campo teórico, às respostas tradicionais que fornece e reproduz e ao método adotado para as suas investigações. A psicologia crítica se preocupa, assim, em perceber como os sujeitos se posicionam na sociedade, em relação àquilo que os difere e às relações de poder ali existentes. A exemplo dos aportes teóricos da psicologia social

crítica, temos as abordagens feministas, *queer* e a psicologia socioconstrucionista (Borges, 2014).

Para Nuernberg (2005), o construcionismo social é uma referência importante para a psicologia social crítica e fundamento básico para se pensar os processos sociais e a posição que as relações de gênero ocupam nesses processos. As perspectivas construcionistas, foram “identificadas enquanto aliadas para pensar a pesquisa sobre mulher e gênero como parte das transformações conceituais tecidas a partir do final da década de 70” (Nuernberg, 2005, p. 106).

Segundo Narvaz (2009), o compromisso da Psicologia, desde sua fundação, tem sido marcado pela naturalização dos fenômenos humanos, permeados por estratégias que possibilitaram a regulação dos corpos, mediante discursos sobre poder oriundos do campo científico. Os sentidos construídos acerca das relações de gênero, sob a ótica dos discursos predominantes na Psicologia, organizam as formas como o gênero será (ou não) inserido ao ensino, pesquisa e extensão, marcadas por diversos discursos que o constituem.

Para Narvaz (2009, p. 245),

os pressupostos sobre normal e anormal, sobre saúde e doença; são estes discursos ensinados e aprendidos na universidade, espaço privilegiado de saber, que irão desenhar as possibilidades consideradas válidas para homens e para mulheres viverem seus corpos, seus desejos, suas sexualidades, suas maternidades e paternidades, suas relações afetivas, suas relações sexuais, suas formas de trabalhar, de pesquisar, de escrever, de ensinar; são estes discursos veiculados na formação universitária que constituirão as ferramentas para pensar sobre os sujeitos, sobre seus comportamentos e desejos, quer no âmbito da clínica, do trabalho, das políticas públicas, da escola, da família, bem como vão fundamentar as pesquisas desenvolvidas, os artigos escritos, as Teses e Dissertações elaboradas, a forma e os objetivos em função dos quais os testes psicológicos são utilizados.

A inserção e consolidação dos estudos de gênero na formação em psicologia foi e continua sendo necessários para analisar o processo histórico percorrido por este campo de saber na construção e reprodução de uma masculinidade hegemônica e na persistência em essencializar as diversas formas de se fazer o gênero na sociedade. Para Nuernberg (2008, p. 30),

Na equação que polariza gênero e psicologia, o resultado aponta para a necessidade de fazer avançar e continuar difundindo os debates propostos por esse campo [...] Ademais, é minoria a parcela da comunidade acadêmica da psicologia que compreende os alcances das teorias desse

campo e o valor que seu tipo de análise pode representar, tanto para a pesquisa quanto para intervenção. Cabe, portanto, continuar difundindo os estudos de gênero na psicologia, explicitando seu potencial analítico para os fenômenos da psicologia e para a maior abertura dessa ciência à interdisciplinaridade.

Segundo Azerêdo (2010), para que possamos estudar o gênero na psicologia, precisamos considerar, além de um olhar atento aos processos de subjetivação que constroem os indivíduos, os aspectos políticos que compõem as teorizações que tem ainda tem se mostrado ausentes neste campo teórico. Pensar as práticas profissionais em psicologia, implica (re)pensar posicionamentos e responsabilidades acerca do que tem sido feito por estes/as psicólogos/as.

Apoiadas aos estudos de gênero e às epistemologias feministas, a psicologia tem se fundamentado em novas perspectivas de se pensar as teorias, as propostas metodológicas e as práticas psicológicas. Esses saberes ainda se configuram minoritários e marginalizados no cenário acadêmico da psicologia. Afinal, a psicologia se constitui não por uma única voz, mas com um complexo e múltiplo conjunto de abordagens e discursos que a baseiam em diferentes pressupostos (Narvaz, 2009). Daí surge a necessidade de realizarmos um levantamento de como os estudos de gênero têm sido inserido ao campo científico e teórico da psicologia, principalmente no que tange ao processo formativo de psicólogos/as.

Fazer uso dos estudos de gênero na pesquisa em Psicologia, auxilia-nos a encontrar um lugar “não disciplinar na disciplina” (Azerêdo, 1998, p. 60). Mesmo que existem muitas resistências dentro da Universidade em se marginalizar os estudos de gênero, dificultando o seu diálogo enquanto uma categoria que perpassa as disciplinas, o seu uso “abre inúmeras possibilidades para a pesquisa em Ciências Humanas” (ibid, p. 60).

De acordo com Azerêdo (2010, p. 184),

Teorizar sobre gênero implica encrenca pela enorme complexidade desse conceito e também porque a tendência é domesticá-lo, trazê-lo para a segurança da casa, do conhecido e, sobretudo, não esvaziar de mim, me posicionando, para possibilitar o encontro do eu com o outro, percebendo como são conectadas essas figuras do encontro.

Para pesquisar, teorizar e compreender o gênero na psicologia, é importante que saibamos nos assumir nossas posições, por meio de ações não disciplinares que se distanciem das formas de compreender o contexto social baseadas na imparcialidade e

objetividade. Posicionar-se é um convite a se tornar presente nas relações sociais, nas produções teóricas e até mesmo nas práticas em psicologia e que não deixemos de fora o aspecto político destes contextos. Conforme aponta Azerêdo (2010), o aspecto mais importante é que nós, na psicologia, consigamos nos abrir a uma perspectiva crítica de gênero, desenvolvendo ações que contribuam para a luta contra o preconceito e a discriminação, em prol da igualdade.

Nesta direção, é importante evidenciar os diversos posicionamentos e processos históricos e culturais que influenciam a formação de psicólogos/as brasileiros/as, a partir de sua inserção no contexto nacional e seus processos de institucionalização. O intuito é compreendermos os caminhos percorridos pela psicologia no cenário acadêmico brasileiro, para lançarmos um novo olhar para a emergência em inserirmos, de maneira transversal, os estudos de gênero às estruturas de ensino em psicologia, em Goiânia.

Capítulo II – A formação em Psicologia no Brasil e a emergência dos estudos de gênero.

A formação em Psicologia tem sido foco de diversas pesquisas realizadas no Brasil, fato que pode ser evidenciado pela extensa literatura da área (Amendola, 2014; Bardiagi, Bizarro, Audibert & Lassance, 2008; Bernardes, 2012; Bock, 2015; Campos, 2014; da Silva, Peretta, Silva, Nasciutti, Naves & Lima, 2016; Lisboa & Barbosa, 2009; Loureiro, 2009). Nesta direção, discutiremos neste capítulo alguns dos percursos que, ao longo dos anos, possibilitaram a inserção da Psicologia no ensino superior brasileiro e seu processo de profissionalização.

Consideramos imprescindível visitar as trajetórias históricas da formação em psicologia no Brasil, a fim de compreendermos os diversos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que constituíram este cenário acadêmico, para nos amparar nas discussões, questionamentos e reflexões a respeito das (im)possibilidades da inserção dos estudos de gênero à formação de psicólogas e psicólogos. Vale ressaltar que não pretendemos realizar uma pesquisa sobre a história da Psicologia no Brasil¹⁵, mas fazer um breve resgate dos inúmeros processos sociais que tangenciaram a sua consolidação no país.

História da Formação em Psicologia no Brasil: profissionalização, ensino superior, políticas e diretrizes educacionais.

As origens da Psicologia no Brasil, remetem ao período colonial, nos séculos XVI – XVIII, em que os saberes voltados para compreensão do psiquismo humano estavam sob fortes influências europeias e indígenas, cujos estudos eram direcionados aos comportamentos manifestos na cultura brasileira (Rodrigues, 2007). Para Massimi (1990; 2012), a divulgação dos conhecimentos e fazeres psicológicos foi marcada pela função terapêutica da palavra¹⁶ entre os povos indígenas. Caracterizados por terem uma tradição oral marcante, a palavra oral, em preferência ao seu uso, possuiu papel

¹⁵ Para maiores informações acerca do processo histórico da Psicologia no Brasil, buscar Amendola (2014), Jacó-Vilela (2012), Massimi (1990; 2002), Pereira e Pereira Neto (2003), Pessotti (1975), Yamamoto e Costa (2010).

¹⁶ O uso da palavra no Brasil colonial foi reforçado pela sua importância na tradição cultural dos índios brasileiros. Usada pelos chefes das tribos, a palavra assumia sua função na pregação (realizada por missionários e chefes de tribos) e no teatro (jesuítas), as quais possuíam papéis significativos para a seu uso com caráter terapêutico. Para mais informações, buscar Massimi (1990; 2012).

fundamental na difusão do pensamento religioso e psicológico. Para a autora, a palavra é a peça inicial deste processo, através da qual se constituiu em um dos aspectos fundamentais para a formação e intervenção do/a psicólogo/a.

Desde o período colonial até o início do século XIX, o Brasil não contava com uma Psicologia demarcada por um conhecimento definido ou prática reconhecida. Com a chegada da Família Real (1808) e a proclamação da Independência do Brasil (1822), o país se viu diante de novas possibilidades de avanços que favoreceram diversas mudanças sociais e culturais. Entre eles, encontramos a interiorização da metrópole na colônia, o surgimento da imprensa, a criação de escolas que ofertavam cursos superiores e outros órgãos oficiais voltados para a transmissão e elaboração de conhecimentos (Jacó-Vilela, 2012; Pereira & Pereira Neto, 2003).

As mudanças propostas permitiram o desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Comparada a outros países latino-americanos, o país teve seu desenvolvimento acadêmico superior tardio, marcado historicamente por uma notável resistência por parte da Coroa Portuguesa e até mesmo por parte dos brasileiros (Fávero, 2006). Somente no início do século XIX, o Brasil teve suas primeiras escolas de ensino superior, com caráter profissionalizante. Entre elas, encontramos a Escola de Cirurgia da Bahia, em Salvador, e a Escola Anatômica, Médica e Cirúrgica do Rio de Janeiro, ambas fundadas pelo rei Dom João VI, em sua vinda à colônia. Após 1832, estas instituições sofrem reformas curriculares e passam ser as Faculdades de Medicina, da Bahia e do Rio de Janeiro, respectivamente (Jacó-Vilela, 2012).

Nos anos de 1808 a 1890, os saberes psicológicos foram produzidos, principalmente, no interior da medicina e da educação. Na medicina, notamos a presença da temática nos primeiros trabalhos acadêmicos realizados da área. As “teses de doutoramento” - como eram chamados os trabalhos de conclusão de curso da época – discutiam os saberes psicológicos necessários para a realização de práticas nos hospícios. Entre as temáticas estudadas, encontramos a Neuropsiquiatria, a Psicofisiologia e a Neurologia. Os estudos favorecem a multiplicação do conhecimento psicológico no país (Antunes, 2006; CRPSP, 2011; Pereira & Pereira Neto, 2003; Pessotti, 1975; Soares, 2010).

Na educação, os conhecimentos psicológicos eram voltados à fundamentação de metodologias de ensino, aprendizagem de métodos e instrumentos educativos, com foco no/a educando/a e no/a educador/a. Entre as temáticas de maior preocupação,

encontravam-se a inteligência, as sensações e a vontade, considerados enquanto fenômenos psicológicos (CRPSP, 2011). Com a Reforma Benjamin Constant¹⁷, em 1890, a Psicologia se viu diante de dois grandes momentos para o seu processo de profissionalização no campo da educação no Brasil: sua introdução como disciplina de Pedagogia, no currículo das Escolas Normais e a criação do primeiro laboratório experimental em educação (Pereira & Pereira Neto, 2003; Pessotti, 1975; Soares, 2010).

Para Jacó-Vilela (2012), o ensino de Psicologia nas Escolas Normais visava a formação de professoras primárias. Este fato possibilitou a publicação dos primeiros manuais didáticos voltados para o ensino de Psicologia. Segundo o CRPSP (2011), ocupar espaços em outras áreas de conhecimento, como a medicina e a educação, foi de suma importância para que a Psicologia pudesse se desenvolver no Brasil e, gradativamente, conquistar sua autonomia até ocupar lugar significativo no espaço acadêmico brasileiro.

Durante o século XIX, não existia, portanto, a profissão de psicólogo no Brasil. Existiam conhecimentos considerados psicológicos que circulavam em outras áreas, como a medicina e a educação. Apesar destes espaços contribuírem para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da psicologia, a mesma se via distante de sua institucionalização e profissionalização. Afinal, tratava-se de um novo campo de saber, que carecia da construção de novos dos conhecimentos que pudessem pautar as práticas específicas da profissão, para um mercado de trabalho ainda em construção.

As universidades brasileiras, nesse período, estavam sendo organizadas através da aglutinação de faculdades e escolas de ensino superior que englobavam as áreas de exatas, humanas e saúde. Em 1920, a união de faculdades independentes viria a ser uma das principais características da primeira universidade oficial no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). A URJ foi resultado da congregação de três escolas tradicionais, de caráter profissional: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (Lei n. 14.343, 1920; Zainko, 1998; Olive, 2002).

¹⁷ A Reforma Benjamin Constant (1890-1891) pode ser compreendida como a primeira reforma educacional brasileira, realizada no período republicano. Dispunha de um conjunto de decretos regulamentados por Benjamin Constant – durante a época em que exerceu funções no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafo, o primeiro dedicado à educação – os quais promoviam a regulamentação dos graus de instrução primária, secundária, normal e superior. Para mais informações, consultar Cartolano (1994) e Delaneze (2007).

Até 1930, três universidades estavam instituídas no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) - seguindo o mesmo modelo da primeira - e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1986) (Zainko, 1998). Durante a República Nova¹⁸, com início em 1930 e término em 1964, as universidades brasileiras tiveram um grande avanço no que tange à sua organização técnica e administrativa, a partir da aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, com a Lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931). Conforme o Estatuto, o ensino superior brasileiro deveria obedecer ao sistema universitário, se mantendo ou não em institutos isolados (Brasil, 1931).

Seriam fins do ensino universitário:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Brasil, 1931, Art. 1º).

As Universidades oficiais poderiam ser mantidas pela União, configurando-se em instituições federais, pelos Estados, instituições estaduais ou por fundações particulares, consideradas as instituições livres. Poderiam ser constituídas desde que fosse submetida ao estatuto e deveriam congregar, no mínimo três, dos quatro institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Brasil, 1931).

A partir da década de 1930, a Psicologia se inseriu, de forma efetiva, no ensino superior brasileiro. Com o reconhecimento da área enquanto ciência psicológica, ela se tornou disciplina obrigatória em vários cursos, entre eles o de Filosofia, Pedagogia, Direito, Educação Física, entre outros. Neste mesmo período, já podíamos notar a presença de práticas profissionais que viriam se tornar privativas com sua regulamentação, em 1962, a partir da utilização de métodos e técnicas psicológicas, visando diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, psicodiagnósticas e a

¹⁸ A República Nova foi marcada por instabilidades no cenário político e econômico do Brasil. Caracterizada pelas fortes pressões militares na política, intensa participação do Estado na economia e aumento no processo de industrialização do país, a República Nova foi determinada pelos diversos tipos de regime político exercidos na época, entre eles o presidencialismo, parlamentarismo e ditaduras militares. No ensino superior, o governo buscou criar condições para o surgimento das universidades dedicadas ao ensino e à pesquisa (Fausto, 1995).

solução de problemas de ajustamento dos indivíduos (Brasil, 1962; Lisboa & Barbosa, 2009; Pereira & Pereira Neto, 2003; Rudá, Coutinho, & Almeida-Filho, 2015).

No ano de 1932, o país presenciou a fundação do Instituto de Psicologia no Rio de Janeiro, através da Lei Nº 21.173 (Brasil, 1932), que se tornaria um centro de pesquisas científicas, centro de aplicação e em escola superior de Psicologia que, mesmo não se configurando como curso de graduação, propunha a sistematização da formação em psicologia. Suas atividades, iniciadas em 1933, estavam encarregadas de formar profissionais da área, em cursos que teriam duração de quatro anos. Devido a falta de recursos orçamentários e pressão por grupos de médicos e religiosos, o Instituto teve um curto período de existência, apenas sete meses, não podendo formar os primeiros profissionais de Psicologia do país (Esch & Jacó-Vilela, 2012). Mesmo que tenha tido pouco tempo de funcionamento, o Instituto de Psicologia configurou-se em grande marco para o ensino, institucionalização e reconhecimento da profissão no país.

A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, por meio do decreto estadual n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934 (Brasil, 1934), possibilitou à psicologia uma nova tentativa de inserção ao ensino superior brasileiro. Caracterizada pela promoção e apoio ao progresso da ciência, a fundação da USP foi um marco importante para a educação superior brasileira. A congregação das escolas superiores Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola de Veterinária, Faculdade de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, a Escola de Belas Artes, possibilitou à USP se tornar um importante centro de pesquisas do país (Faveró, 2006; Olive, 2002; Zainko, 1998).

A criação da USP, em 1934, e a Universidade do Brasil, em 1935, encerraram a fase “dos pioneiros solitários da Psicologia Brasileira” (Pessotti, 1975, p. 11). Inserida à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Psicologia se tornou uma disciplina obrigatória para os primeiros três anos destes cursos, além de fazer parte da grade curricular de todos os cursos de licenciatura da instituição. Além da USP, outras universidades do país aderiram a Psicologia às suas grades curriculares, entre elas a Universidade do Brasil, Universidade Católica e Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lisboa & Barbosa, 2009).

Conquistar espaço enquanto disciplina obrigatória no ensino superior brasileiro facilitou, ao/à profissional de Psicologia, a ocupação de novos espaços de atuação. Entre

eles os campos de seleção e orientação profissional, nas escolas, atuação clínica e psicodiagnóstico. O exercício profissional nestes campos reforçou o uso dos testes psicológicos como instrumentos privilegiados de atuação do psicólogo (Antunes, 2006; Esch & Jacó-Vilela, 2012; Jacó-Vilela, 2012).

Entre os anos de 1930 e 1945, a educação superior brasileira passou por diversas transformações. Entre as mudanças ocorridas, podemos encontrar a regulamentação do estatuto das universidades; a ampliação do ensino de Psicologia e surgimento de suas cátedras nas Faculdades de Filosofia; a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura demonstrando sua relevância na formação de outros profissionais; a criação dos primeiros cursos de especialização em Psicologia e a ampliação no mercado editorial de Psicologia no país. Criaram-se as primeiras associações de Psicologia do país, entre elas a Sociedade de Psicologia de São Paulo, em 1945, que lançou seu periódico *Boletim de Psicologia* e a Associação Brasileira de Psicotécnica, em 1949, com o periódico intitulado *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* e denominando atualmente *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (Jacó-Vilela, 2012; Pereira & Pereira Neto, 2003).

Assim, entre os anos de 1930 e 1962, a Psicologia:

[...] se consolida como uma ciência capaz de formular teorias, técnicas e práticas para orientar e integrar o processo de desenvolvimento demandado pela nova ordem política e social. Consolidam-se os campos de atuação: educação, trabalho e clínica. Testes e métodos de avaliação psicológicos são utilizados nos serviços públicos de orientação infantil implantados em São Paulo e no Rio de Janeiro [...] A Psicologia desvincula-se gradativamente da psiquiatria, ganhando status de disciplina independente nos cursos de pedagogia, ciências sociais e filosofia (CRPSP, 2011, p. 12).

A regulamentação da profissão, no Brasil, data de 27 de agosto de 1962, após a aprovação da Lei nº 4.119 (Brasil, 1962), que dispunha sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamentava a profissão de Psicólogo/a no Brasil. É importante considerar que esta conquista é resultado de diversos processos de amadurecimento teórico e profissional no país, notados no decorrer da história da psicologia no Brasil (Jacó-Vilela, 2012; Pereira & Pereira Neto, 2003; Rodrigues, 2007; Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

Os cursos de psicologia no país, de acordo com a Lei nº 4.119 (1962, 27 de agosto), estariam autorizados a funcionar em Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras.

A formação poderia abranger três modalidades: bacharel, licenciado/a e psicólogo/a¹⁹ (Amendola, 2014; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). O contexto educacional, neste período, estava sendo fortemente influenciado pela criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que fixou as diretrizes para a educação nacional e abrangeu desde o sistema de educação pré-primária à educação de grau superior (Brasil, 1961; Olive, 2002).

Em 1962, o Conselho Federal da Educação aprovou, com base no Parecer nº 403 (Brasil, 1962), as resoluções que instituíram o Currículo Mínimo (CM) para os cursos de Psicologia, que entrou em vigor a partir de 01 de janeiro de 1963 até a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2004 (Brasil, 2004). O CM documento, que surgiu como uma tentativa de estabelecer a identidade da área, deliberava um núcleo comum de matérias indispensáveis para a formação de psicólogos/as, composto por disciplinas para o bacharelado e a licenciatura, e um núcleo especializado para a formação profissional, com a realização de estágio supervisionado (Amendola, 2014; Pereira & Pereira Neto, 2003; Pessotti, 1975; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Quanto ao tempo de formação, o currículo determinou a duração de quatro anos para o bacharelado e licenciatura, e cinco anos para a formação do/a psicólogo/a. Podemos notar, em 1962, o surgimento das primeiras experiências, legalmente estabelecidas, de formação em Psicologia no ensino superior brasileiro, assim como os primeiros diplomados oficiais (Amendola, 2014; Campos, 2013; Cirino, Knupp, Lemos & Domingues, 2007; Pereira & Pereira Neto, 2003; Pessotti, 1975; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Em um contexto próximo à institucionalização da psicologia, encontramos a efervescência das mobilizações feministas, nos anos de 1960, que reivindicavam espaços para a inserção das mulheres nos espaços acadêmicos no Brasil. Entre os reflexos deste movimento no ensino superior brasileiro, encontram-se as construções teóricas sobre a mulher, sobre os gêneros, e o estabelecimento de um novo espaço de discussões políticas, econômicas e intelectuais sobre desigualdades, minorias e

¹⁹ Ao/à portador/a do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio (Art. 11); ao/à Licenciado/a em Psicologia, o direito de lecionar Psicologia (Art. 12); e ao/à Psicólogo/a, a possibilidade de ensinar Psicologia nos vários cursos, previstos pela lei, observadas as exigências legais específicas e a exercer a profissão de Psicólogo/a (Art. 13). O exercício profissional só poderia ser realizado após o registo do diploma e os campos de atuação seriam a clínica, escolar-educacional e organização do trabalho (Brasil, 1962; CRPSP, 2011).

opressões dos moldes hegemônicos de se fazer ciência, pautados no machismo (Louro, 2011; Nogueira, 2017).

Nesta conjuntura, os CM (Brasil, 1962) aprovado em 19 de dezembro de 1962, até então não evidenciavam discursos que aproximassem a psicologia brasileira às questões de gênero ou ao estudo das mulheres, ligadas às reivindicações políticas do movimento feminista na época. Apesar dos efeitos conquistados pelos movimentos feministas no ensino superior brasileiro, nos parece que o processo de formação em psicologia ainda se encontrava distante deste contexto de transformações.

A implantação do CM pôde favorecer a criação de novos cursos de psicologia, nas décadas de 1960 e 1970. Porém, assegurando certa uniformidade à formação de psicólogos/as, suas diretrizes foram fonte de inúmeras discussões entre os profissionais e estudantes da época. As críticas foram direcionadas ao engessamento da formação acadêmica, cujas disciplinas se organizavam em uma sequência relativamente rígida, e não compreendiam a amplitude de conteúdos necessários para acompanhar as transformações ocorridas na sociedade brasileira. Somente em 2004, com a implantação das DCN (Brasil, 2004), houve a substituição do antigo CM. A nova proposta surgiria como uma tentativa de ampliar as bases da formação em psicologia, para contemplar as novas dinâmicas sociais e os reflexos na atuação e formação de psicólogos/as (Campos, 2013; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Durante o Regime Militar de 1964, assim como em outros espaços nacionais, o ensino superior sofreu intervenções diretas do governo na perseguição a professores, proibição de atos que objetivavam a derrubada da ordem estabelecida pelo regime. O cenário político criou um clima de insatisfação entre os estudantes e professores, acerca da estrutura universitária brasileira e, reunidos aos movimentos estudantis, buscavam melhorias para o ensino superior (Olive, 2002).

Para Scarparo, Torres e Ecker (2014), durante esse período, a Psicologia deveria se demonstrar cientificamente neutra; a produção de conhecimento se direcionava ao caráter normalizador dos indivíduos. Além disso, apresentava-se de forma ambígua em relação às políticas de opressão do regime militar. Segundo as autoras, encontramos, por um lado, a Psicologia “oficial”, que se submetia aos serviços do Estado opressor, a qual produzia ferramentas para adaptar os sujeitos ao sistema e ao ambiente social da época. Em contrapartida, tínhamos a Psicologia “subterrânea”, cujos serviços aconteciam sem

muita divulgação e se contrapunham ao sistema repressivo, buscando formas de superar as transformações deste sistema gerador de tortura para a população.

No âmbito nacional das universidades brasileiras, encontramos em 1968 a aprovação da Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968). Seu propósito era a criação de normas para a organização e o funcionamento do ensino superior, direcionada às Instituições Federais de Ensino Superior. Entre as mudanças trazidas pela reforma, encontramos a incorporação do regime departamental, substituindo as cátedras; implementação de novos cursos e serviços especiais; associação do ensino e pesquisa; cursos de pós-graduação, entre outras (Martins, 2009).

A Reforma de 1968, além de modernizar as instituições federais, pôde atingir também as instituições privadas de ensino. A expansão do ensino superior privado surgiu como uma tentativa de atender as demandas de acesso que a rede federal de ensino não conseguia abarcar; devido a uma retração na oferta de vagas e o aumento da procura através dos sistemas de ingresso ao ensino superior, possibilitou a busca pelas instituições privadas (Olive, 2002; Martins, 2009).

As mudanças ocorridas no cenário político e educacional brasileiro, entre as décadas de 1960 e 1970, em meio ao Golpe Militar de 1964, a Reforma Universitária de 1968 e o desenvolvimento econômico da nação, influenciaram o crescimento expressivo do ensino de Psicologia. A ampliação das instituições de ensino superior e a consequente multiplicação de ofertas e procura de cursos de psicologia refletiram diretamente no aumento no contingente de profissionais da área. Os/as mesmos/as se viam diante da baixa oferta de vagas de emprego no mercado de trabalho, que se retraía cada vez mais para áreas como a Psicologia (Amendola, 2014; Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010; CRPSP, 2011; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). Notamos, neste período, um maior interesse da população brasileira pelos serviços prestados pelos/as profissionais de Psicologia, alocados em três áreas: a clínica, a educacional e o trabalho (Pereira & Pereira Neto, 2003).

As mudanças ocorridas nesse momento marcaram as concepções de formação e atuação profissional da época. O país se via diante de uma formação indiscriminada de psicólogos em um mercado de trabalho saturado. Estaríamos diante da produção de psicólogos/as técnicos/as, cuja atuação direcionava o ajustamento da população a um certo padrão de “normalidade”, evidenciado pelas concepções das classes média e alta,

persistentes na perpetuação do *status quo*. De certa forma, o ensino em psicologia foi usado como um instrumento para massificação da população, visto que, distanciavam-se de temas sociais, privando-se em práticas excludentes e normatizantes (Rodrigues, 2010; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Os anos de 1980 foram marcados por intensos debates acerca da formação e atuação de psicólogos/as no Brasil. As discussões, alinhadas às transformações do cenário político e econômico do país, giravam em torno tanto dos aspectos excludentes da profissão, seja sobre o acesso aos serviços oferecidos, quanto aos modelos teóricos e ao processo de formação e ao real caráter da formação em psicologia. A qualidade da formação também compunha as discussões, assim como a preocupação com o crescente número de profissionais formados junto à iminente saturação do mercado de trabalho (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010).

Com o apoio do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais, instituídos em 1971, os debates acerca da formação atingiram, na década de oitenta, o nível nacional. As ações do sistema conselhos²⁰, voltavam-se para questionar e efetivar mudanças nos programas de formação em psicologia mediante a realização de projetos acadêmicos e políticos desenvolvidos pela comunidade científica da área. As discussões tinham a finalidade de produzir conhecimentos para subsidiar as reformulações dos currículos para os cursos de psicologia e conhecer o perfil profissional dos/as psicólogos/as brasileiros/as²¹ (Lisboa & Barbosa 2009; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015)

Durante os anos 1990, a psicologia esteve bastante ligada à atuação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia. Em 1992, a ação conjunta dos Conselhos, através da Câmara de Educação e Formação de Profissionais, culminou na realização do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia, entre os dias 31/07/1992 e 02/08/1992, em Serra Negra, São Paulo. Foram reunidos representantes de 97 dos 103 cursos de psicologia existentes no país até então. Os participantes aprovaram a Carta de Serra Negra (CFP, 1992), cujo conteúdo oferecia um parâmetro comum de avaliação dos cursos de graduação e apontava um conjunto de sete Princípios Norteadores da

²⁰ O sistema conselhos é formado pelo Conselho Federal de Psicologia e pelos Conselhos Regionais de Psicologia, regulamentados pelo Decreto 79.822 de junho de 1977, configurando-os como autarquias federais, cujo objetivo é fiscalizar, orientar, supervisionar e disciplinar o exercício da profissão, zelando pelo cumprimento dos princípios éticos da classe (Brasil, 1977).

²¹ O resultado destas pesquisas e estudos podem ser encontrados no livro “Quem é o Psicólogo Brasileiro” (CFP, 1988).

Formação em Psicologia e dez Sugestões de Operacionalização desses princípios, referência para as reflexões sobre a formação em psicologia no Brasil (Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010; Cirino, Knupp, Lemos & Domingues, 2007; Japur, 1994).

Os sete princípios estabelecidos na Carta de Serra Negra foram: **1.** Desenvolver a consciência política de cidadania, o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida. **2.** Desenvolver a atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, fomentando a pesquisa num contexto de ação - reflexão - ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica. **3.** Desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos. **4.** Desenvolver o sentido de Universidade, contemplando a interdisciplinariedade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **5.** Desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional. **6.** Desenvolver uma concepção de Homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência. **7.** Desenvolver práticas de interlocução entre os vários segmentos acadêmicos, para uma avaliação permanente do processo de formação (CFP, 1992).

Compreendemos que a realização do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia foi um importante marco histórico para a formação em psicologia no Brasil. Por meio das discussões que resultaram na Carta de Serra Negra, notamos um avanço em relação às recomendações propostas pelo CM, os quais apresentavam as primeiras tentativas de estabelecer a identidade da formação e profissão de Psicologia. As ações promovidas pelo Encontro, favoreceram o desenvolvimento da psicologia para além das práticas normatizadoras e massificadoras da sociedade à época. Propôs a ampliação dos conhecimentos da área sobre a realidade social, compromissada com as demandas da sociedade brasileira, com ênfase em uma postura crítica e pluralista. Defendia a reformulação do currículo, considerando suas interdisciplinaridades e o contexto regional em que estavam localizadas as Universidades e que contemplassem o ensino, pesquisa e extensão (CFP, 1992; Japur, 1994).

Prevendo mudanças no ensino brasileiro, dos níveis básicos ao superior, em 20 de dezembro de 1996, foi decretada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996). Esta lei apontava uma série de reformulações

curriculares das instituições universitárias. No que tange a educação superior brasileira, a LDB propunha um ensino que promovesse a estimulação do pensamento reflexivo de seus educandos, através do desenvolvimento de trabalhos de investigação científica, cultural e técnica, os quais deveriam ser compartilhados com a sociedade, desenvolvendo conhecimentos acerca do ser humano e do meio em que vive. Entre suas finalidades, encontramos a intenção de formar diplomados/as aptos/as para a inserção nos diversos setores profissionais na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade brasileira, através da estimulação para o aperfeiçoamento profissional e busca de novos conhecimentos mediante uma formação contínua (Brasil, 1996).

A LDB de 1996 refletiu diretamente na formação em Psicologia e, conseqüentemente, em sua prática profissional. A primeira influência pode ser notada com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais substituiriam os Currículos Mínimos para a formação em Psicologia. As DCNs formam um conjunto de “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação (Brasil, 2011, Art. 2º) dos cursos de psicologia autorizados pelo MEC. Ressaltamos que estas diretrizes são específicas para cada área disciplinar e são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A partir de então, os cursos de Psicologia teriam uma identidade baseada em um Núcleo Comum (caracterizado por conteúdos, competências e habilidades básicas), sob o qual iriam diferenciar os Perfis de Formação (abrange a articulação entre o referencial básico e os campos de atuação – Formação do Profissional, Pesquisador e Professor de Psicologia), acompanhados pelas Ênfases Curriculares (conjunto de referências de conceito e atuação, cuja atenção se diferenciaria de acordo com a proposta do curso). Outra influência, e podemos até considerar como um reflexo das reformas do ensino superior brasileiro, é a flexibilização para a criação de cursos de formação, neste caso, os de Psicologia (Amendola, 2014; Yamamoto, 2000).

Diante destas propostas, o Ministério da Educação (MEC) convocou, em 1997, as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. No caso da Psicologia, as diretrizes, fruto das mudanças da LDB de 1996, propunham uma mudança na regulamentação da formação que, através da Comissão de Especialistas da área, objetivava, principalmente, a criação de diretrizes para substituírem o antigo CM. Em 1999, a Comissão apresentou uma minuta de resolução com as diretrizes curriculares.

Desde o início das tramitações até a aprovação das DCNs, em 2004, as propostas de diretrizes sofreram algumas modificações, com os pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) 1.314/2001 (Brasil, 2001), CNE/CES 072/2002 (Brasil, 2002), CNE/CES 0062/2004 (Brasil, 2004a), até que, finalmente, veio a ser aprovada pela Resolução CNE/CES 8/2004 (Brasil, 2004b), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, com reformulação através da Resolução 5/2011 (Brasil, 2011) (Amendola, 2014; Campos, 2013; Cirino, Knupp, Lemos & Domingues, 2007; Hoff, 1999; Lisboa & Barbosa, 2009; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Os parâmetros inauguram um novo referencial para a graduação em Psicologia no Brasil. Sua proposta, mais flexível e aberta às exigências da sociedade, fundamentava uma formação generalista, pautada em um currículo de disciplinas e conteúdos com eixos mais estruturantes, com incentivo a um papel mais ativo dos estudantes, no processo ensino-aprendizado. Houve a inserção dos estágios básicos, que favoreciam a inserção dos/as educandos/as aos campos de atuação profissional. As diretrizes superam as habilitações de bacharel e licenciado/a, passando para um curso que teria a habilitação única, a de Psicólogo/a, voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e o ensino de Psicologia (Amendola, 2014; Campos, 2013; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

No que tange ao âmbito geral da formação do psicólogo, podemos concluir que as modificações nas propostas curriculares no Brasil tentam dar conta da progressiva ampliação e diversificação da Psicologia como ciência e profissão, consolidando uma mudança paradigmática importante na identidade profissional do psicólogo em direção a uma perspectiva generalista, competente, criativa, transformadora e ética, com vocação interdisciplinar e operação transversal (Campos, 2013, p. 116).

Após a implementação das DCN, a formação em psicologia tem incorporado uma variedade de conhecimentos e práticas que favorecem o questionamento de perspectivas que não delimitam o acesso às novas demandas da sociedade (Melo & Barreto, 2014), entre as quais podemos localizar as questões relacionadas ao gênero, raça, orientação sexual, sexualidade, classe social e entre outras. De fato, trata-se de um compromisso social da psicologia (re)pensar a posição que estas categorias têm ocupado em suas produções teóricas e os seus reflexos nos processos de formação, afinal, segundo Siqueira (2008, p. 254), “em todas as áreas da Psicologia, o pensamento hegemônico desconsiderou a alteridade no sentido do gênero”.

Nesse sentido, é preciso considerar que os avanços propostos pelas DCN refletem diretamente na estruturação dos cursos de psicologia no Brasil, sendo capazes de orientar, como um todo, o conjunto de compromissos e princípios dos cursos, assim como o conjunto de habilidades e competências esperadas para os/as profissionais da área (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

As DCN sintetizam orientações às IES que ofertam os cursos de psicologia no país, porém, a elaboração dos projetos pedagógicos, grades curriculares e propostas para os cursos ficam a critério das próprias instituições (Campos, 2013). Dessa forma, a seleção dos eixos e ênfases curriculares que possam garantir a identidade dos cursos, assim como orientar os princípios, compromissos, habilidades e competências esperadas aos egressos trata-se, também, de uma escolha política.

A instituição das DCN, em 2004, encerra um longo período de formação pautada no CM, cujas normas minimizaram as possibilidades de diversidade dos cursos de psicologia, engessando e burocratizando a formação, tornando-a inflexível. As mudanças nas diretrizes acadêmicas para a psicologia, pôde promover mudanças nos modelos de formação, em prol do enriquecimento da psicologia, possibilitando a ampliação de áreas de atuação (Amendola, 2014; Loureiro, 2009; Campos, 2013; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Após compreendermos as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro e aos seus possíveis reflexos na estruturação dos cursos de psicologia, podemos considerar que, segundo Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010, p. 269),

[...] apesar de tantas mudanças na estrutura da formação em Psicologia que nos levou a superar os limites do antigo currículo mínimo, ainda são enormes os desafios que cercam a formação do psicólogo, especialmente em um momento de expansão acentuada de cursos, cada vez mais distribuídos no território nacional, atingindo cidades de médio e pequeno porte.

A partir da contextualização das mudanças ocorridas no cenário nacional acerca do processo de institucionalização e profissionalização da Psicologia, apresentadas neste tópico (Amendola, 2014; Antunes, 2006; Bastos, Gondim & Borges-Andrade, 2010; Campos, 2013; Cirino, Esch & Jacó-Vilela, 2012; Hoff, 1999; Jacó-Vilela, 2012; Japur, 1994; Japur, 1996; Knupp, Lemos & Domingues, 2007; Lisboa & Barbosa, 2009; Loureiro, 2009; Pereira & Pereira Neto, 2003; Pessotti, 1975; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015), propomos a organização destes fatos que marcaram a formação de psicólogos/as no Brasil com base em três eixos: 1) Formação para Atuação, 2)

Atuação para Formação e 3) Formação-Atuação. As reflexões propostas, surgem para compreendermos os movimentos que contemplaram o desenvolvimento da formação e da atuação profissional de psicólogos/as brasileiros.

O primeiro eixo Formação para Atuação, que abrange as décadas de 1930 e 1960, se apresenta com um caráter unidirecional da formação para a atuação. Com a institucionalização da psicologia no Brasil, sua inserção ao mercado de trabalho nacional e a conquista de autonomia no espaço acadêmico brasileiro, há emergência em se formar profissionais habilitados para o exercício profissional. Ao articular-se à expansão comercial da época e ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, os profissionais de psicologia passaram a ganhar cada vez mais espaço no cenário econômico nacional, ocupando novos espaços de atuação, entre eles a clínica, psicodiagnóstico, a seleção e orientação profissional e educação.

Surgem as primeiras tentativas de ampliação das bases da formação, para que pudessem contemplar as novas dinâmicas da sociedade, cujos reflexos atingiam diretamente a atuação dos psicólogos/as à época. A qualidade do exercício profissional estaria intimamente relacionada à formação propiciada pelos cursos. As preocupações se voltavam para a necessidade em preparar e treinar profissionais para os desafios constantes da área de atuação, emergentes da sociedade.

A expansão dos cursos de psicologia e o aumento do número de profissionais formados em um mercado de trabalho saturado para as áreas de atuação que, a princípio, abrangiam como campos de orientação profissional somente os contextos organizacionais, as escolas, a atuação clínica e o psicodiagnóstico. Entre as décadas de 1960 e 1990, foram fatores que apoiaram a criação do segundo eixo, Atuação para a Formação. Ao manter um caráter unidirecional, este segundo eixo busca refletir as demandas sociais oriundas da atuação profissional, para repensar novas possibilidades de formação complementar à inicial. Não consideramos que o aumento de profissionais foi um problema para a psicologia na época, afinal a profissão se encontrava diante a possibilidade de estabelecer novos campos de atuação, mas sim, as impossibilidades de o mercado absorver todo o contingente sem provocar a desvalorização da profissão.

O impacto social da psicologia ganha cada vez mais espaços, refletindo diretamente na ampliação e diversificação dos campos de trabalhos. Como respostas a esse desenvolvimento, surgem novos debates e teorias que buscam ressignificar as matrizes curriculares, como uma tentativa de atenderem às exigências do mercado de

trabalho. A formação, neste eixo, caracteriza-se como um processo permanente e não apenas inicial, como foi enfatizado no eixo Formação para Atuação. Surgem as especializações, em nível de pós-graduação, direcionadas à habilitação de psicólogos/as, para atuarem de acordo com as especificidades do seu contexto de trabalho.

Ao apresentarmos a formação em psicologia, em relação aos dois eixos propostos até então, compreendemos que o processo formativo desta área se caracterizou predominantemente a partir de uma linearidade entre formação e atuação. Primeiramente, mostrava-se necessário formar profissionais para o crescente mercado de trabalho. Após ocuparem estes espaços de atuação, via-se a necessidade de ampliar os conhecimentos para atenderem as novas demandas da sociedade. Assim, após a formação inicial e o contato com o campo de atuação, surge a necessidade de os/as psicólogos/as retornarem às instituições de ensino superior para realizarem formações complementares às iniciais, buscando especificar-se em uma ou mais áreas de atuação.

Como uma tentativa de superar essa linearidade, propomos a reflexão sobre a formação em psicologia, sob a perspectiva do eixo Formação-Atuação, a partir de um caráter (inter)relacional e indissociável. Elegemos como ponto de partida as mudanças realizadas a partir da década de 1990 e a implementação das DCN para os Cursos de Psicologia (Brasil, 2004) como marcos históricos que promoveram a transição dos eixos anteriores para o último referido. As diretrizes trouxeram possibilidades de flexibilização e abertura dos conteúdos circulados no ensino acadêmico de psicologia, com relação às pluralidades da sociedade, cujas orientações possibilitaram a promoção de uma formação para além da tecnicidade. O foco estaria voltado para o diálogo interdisciplinar coerente entre as abordagens teóricas e as áreas de atuação da psicologia. Encontramos, entre estes fatores, o novo lugar ocupado pelos estágios, curriculares ou extracurriculares, como espaço importante para a formação.

Compreendemos que a Formação-Atuação são co-construídas nos diversos contextos sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos. Pensar esta lógica, permite perceber que tanto a formação quanto a atuação são fenômenos que se caracterizam e se constituem pelo espaço-tempo em que se efetivam. A partir de uma crítica da realidade, este eixo de desenvolvimento de formação-atuação em psicologia favorece a reflexão acerca das concordâncias e discordâncias entre formação e prática, assim como sua relação com as forças presentes nas contradições da sociedade em que se inserem os/as psicólogos/as e as instituições formadoras.

De acordo com Bock (2015), o processo formativo em psicologia no Brasil foi atrelado, historicamente, a perspectivas conservadoras e a perspectivas aliadas ao pensamento crítico (Bock, 2015). Essas visões do processo formativo estiveram intimamente ligadas às transformações históricas da área que, no decorrer dos anos, possibilitou refletir acerca dos avanços e recuos, e das mudanças referentes aos princípios educacionais e compromissos dos/as psicólogos/as (Loureiro, 2009), frente às demandas oriundas dos seus contextos sociais de formação-atuação.

Segundo Bock (2015), a perspectiva conservadora, aliada a uma psicologia positivista, concebe a formação de modo tecnicista, conteudista, distantes da realidade social, voltada para o acúmulo de informações. Suas práticas fundamentam-se em uma compreensão naturalizada, universal e a-histórica do ser humano, cujas condutas reforçam práticas socialmente construídas historicamente como algo natural do ser humano. Suas ações contribuíam para o processo de exclusão social e diferenciação de pessoas que não se enquadravam nas normas dominantes, por meio de técnicas que promoviam a categorização, classificação e adaptação da população aos moldes impostos pelas classes elitistas.

As perspectivas aliadas ao pensamento crítico, tiveram influência da psicologia crítica, e surgiram para romper com as noções de formação marcadas pelo conservadorismo. Para as concepções críticas, a formação é um processo histórico que considera o ser humano como um/a sujeito ativo/a em seu processo de desenvolvimento, no qual, ao mesmo tempo em que se constitui enquanto ser, mediante as relações sociais, as constitui em seu contexto. “Um sujeito que, ao transformar o mundo, transforma-se a si mesmo, constituindo consciência e produzindo significações e cultura” (Bock, 2015, p. 119).

Como uma tentativa de superar as concepções marcadas pelo conservadorismo, defendemos, neste trabalho, uma formação aliada às perspectivas críticas da psicologia. Adotar uma perspectiva crítica da formação pode nos possibilitar o distanciamento de práticas que se configurem como reprodutoras de conceitos e técnicas reducionistas, reificadoras, deterministas e universais (Campos, 2013; Dantas, 2010; Martín-Baró, 1996; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Entendemos a formação em Psicologia como práxis embebida em compromisso social e não como uma simples ciência aplicada. Devemos estar atentos à nossa formação e, conseqüentemente, às nossas práticas que estão imersas em territórios caracterizados como competentes e detentores do saber sobre os processos humanos. Enquanto profissionais peritos,

especialistas que detêm o saber científico, neutro, verdadeiro, universal, não podemos nos abster do fato que somos atravessados e constituídos por vetores e fatores históricos que não apenas influenciam como determinam nossos modos de agir, pensar e trabalhar (Dantas, 2010, pp. 622-623).

Em consonância a esta perspectiva, consideramos imprescindível que as instituições de ensino estejam engajadas com a produção de conhecimentos e com promoção de práticas que revelem as complexidades da sociedade e de seus componentes. É importante considerar que a formação não se esgota nas instituições de ensino, mas são anteriores a elas e as transcendem em um processo contínuo (Dantas, 2010; Loureiro, 2009).

Ao considerar que o conhecimento é histórico e se constrói em relação às sociedades e às demandas dela oriundas, é importante resgatar o olhar atento da psicologia aos processos históricos contemporâneos e às manifestações sociais, históricas e culturais presentes nos processos de desenvolvimento humano (Aspesi, Dessen & Chagas, 2008; Bock, 2015; Coêlho & Guimarães, 2012).

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender [cuja atuação] deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto (Martín-Baró, 1996, p. 07).

Comprendermos que esses fatores implicados na formação-atuação de psicólogos/as são um componente importantíssimo para pensar uma psicologia que não se silencie diante das temáticas emergentes do contexto social em que estão inseridos. Aqui ressaltamos a importância do olhar atento da psicologia aos estudos de gênero, vistos como construções sociais transdisciplinares, fruto de diversas transformações e problematizações que, no decorrer dos anos, foram inseridas gradativamente nos espaços de formação em Psicologia.

As concepções de formação, apresentadas pelas DCN, orientam um conjunto de competências e habilidades esperadas para os/as profissionais de psicologia, que devem ser contempladas pelos projetos de formação, para preparar o/a acadêmico/a para a atuação em diferentes contextos (ABEP, 2017). Assim, acreditamos ser importante a criação e o fortalecimento de territórios que contribuam para uma formação-atuação em psicologia que sejam comprometidas com as transformações sociais e com o desenvolvimento humano.

São propostas das DCN, o fomento de práticas que promovam e defendam a atenção às políticas públicas nos cursos de formação em psicologia, frente às demandas apresentadas nos diversos contextos de atuação profissional ocupados pela psicologia. O desenvolvimento de atividades que promovam a atenção às políticas públicas, ocupam uma posição legítima, defendida pela ABEP, para evidenciar os diálogos mantidos entre os cursos de psicologia e a sociedade (ABEP, 2017). Nesse sentido, apoiamos o compromisso dos/as psicólogos/as frente às demandas oriundas dos contextos de formação-atuação e os diversos aspectos que a ela se relacionam.

Segundo a ABEP (2017), a atenção às políticas públicas e às demandas sociais é uma excelente oportunidade para inserir ao cotidiano curricular de formação em psicologia, o conhecimento sobre os problemas vivenciados pela população brasileira, fortalecendo, cada vez mais, o compromisso de psicólogos/as para o enfrentamento dos diversos problemas vividos em sociedade.

Entre as demandas sociais atuais que marcam os espaços de formação-atuação em psicologia, encontramos o alto índice de violência contra mulher, práticas de homofobia, lesbofobia e transfobia, entre outros, que reforçam, cada vez mais, a importância de estarmos atentos/as aos reflexos destas práticas no desenvolvimento psíquico, emocional e físico do ser humano, com os quais psicólogos/as atuam direta e indiretamente. Os dados do Mapa da Violência (Waiselfisz, 2015), mostram que o estado de Goiás ocupa a terceira posição no ranking nacional das taxas de violência contra a mulher, com o número assustador de 8,6 mulheres assassinadas a cada 100 mil habitantes, ficando atrás apenas de Roraima (1º lugar) e Espírito Santo (2º lugar).

Os dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) mostram que o ano de 2016 foi o mais violento desde 1970 contra pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT), registrando 343 mortes, entre janeiro de dezembro de 2016. Esses números fazem do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais (Gauthier, 2017). Em relação aos índices de violência homofóbica no Brasil, constatado no relatório de 2011 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Estado de Goiás ocupa a nona posição no ranking nacional em número de homicídios de LGBTs, de homofobia (Blumenschein, 2012).

Estas e outras demandas nos convidam a repensar os projetos pedagógicos e programas curriculares das IES que ofertam os cursos de Psicologia no Brasil, para que possamos desenvolver novas práticas de atenção às questões da sociedade. Entre elas

ressaltamos as questões de desigualdade de gênero e diversidade sexual, a fim de fortalecer o compromisso social de psicólogos/as, instituições de ensino, docentes, discentes e órgãos reguladores do processo de formação-atuação, como o próprio MEC e os sistemas Conselhos, frente às práticas de opressão, violência, desigualdades e exclusão social.

Tais questões convidam-nos a (re)estabelecer ações que promovam a emancipação dos gêneros, distanciando-se de quaisquer práticas que persistam na manutenção das manifestações diárias de opressão e exclusão das diversidades. Devemos compreender os gêneros para além da simples categorização que diferencia as predisposições às patologias; que não privilegiem a psicólogos homens o acesso a determinadas áreas ou conhecimentos psicológicos; ou que rotulem as mulheres e outras identidades como desviantes, mas que adote o gênero como marcador histórico, cultural e social, para pensar os inúmeros fatores que constituem o desenvolvimento dos seres humanos e suas complexidades.

O processo de revisão, ajuste e reelaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de psicologia, devem ser vistos como desafios a serem superados, a fim de desenvolver ações que fortaleçam a formação de psicólogos/as no Brasil (ABEP, 2017). Isso requer um trabalho coletivo, voltado à ruptura dos modelos acadêmicos tradicionais, ainda dominantes nos espaços formativos, para se fazer reformas curriculares aliadas aos avanços propostos pelas perspectivas críticas da psicologia, conforme Bock (2015).

Sabemos que atualmente há mobilizações por parte da ABEP, juntamente com o CFP e com a FENAPSI, para se repensar os princípios que tem orientado os cursos de Psicologia no país, por meio das DCN, a fim de contemplarem as novas demandas presentes para os processos de formação-atuação de psicólogos/as. As discussões vêm sendo implementadas em diversas regiões no território nacional, e tem envolvido psicólogos/as, coordenadores/as dos cursos, professores/as e acadêmicos/as em debates e reflexões sobre a formação em psicologia, a fim de construir uma nova minuta de DCN. Nesse contexto, consideramos importante que haja a inserção dos estudos de gênero, raça, orientação sexual, juntamente com as demais demandas contestadas pelos debates propostos na reformulação das DCN.

Nessa direção, passaremos ao próximo capítulo, em que analisamos os discursos em circulação nos documentos oficiais que estruturam o processo de formação em

psicologia, e as formas como os estudos de gênero ali se apresentam. As discussões se ampliaram para os discursos dos/as professores/as do NDE, que são responsáveis pela formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação em psicologia estudados nesta dissertação, com o intuito de investigar como eles/as compreendiam a importância dos estudos de gênero para a formação em psicologia, e as formas como esta temática tem circulado em suas universidades.

Capítulo III - Estudos de Gênero e a Formação de Psicólogos/as em Goiânia

Neste capítulo, apresentamos as análises discursivas realizadas tanto na pesquisa documental quanto na pesquisa de campo. Para tanto, estruturamos os resultados e discussões em dois eixos. Ambos buscaram contemplar o objetivo geral desta pesquisa: investigar como os discursos sobre gênero nas estruturas de formação em psicologia em Goiânia.

No primeiro eixo, *Estudos de gênero e as estruturas de ensino: um olhar para os documentos*, exibimos a análise dos aspectos que organizam e estruturam os cursos de Psicologia das instituições de ensino superior estudadas e buscamos identificar como os discursos sobre gênero se apresentam nas DCN e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de psicologia. A análise da pesquisa documental, foi realizada mediante a investigação das palavras-chave: gênero(s), estudos de gênero, discursos sobre gênero, relações de gênero e temáticas de gênero. Estas palavras foram escolhidas por serem termos e expressões que compõe o rol de discursos produtores de sentidos que podem enunciar as formas como os discursos sobre gênero tem se apresentado nos documentos pesquisados.

No segundo eixo, *Estudos de gênero e a formação em psicologia: um olhar para as práticas discursivas*, anunciamos os resultados e discussões da análise dos discursos dos/as professores/as do NDE. As análises das informações buscaram contemplar a formação dos/as professores/as, o entendimento a respeito dos estudos de gênero, a forma como os/as participantes compreendiam o papel que esta temática poderia assumir durante a formação em psicologia e como esses discursos tem circulado em suas respectivas universidades.

Eixo 1 - Estudos de gênero e as estruturas de ensino: um olhar para os documentos.

Estudos de Gênero e as Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais são formadas por um conjunto de normas e orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que institui nos cursos de graduação, no Brasil, um conjunto de conhecimentos, práticas e princípios gerais que fundamentam as políticas educacionais das instituições de ensino superior regularizadas pelo MEC. Segundo as DCN (Brasil, 2004), as instituições que ofertam os cursos de

psicologia, no Brasil, devem garantir uma formação direcionada para a atuação profissional, pesquisa e para o ensino. Este processo deve ser baseado em um conjunto de princípios e compromissos que possam assegurar aos/às acadêmicos/as instrumentos necessários para o desenvolvimento de um olhar crítico para os pressupostos científicos da psicologia, em sua diversidade de perspectivas. Apresentamos os discursos referentes aos princípios e compromissos, presentes no Art. 3º das DCN, adiante:

a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos (Brasil, 2004, p. 1).

Diante desses discursos, percebemos que os cursos de graduação em psicologia devem se comprometer a orientar acadêmicos/as para o entendimento das diversas perspectivas teóricas e práticas da ciência psicológica, incentivando ações interdisciplinares que possam auxiliar na compreensão dos múltiplos fatores que influenciam as relações humanas e a amplitude dos fenômenos psicológicos. Além disso, é importante que desenvolvam práticas educativas que contemplem a diversidade teórica da psicologia, promovendo o desenvolvimento de estudos e pesquisas em prol do progresso científico e profissional desta área. Há um incentivo constante para o exercício da cidadania, baseado/a na ética e no engajamento com as questões sociais, culturais, econômicas e políticas, presentes nos diversos contextos da sociedade, prezando a qualidade de vida e o bem-estar de todos/as envolvidos nestes espaços de atuação.

Melo e Barreto (2014) apontam que após a implementação das Diretrizes, a formação em psicologia tem incorporado em seu campo de estudo, uma variedade de conhecimentos e práticas que contribuiram para o desenvolvimento de perspectivas críticas em psicologia, contextualizando os processos psicológicos às questões sociais.

Mesmo que essas orientações presentes nas DCN mereçam o destaque, em nossas análises percebemos que os estudos de gênero ainda não se fazem presentes diretamente ao conjunto de princípios e compromissos que devem ser assegurados pelas instituições que ofertam os cursos de psicologia.

No entanto, observamos que os discursos em circulação nas DCN abrangem a importância dos cursos de formação em psicologia em contemplarem os fenômenos complexos e multideterminados dos processos psicológicos, incluindo as questões sociais, econômicas, culturais e políticas dos contextos de atuação. Neste sentido, podemos compreender que os estudos de gênero compõem as relações sociais construídas entre os seres humanos, envolvendo diretamente os múltiplos fatores que interferem no processo de formação humana (Peeters, 2015; Scott, 1995, 2008). Dessa forma, concluímos que entre os princípios e compromissos, acima abordados, que orientam os cursos de psicologia existem espaços férteis que ressaltam a importância que os estudos de gênero têm para a formação em psicologia.

Os discursos sobre a formação em psicologia, que se fazem presentes nas DCN, orientam as IES para a construção de projetos pedagógicos que garantam um conjunto de competências e habilidades gerais fundamentais para a formação-atuação na área. Entre elas encontramos: *Atenção à saúde*; *Tomada de Decisões*; *Comunicação*; *Liderança*; *Administração e Gerenciamento*; e *Educação permanente*, cujas especificidades podem ser encontradas na tabela 1.

Quadro 1. Habilidades e Competências previstas para os/as Psicólogos/as.

Habilidade e Competência	Descrição
<i>Atenção à saúde</i>	Os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
<i>Tomada de Decisões</i>	O trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
<i>Comunicação</i>	Os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

<i>Liderança</i>	No trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;
<i>Administração e Gerenciamento</i>	Os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;
<i>Educação permanente</i>	Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, Art. 4º (Brasil, 2004).

As análises das formações discursivas em circulação no Art. 4º das DCN indicaram a ausência de enunciados que incluam os estudos de gênero aos discursos referentes às competências e habilidades esperadas para os/as psicólogos/as. A partir do exposto na Tabela 1, os cursos de psicologia têm sido orientados a capacitar o/a acadêmico/a com um conjunto de conhecimentos e práticas de promoção da saúde, psicológica e psicossocial, e da qualidade de vida dos indivíduos em sociedade. Aliada a essas questões, reforçam que os/as profissionais sejam capazes de avaliar suas condutas profissionais e, diante do trabalho multiprofissional, possam conduzir as atividades prezando o bem-estar da comunidade. As orientações definem que psicólogos/as, mesmo após a graduação, tenham um processo de educação permanente, tanto na atuação quando em formações complementares. Notamos que, dentre as competências e habilidades esperadas na formação em psicologia, não se fazem presentes menções diretas ao desenvolvimento crítico do/a psicólogo/a frente às questões culturais, políticas, econômicas e sociais para o desenvolvimento da complexidade humana, destacando os estudos de gênero.

Nesse contexto, as DCN conduzem os cursos de psicologia a alicerçarem seus projetos pedagógicos e currículos, por meio da estruturação de um Núcleo Comum, de Ênfases Curriculares, de Atividades Acadêmicas Complementares e de Estágios Básicos e Supervisionados. O Núcleo Comum, segundo as DCN (Brasil, 2004), é composto por seis eixos que estruturam todos os cursos de Psicologia no Brasil e abrangem um

conjunto de disciplinas que garantem, de modo geral, a identidade e homogeneidade dos cursos no país. As disciplinas buscam articular conhecimentos, habilidades e competências a serem oferecidas durante o processo de formação, capacitando os/as acadêmicos/as de Psicologia para exercício profissional, conforme tabela 2.

Quadro 2. Eixos estruturantes das disciplinas do Núcleo Comum - DCN

Eixo Estruturante	Descrição
<i>Fundamentos epistemológicos e históricos</i>	[conjunto de disciplinas que] permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.
<i>Fundamentos teórico-metodológicos</i>	[conjunto de disciplinas que] garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.
<i>Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional</i>	[expressos] de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.
<i>Fenômenos e processos psicológicos</i>	[conjunto de disciplinas que] constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente.
<i>Interfaces com campos afins do conhecimento</i>	[conjunto de disciplinas voltadas] para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.
<i>Práticas profissionais</i>	[conjunto de disciplinas] voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, Art. 5º (Brasil, 2004).

Esses eixos direcionam os programas de formação em Psicologia a construir seus projetos pedagógicos e matrizes curriculares a partir de um conjunto de disciplinas que incentivem o desenvolvimento de atividades que capacitam teórica e metodologicamente os/as discentes, para a produção e circulação de novos conhecimentos, sob domínio científico da Psicologia. Apesar destes eixos orientarem para uma atuação profissional, de caráter interdisciplinar, nos mais diversos contextos sociais que envolvem os fenômenos e os processos psicológicos, as formações discursivas não apresentam espaços específicos que possam inserir os estudos de gênero às estruturas dos projetos de formação.

No entanto, notamos que o eixo “*Interfaces com campos afins do conhecimento*”, pode se apresentar como uma via possível para os cursos de psicologia inserirem espaços de discussões sobre os estudos de gênero no processo de formação de psicólogos/as. Esse eixo reforça a inserção transversal de princípios que favorecem a ampliação dos saberes e práticas psicológicas, inter-relacionadas à outras áreas de conhecimento, como as biológicas, humanas e sociais. Mediante dinâmicas interdisciplinares, podem possibilitar uma compreensão integral do ser humano, entre as quais incluímos os estudos de gênero, visto que ele ocupa “uma dimensão central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura” (Connell & Pearse, 2015, p. 25).

As Ênfases Curriculares apontam fatores que conduzem as propostas curriculares, para traçarem um perfil específico de cada curso, que os diferenciam dos demais em âmbito nacional. As ênfases curriculares evidenciam as possibilidades de organizações curriculares para a formação de psicólogos/as e alicerçam os projetos pedagógicos que fundamentam o perfil profissional, diferenciando-se em cada IES que oferta os cursos de graduação em Psicologia no Brasil. As universidades devem oferecer pelo menos duas ênfases curriculares para que os/as graduandos/as possam escolher qual trilhar.

É importante ressaltar que as ênfases curriculares “não podem ser entendidas como o estabelecimento de especializações prematuras, [mas] configuram oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação” (Brasil, 2004, p. 2) compatíveis às demandas da sociedade e às possibilidades de atuação profissional. Apresentamos o conjunto das ênfases na tabela 3.

Quadro 3. Ênfases Curriculares - DCN

Ênfase Curricular	Descrição
<i>Psicologia e processos de investigação científica</i>	Consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;
<i>Psicologia e processos educativos</i>	Compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;
<i>Psicologia e processos de gestão</i>	Abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;
<i>Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde</i>	Consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
<i>Psicologia e processos clínicos</i>	Envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;
<i>Psicologia e processos de avaliação diagnóstica</i>	Implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, Art. 12º § 1º (Brasil, 2004).

Os discursos em circulação nas ênfases *Psicologia e processos de investigação científica* e *Psicologia e processos educativos*, dizem respeito às competências e

habilidades que capacitam os/as acadêmicos/as e profissionais para realização de investigações científicas e para o desenvolvimento de procedimentos voltados para os processos educativos e de ensino-aprendizagem, presentes nos contextos institucionais de atuação profissional. Na ênfase *Psicologia e processos de gestão*, as orientações direcionam a formação do/a psicólogo/a para a atuação em gestão organizacional.

Em relação as ênfases, *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*, *Psicologia e processos clínicos* e *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica*, os discursos, de modo geral, asseguram o perfil do/a profissional voltado para a atuação com foco na promoção de saúde e qualidade de vida, adotando recursos, estratégias e instrumentos que possam auxiliar nos processos psicodiagnósticos, aconselhamento e psicoterapia, desenvolvendo ações de caráter preventivo, nos contextos em que se inserem. A partir das análises das formações discursivas referentes às ênfases curriculares, percebemos a ausência de falas que enunciam a inserção dos estudos de gênero ao quadro de possibilidades de aprofundamento em algum domínio de atuação profissional, bem como outras questões sociais que dizem respeito ao compromisso social de psicólogos/as às demandas oriundas das relações de desigualdade e exclusão das diversidades.

Os resultados encontrados a partir das análises das formações discursivas referentes aos princípios e compromissos dos cursos de psicologia, ao conjunto de habilidades e competências esperadas para os/as psicólogos, aos eixos estruturantes do Núcleo Comum e às Ênfases Curriculares, evidenciaram um significativo silenciamento de discursos que anunciam a inserção dos estudos de gênero às diretrizes curriculares para os cursos de psicologia.

Reconhecemos, a partir do exposto, que as propostas implantadas pelas DCN, em 2004, fomentaram grandes mudanças nas estruturas de ensino em psicologia no Brasil, assegurando ao/à psicólogo/a brasileiro/a uma formação crítica dos pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos do saber psicológico e das possibilidades de atuação profissional. No entanto, a ausência de discursos referentes à inserção dos estudos de gênero aos princípios, compromissos, habilidades e competências desejadas para a formação em psicologia podem, de certa forma, invisibilizar a importância da inclusão dessa temática às estruturas de ensino em psicologia no Brasil.

Segundo Amêndola (2014), os cursos de formação em psicologia devem estar atentos aos novos cenários de atuação, uma vez que ressalta a importância de a

psicologia revisitar o seu lugar enquanto ciência comprometida com as demandas da sociedade. Dantas (2010) diz que os espaços de formação em psicologia devem constituir-se enquanto espaços de reflexão e crítica a respeito dos modos como a sociedade tem se organizado, reafirmando saberes e práticas alinhadas ao comprometimento social.

Nesse sentido, os processos de formação de psicólogos/as devem contemplar o desenvolvimento intelectual, crítico, ético e político, a fim de preparar os/as acadêmicos/as para a atuação frente aos desafios e dilemas presentes no cotidiano (Amêndola, 2014). É preciso resgatar o olhar atento da psicologia para os processos históricos e culturais contemporâneos (Aspesi, Dessen & Chagas, 2008) mediante desenvolvimento de projetos de formação que adotem uma perspectiva crítica da psicologia.

Apoiados aos estudos de gênero, defendemos que os processos de formação em psicologia devam ser vistos “como práxis embebida em compromisso social e não como uma simples ciência aplicada” (Dantas, 2010, p. 622). É importante que os/as psicólogos/as se comprometam com as demandas oriundas dos campos de atuação e de questões da sociedade, que abrangem um conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos. Assim, a construção de espaços de discussões e aberturas para a inserção dos estudos de gênero, podem reforçar o compromisso de psicólogas/os para o desenvolvimento de ações que contribuam para a superação das relações sociais de desigualdade, discriminação e preconceito (Azerêdo, 2010), em seus espaços de formação-atuação.

Aliadas ao comprometimento ético da profissão, é importante que psicólogos/as se posicionem frente as demandas da sociedade, desenvolvendo ações que questionem o caráter opressivo e normalizador de seu exercício profissional (Amêndola, 2014). É preciso que a psicologia repense a formação e a própria atuação, se sensibilizando às demandas da sociedade, propondo reflexões e respostas possíveis para o seu enfrentamento (Dantas, 2010).

Neste contexto, evidenciamos a importância das entidades reguladoras de ensino, como o MEC, CNE, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) e as coordenações dos Cursos de Psicologia, se atentem para as demandas impostas pela sociedade. Os projetos de formação em psicologia precisam ser (re)pensados, de forma que possam tangenciar novas discussões acerca de questões sociais que precisam ser

inseridas aos projetos de formação, especialmente para a superação das desigualdades sociais, entre as quais evidenciamos o gênero, objeto desta pesquisa.

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), o gênero, enquanto sinalizador das relações de poderes estabelecidas na sociedade, reflete diretamente nos sistemas de poder difundidos pelas políticas educacionais. Nessa direção, as autoras ressaltam que “a avaliação sistemática das políticas educacionais, nesta perspectiva, pode-se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero” (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 80).

Sabemos que, atualmente, há uma mobilização nacional de psicólogos/as, estudantes e docentes dos cursos de psicologia no Brasil, para a revisão das DCN e para a construção coletiva de novas propostas e diretrizes para esta área de formação. As discussões foram desencadeadas pela parceria entre a ABEP, o CFP e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI)²². Assim, reiteramos a importância em se considerar os debates a respeito dos estudos de gênero e outras diversidades, como parte das novas propostas de projetos e diretrizes curriculares.

Sendo assim, pensar a formação profissional, a partir das perspectivas feministas e dos estudos de gênero, pode favorecer meios para superar as relações de poder que organizam os discursos sobre desigualdades sociais e históricas. O objetivo destas perspectivas é formar pessoas autônomas, encorajadas a agir, de forma significativa, em processos de transformação da realidade social, em busca da equidade de gênero e superação dos modelos patriarcais de educação para “erradicar o sexismo, a discriminação, a exploração e opressão sexual, em suma, a ordem de gênero patriarcal” (Sardenberg, 2012, p. 25). No próximo tópico discutiremos como os discursos sobre gênero tem se apresentados nas estruturas de ensinos dos cursos de psicologia estudados.

Estudos de Gênero e as Instituições de Ensino Superior em Goiânia

Curso de Graduação em Psicologia – Instituição Pública

O curso de psicologia, oferecido pela Instituição Pública, surgiu para compor o quadro de áreas estudadas nesta universidade, juntamente com outros campos teóricos

²² Para mais informações sobre os debates, buscar Silles (2018), ou através do site <http://www.abepsi.org.br/repensar-a-formacao-em-psicologia/>

das ciências biológicas, tecnológicas e exatas. O seu contexto de origem foi marcado pelo grande número de instituições privadas que ofertavam os cursos de psicologia, na região centro-oeste, evidenciando a necessidade de criar-se um curso que pudesse oferecer vagas públicas à população interessada na área (PPC – Instituição Pública, 2007).

De acordo com o PPC da Instituição, o princípio formativo deste curso é a “imprescindível atenção às necessidades complexas e contraditórias da sociedade, posicionando-se criticamente em face às ingerências mercadológicas” (PPC – Instituição Pública, 2007). Nesse sentido, os discursos acerca do processo formativo em psicologia, no projeto pedagógico desta IES, evidenciam a importância de uma atuação em caráter multidisciplinar, comprometida eticamente com as demandas da sociedade, e que privilegiem o exercício profissional em espaços e instituições públicas. No entanto, não apresentam espaços específicos que tangenciam os estudos de gênero à proposta pedagógica deste curso.

As estruturas curriculares contemplam a formação profissional do/a psicólogo/a, voltada para a promoção da qualidade de vida de indivíduos, comunidades, grupos e organizações, atenta às complexidades dos fenômenos sociais, políticos e culturais. A matriz curricular é organizada por: a) um Núcleo Comum com 55 disciplinas; b) Laboratório de Atividades Integradas; c) um Núcleo Específico que contempla as duas Ênfases Curriculares, sendo a Ênfase I – Psicologia e Processos Clínicos com 7 disciplinas específicas e a Ênfase II – Psicologia e Processos Psicossociais, com 7 disciplinas específicas; d) um Núcleo Livre; e e) Atividades Complementares. O projeto pedagógico do curso de psicologia da Instituição Pública, abrange também, o programa de licenciatura, na modalidade para a formação de professores em psicologia, direcionados ao ensino da Educação Básica, com 11 disciplinas em seu núcleo específico. Na Tabela 4, apresentamos as disciplinas que compõem os eixos estruturantes do núcleo comum, que contempla a matriz curricular do curso de psicologia da Instituição Pública .

Quadro 4. Disciplinas que compõem o núcleo comum do currículo da Instituição Pública.

Eixo estruturante do Núcleo Comum	Disciplinas
Fundamentos	História, Teorias e Sistemas I e II; Processos

epistemológicos e históricos	Psicológicos Básicos; Psicologia Geral e Experimental.
Fundamentos teóricos-metodológicos	Não especificadas no PPCP do curso
Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional	Estatística (I e II); Investigação e métodos em Psicologia (I e II); Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (I e II).
Fenômenos e processos psicológicos	Análise do comportamento; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (I, II, III, IV); Psicologia Social (I, II, III, IV); Psicologia e Trabalho; Psicologia e Instituições, Psicologia da Personalidade (I e II); Psicanálise (I e II); Psicologia, Consciência e Linguagem; Neuropsicologia; Psicopatologia (I e II); Psicologia e Diversidade; Ética.
Interfaces com campos afins do conhecimento	Filosofia e Psicologia, Introdução às Ciências Sociais, Anatomia Humana e Fisiologia Humana.
Práticas profissionais	Técnicas de Avaliação Psicológica - TAP – (I e II); Teoria e Técnicas Psicoterápicas –TTP – (I, II e III) e Psicodiagnóstico (II e II).

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nos Projetos Pedagógicos do Curso de Psicologia da Instituição Pública.

Os discursos mostram que o conjunto de disciplinas que compõem o Núcleo Comum da matriz curricular, buscam promover aos/às acadêmicos/as, um primeiro contato com as diversas áreas temáticas próprias dos saberes e fazeres da Psicologia, considerando seu aspecto histórico, por meio do conjunto de disciplinas que permeiam os conhecimentos e práticas profissionais, fundamentadas teórica, epistemológica e metodologicamente.

Ao analisarmos a matriz curricular deste curso de psicologia, identificamos a disciplina “Psicologia e Diversidade”, com carga horária de 64 horas, de cunho obrigatório e que compõe o ementário do núcleo comum da modalidade específica da profissão e o núcleo específico na formação do/a professor/a em psicologia. Segundo sua ementa:

Igualdade e diferença: uma discussão da modernidade. Diferença e preconceito. Preconceito e relações de gênero, raça, etnia, religiosidade. Diversidade e cultura. Normal e patológico: estigma e estereótipos. Diversidade e necessidades especiais: quadros clínicos e intervenção.

A disciplina *Psicologia e Diversidade* volta-se à discussão das igualdades e diferenças culturais e sociais existentes entre os indivíduos e comunidades, assim como apontam para as pluralidades de relações de gênero, juntamente com raça, etnia, religiosidade, que são categorias que se interseccionam aos estudos de gênero. Nogueira (2017) ressalta a importância de se pensar os estudos de gênero em articulação com outras formas de opressão social, como as de raça, classe, sexualidade, entre outras. Para a autora, os mecanismos de discriminação que impõem desigualdades não agem de forma independente uns dos outros.

Assim, é importante destacar que, igualmente ao gênero, essas categorias compõem as relações sociais e influenciam na manutenção dos mecanismos de opressão e na construção social das identidades pessoais (Nogueira, 2017). Desta forma, a disciplina *Psicologia e Diversidade* tem se demonstrado um espaço fértil para a inserção dos estudos de gênero, e outras minorias, ao processo de formação de psicólogos/as na Instituição Pública.

O projeto pedagógico do curso abrange duas ênfases curriculares: Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos psicossociais, conforme tabela 5.

Quadro 5. Relação das ênfases curriculares e disciplinas da Instituição Pública.

Eixo estruturante do Núcleo Comum	Disciplinas
Psicologia e Processos clínicos	Estágio Supervisionado /Processos Clínicos I; Estágio Supervisionado /Processos Clínicos II; Investigação e métodos em Psicologia – Psicologia e Processos Clínicos – I; Investigação e métodos em Psicologia – Psicologia e Processos Clínicos – II; Psicologia e processos Clínicos; Psicologia e Saúde; Técnicas de Avaliação Psicológica – IV.
Psicologia e Processos psicossociais	Estágio Supervisionado –Processos Psicossociais – I; Estágio Supervisionado –Processos Psicossociais- II; Investigação e métodos em Psicologia – Psic. e Processos Psicossociais- I; Investigação e métodos em Psicologia – Psic. e Processos Psicossociais II; Psicologia e Processos Psicossociais -I; Psicologia e Processos Psicossociais – II; Psicologia e Processos Psicossociais -III.

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nos Projetos Pedagógicos do Curso de Psicologia da Instituição Pública.

As análises dos discursos presentes no quadro de disciplinas das ênfases curriculares nos permitem observar a ausência de enunciados que inserem as discussões a respeito dos estudos de gênero. Em relação a ênfase “*Psicologia e processos Clínicos*”, sua prioridade tem sido englobar um conjunto de estudos, práticas e estágios que orientam a formação do/a psicólogo/a para a atuação em processos clínicos, valorizando os dispositivos de caráter psicoterapêutico e o exercício profissional nos mais diversos espaços institucionais, preferencialmente os públicos.

Enquanto a ênfase “*Psicologia e processos psicossociais*” refere-se aos conhecimentos e práticas direcionadas a grupos, espaços institucionais e comunidades, priorizando os espaços públicos, em prol da qualidade de vida psíquica do ser humano. Nessa direção, o conjunto de disciplinas e ementários que compõem as ênfases curriculares propõem a apreensão das diversas abordagens teóricas da Psicologia e a interface com outras áreas de saber, pautados por uma visão integral e contextualizada do ser humano a partir dos aspectos biopsicossociais dos indivíduos, a fim de proporcionarem recursos que auxiliem os/as acadêmicos/as em sua inserção aos diferentes contextos institucionais e sociais de atuação profissional.

Os resultados nos permitem notar que, em um âmbito geral do curso de psicologia da Instituição Pública, existem poucos espaços de discussões a respeito dos estudos de gênero no projeto pedagógico, na grade curricular e no ementário, dado o ínfimo contato com os discursos sobre gênero. Entre as poucas vozes que referenciam a inserção dos estudos de gênero, presentes neste documento, evidenciamos a disciplina “*Psicologia e Diversidade*”, que está entre as matérias obrigatórias do núcleo comum, e que oferece espaços para a discussão a respeito da temática, diante o amplo número de matérias ofertadas ao longo dos cinco anos de graduação em psicologia. Vale destacar que, ao compor o rol de disciplinas obrigatórias deste curso de psicologia, assegura que os/as acadêmicos/as tenham o contato direto com as discussões desta disciplina, voltadas para o gênero e outras diversidades, durante o processo formativo.

É importante ressaltar que, de acordo com Dantas (2010) a formação em psicologia precisa caminhar além do simples cumprimento de disciplinas e pela busca de um espaço no mercado de trabalho, é preciso que os/as cursos promovam engajamento de acadêmicos/as aos contextos sócio-culturais, para que enquanto agentes sociais, se comprometam com a superação das desigualdades e opressões presentes na sociedade. Nesse sentido, mesmo que as possibilidades de enunciação dos estudos de

gênero pareçam pontuais, podemos evidenciar que a Instituição Pública oferece espaços que promovem a inserção dos discursos sobre gênero às estruturas de ensino e ao processo de formação em psicologia.

Curso de Graduação em Psicologia – Instituição Privada²³

O curso de graduação em psicologia, ofertado na Instituição Privada, busca uma formação generalista, com vistas ao desenvolvimento de competências teóricas, práticas, éticas, metodológicas, interpessoais, entre outras, em que os/as psicólogos/as estejam comprometidos/as com o desenvolvimento local e regional.

A instituição busca estimular o desenvolvimento de ações que articulem a teoria e a prática e que, além de favorecer a formação acadêmica, contribuam com a sociedade, por meio da indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os/as profissionais devem estar aptos a responder de forma efetiva às demandas e as exigências do mundo contemporâneo, ajustando-se ativamente ao mundo de trabalho, na busca da excelência em atuação profissional, sejam elas em espaços públicos ou privados.

Espera-se que o/a psicólogo/a formado/a pela Instituição Privada, tenha o domínio básico dos conhecimentos psicológicos e esteja apto à sua aplicação nos diversos contextos de atuação, que envolvam “investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos, psicossociais e na promoção da qualidade de vida” (PPC Instituição Privada).

Os discursos presentes no PPC desta instituição ressaltam a importância de formar-se profissionais que protagonizem o seu próprio processo de desenvolvimento e promovam diferença na qualidade de vida dos indivíduos, grupos e comunidades, a partir do seu exercício profissional. No entanto, as análises do projeto pedagógico demonstram a ausência de formações discursivas referentes ao compromisso em relação a inserção dos estudos de gênero junto ao processo formativo destes/as psicólogos/as.

A matriz curricular do curso de Psicologia da Instituição Privada, na modalidade de bacharelado em Psicologia, é formada por a) Núcleo Comum; b) Ênfases Curriculares; c) Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado; d) Estágio Supervisionado Básico; e) Atividades acadêmico-científico-culturais.

²³ O projeto pedagógico acessado para desenvolvermos nossa pesquisa, dizia respeito a formação para a obtenção do grau de psicólogo/a.

O Núcleo Comum da matriz curricular é composto por 54 (cinquenta e quatro) disciplinas, que buscam proporcionar o conhecimento de diferentes métodos e estratégias de produção de conhecimento científico em Psicologia, conforme tabela 6.

Quadro 6. Disciplinas que compõem o núcleo comum do currículo da Instituição Privada.

Eixo estruturante do Núcleo Comum	Disciplinas
Fundamentos epistemológicos e históricos	Matrizes do Pensamento Psicológico I, II e III; História da Psicologia; Filosofia e Psicologia; Ética, Profissão e Cidadania.
Fundamentos teóricos-metodológicos	Métodos de Pesquisa em Psicologia I, II e III, e Avaliação, Métodos e Medida em Psicologia.
Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional	Técnicas de Avaliação Psicológica I, II e III.
Fenômenos e processos psicológicos	Psicologia do Desenvolvimento I, II e III; Psicologia Social I, II e III; Psicologia Geral e Experimental I e II; Psicologia Evolucionista; Psicologia da Personalidade I, II e III; NeuroPsicologia; Psicopatologia Geral; Psicopatologia Clínica.
Interfaces com campos afins do conhecimento	Anatomofisiologia do Sistema Nervoso, Teologia e Ciências da Vida, Introdução às Ciências Sociais, e Língua Portuguesa I.
Práticas profissionais	Clínica em Psicologia I, II e III; Teorias da Aprendizagem Aplicadas à Área Escolar; Psicologia das Instituições e Políticas Públicas; Psicologia das Organizações e do Trabalho; Psicologia Hospitalar e da Saúde; Estágio Básico Supervisionado I – Psicologia Escolar e Educacional; Estágio Básico Supervisionado II – Análise do Comportamento; Estágio Básico Supervisionado III – Psicologia Social; Estágio Básico Supervisionado IV – Psicologia das Organizações e do Trabalho; Estágio Básico Supervisionado V – Psicodiagnóstico (opção: Adulto ou Infantil); Estágio Básico Supervisionado VI – Psicologia Hospitalar e da Saúde; Estágio Básico Supervisionado VII – Psicologia Clínica (opção em abordagens).

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nos Projetos Pedagógicos do Curso de Psicologia da Instituição Privada.

As disciplinas do Núcleo Comum, visam estimular a capacidade dos/as discentes e profissionais a perceberem os fenômenos psicológicos em interação com os diversos fatores biológicos, sociais e culturais, a fim de compreender de forma integral e contextualizada os fenômenos e processos psicológicos. Os pressupostos teóricos de cada disciplina garantem aos/às acadêmicos/as e aos/às profissionais egressos, uma formação que permita a atuação em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma múltipla e interdisciplinar.

Ao investigarmos a matriz curricular do curso de Psicologia da Instituição Privada, identificamos no ementário das disciplinas do núcleo comum, a palavra-chave “gênero” na disciplina “*Língua Portuguesa I*”, cuja ementa se refere a

Leitura de textos de vários gêneros literários e produção de peças acadêmicas nas modalidades descritiva, narrativa, dissertativa e informática.

Podemos notar que o termo gênero, neste enunciado, faz referência aos modelos textuais e categorias de composição literária a serem estudados na disciplina. Em sua origem, o gênero tinha sido usado unicamente para se referir às distinções gramaticais que se referiam aos sexos masculino, feminino e neutro, da linguagem e da escrita. Da linguística, o termo ocupou, primeiramente a sexologia e, posteriormente, foi incorporado ao movimento feminista, enquanto campo político e teórico (Peeters, 2015; Carvalho & Rabay, 2015).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a forma como o gênero é apresentado na ementa, não integra as relações aos discursos sobre gênero, que buscamos encontrar nas estruturas de ensino em psicologia, considerados como a construção social da diferença sexual e implica em relações primárias de poder na sociedade (Scott, 1995; 2008), não em seu caráter linguístico e gramatical. Sendo assim, as análises referentes ao conjunto de disciplinas e ementários que compõem o núcleo comum, revelaram a ausência de formações discursivas que tangenciam a inserção dos estudos de gênero às estruturas curriculares deste núcleo de matérias.

O projeto pedagógico deste curso abrange duas ênfases curriculares: *Processos Psicossociais* que envolve as subênfases a) Psicologia Escolar e Educacional, b) Psicologia Social, e c) Psicologia das Organizações e do Trabalho; e *Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde*, com as subênfases a) Processos de Avaliação e Clínicos, e b) Processos de Psicologia Hospitalar e da Saúde. As ênfases abarcam um conjunto de 43 disciplinas, direcionadas às suas respectivas áreas, conforme tabela 7.

Quadro 7. Relação das ênfases curriculares e disciplinas da Instituição Privada

Eixo estruturante do Núcleo Comum	Subênfase	Disciplinas	
Processos Psicossociais	Psicologia Escolar e Educacional	Infância e Teorias Psicológicas; Psicomotricidade; Práticas Sociais e Culturais; Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório)	
	Psicologia Social	Psicologia do Esporte; Psicologia do Trânsito; Práticas Sociais e Culturais; Psicologia da Gravidez; Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório)	
	Psicologia das Organizações e do Trabalho	Análise e Diagnóstico Organizacional; Seleção de Pessoal; Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas; Tópicos Especiais em Psicologia das Organizações e do Trabalho; Práticas Sociais e Culturais; Comportamento do Consumidor; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório)	
Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde	Processos de Avaliação e Clínicos	Psicologia Clínica Comportamental	Tópicos Especiais em Processos Comportamentais Complexos; Linguagem e Comportamento Verbal; Problemas Especiais da Criança; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório)
		Psicologia Clínica Gestalt	Tópicos Especiais em Fenomenologia/Gestalt; Gestalt Terapia; Problemas Especiais da Criança; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II.
		Psicologia Clínica	Técnicas Psicoterápicas de

	Psicodrama	Abordagem Corporal; Problemas Especiais da Criança; Técnicas Psicoterápicas em Psicodrama; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório).
	Psicanálise e Gênero; Mitologia; Psicopatologia Fundamental; Clínica Infantil de Base Psicanalítica; Técnica Projetiva CAT e Desiderativo; Problemas Especiais da Criança; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório).	
	Psicologia Clínica Psicanálise	
Processos de Psicologia Hospitalar e da Saúde	Psicopatologia Especial; Tratamento dos Transtornos da Ansiedade; Saúde e Patologia Social; Problemas Especiais da Criança; Estágio Específico Supervisionado I (Obrigatório); Estágio Específico Supervisionado II (Obrigatório)	
Disciplinas aplicadas a todas as ênfases	Prática em Pesquisa; Libras; Grupo Centrado Sobre Si; Neuropsicofarmacologia; Psicologia Jurídica; Técnica Projetiva Rorschach; Introdução à Terapia Familiar; Controle e Manejo de Estresse; Orientação Profissional; Problemas Psicossociais do Adolescente; Psicologia do Desenvolvimento do Idoso; e Psicologia Ambiental	

Fonte: Autoria própria a partir da consulta nos Projetos Pedagógicos do Curso de Psicologia da Instituição Privada.

A ênfase curricular *Processos Psicossociais* propõe a integração de conhecimentos referentes às áreas de formação-atuação, associadas à educação, a instituições de saúde, a organizações de trabalho e aos diversos grupos e comunidades presentes no contexto social em que a instituição e os/as profissionais se inserem. Por meio das subênfases *Psicologia Escolar e Educacional*, *Psicologia Social* e *Psicologia das Organizações e do Trabalho*, a IES busca desenvolver competências e habilidades

específicas de cada área de atuação, de forma a assegurar aos/às profissionais domínio teórico-metodológico para desempenharem suas atividades, de caráter preventivo, esperadas para o exercício da profissão nestes respectivos espaços de trabalho.

Já a ênfase *Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde*, promove o acesso aos conhecimentos e habilidades específicas da atuação nas áreas da saúde e Psicologia clínica, abarcando os diversos processos do psicodiagnóstico, aconselhamento, psicoterapia individual e grupal e outras estratégias clínicas, de caráter preventivo para atuação em nível individual e coletivo. As subênfases que compõem esta ênfase são *Processos de Avaliação e Clínicos* e *Processos de Psicologia Hospitalar e da Saúde*, que englobam diversas abordagens teóricas, epistemológicas e práticas da Psicologia, principalmente a psicanálise, comportamental, gestalt e o psicodrama.

Em relação ao quadro de disciplinas, identificamos a presença da palavra-chave “gênero”, no título e ementário da disciplina “*Psicanálise e Gênero*”, da ênfase curricular *Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde*, na subênfase *Processos de Avaliação e Clínicos*, direcionadas à área da *Psicologia Clínica em Psicanálise*. De acordo com a ementa, essa disciplina diz respeito ao

Estudo da teoria psicanalítica, enfocando a sexualidade feminina e o processo de feminilidade, em um recorte de gênero, por meio dos teóricos: Freud, Lacan e outros psicanalistas contemporâneos (PPC – Instituição Privada).

Essa disciplina busca compreender a realidade feminina, sua sexualidade e as invisibilidades do feminino, por meio das teorizações psicanalíticas a respeito da construção subjetiva da feminilidade, das construções culturais em torno da sexualidade e do gozo feminino, assim como os seus mecanismos de repressões sexuais.

No entanto, é preciso considerar que, de acordo com Andrade (2011), a psicanálise, principalmente a freudiana, tem sido bastante utilizada para referir às questões direcionadas aos debates da subjetividade e as construções dos gêneros, porém tem-se demonstrado um espaço farto de críticas realizadas pelas teóricas feministas. Entre as denúncias feministas, encontramos as produzidas por Rubin (1993), em que evidenciou as influências da psicanálise na produção, reprodução e manutenção dos padrões sexuais, a partir da resolução do complexo de Édipo, postulados pela teoria psicanalítica.

Mesmo que não se apresente a partir de um discurso único, os pressupostos teóricos da psicanálise tiveram consideráveis comprometimentos com as práticas

relacionadas a sexualidade humana (Narvaz, 2009), este campo teórico se constituiu enquanto um espaço de regulação das individualidades (Narvaz & Koller, 2007). Essa teoria se apresentava a partir de práticas reificadoras de discursos androcêntricos, a-históricos (Scott, 1995; 2008) e de opressão às mulheres.

Embora a disciplina “*Psicanálise e Gênero*” não se integre ao conjunto das disciplinas obrigatórias do núcleo comum e das ênfases curriculares, os discursos sobremonstram a ínfima presença dos discursos gênero às estruturas de ensino em psicologia, no projeto pedagógico da Instituição Privada. É importante ressaltar que esta disciplina ocupa uma posição marginalizada diante o rol de matérias ofertadas pela Instituição Privada.

Gênero e a organização estrutural dos cursos de Psicologia em Goiânia

As análises voltadas para a identificação dos discursos sobre gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais, puderam evidenciar o silenciamento dos discursos sobre gênero em circulação no documento normativo. Este fato nos alerta para uma possível desobrigação das instituições incluírem aos seus PPC, informações relacionadas à temática, uma vez que não há orientações diretas dos pareceres normativos do curso de Psicologia.

Segundo Campos (2013, p. 171), as DCNs devem ser vistas apenas “como referenciais que orientam a política [educacional] nacional” e não como “receituário” para que as instituições possam construir seus projetos pedagógicos. É preciso que as considerações das DCNs sejam traduzidas para contexto em que as universidades estão inseridas, pois há dinâmicas históricas, sociais, culturais e econômicas específicas de cada região, estado e município a serem incorporadas aos processos de produção das propostas curriculares e ementários (Campos, 2013). Sendo assim, os discursos em circulação neste documento não impedem que os estudos de gênero sejam inseridos ao processo de formação-atuação.

Em relação aos resultados referentes à análise do PPC da Instituição Pública, observamos a ínfima presença dos estudos de gênero nos discursos em circulação na grade curricular, com a presença da disciplina *Psicologia e Diversidade*, que compõe o quadro de matérias obrigatórias do curso de psicologia desta IES. A proposta apresentada no ementário da disciplina, é direcionada aos debates sobre as relações sociais de (des)igualdades sociais, cujas discussões buscam contemplar os estudos de

gênero, discursos raciais, étnicos, religiosos, entre outras construções que remetem às minorias sociais.

No que diz respeito às análises do PPC da Instituição Privada, encontramos a mínima manifestação de vozes que diziam respeito à inserção dos estudos de gênero às estruturas de ensino em psicologia. Percebemos a presença de discursos sobre gênero na disciplina *Psicanálise e Gênero*, que faz parte das disciplinas optativas da ênfase curricular *Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde*. A matéria se ocupa em compreender questões relacionadas ao gênero feminino e os aspectos de sua sexualidade sob a ótica da psicanálise, que tem sido um espaço fértil de críticas feministas. Mesmo que esses discursos relacionados ao gênero tenham se apresentado nos documentos desta IES, ainda se mostram, de certa forma, isolados em relação a extensa lista de disciplinas obrigatórias e optativas que compõem a matriz curricular do curso de psicologia da Instituição Privada.

Segundo Silva (2006, p. 21), o currículo é “um campo de produção e de criação de significado”, onde ficam registrados traços “das disputas por domínio cultural [...], das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (Silva, 2006, p. 22). Os currículos têm refletido e produzido os estereótipos e preconceitos da sociedade e são reproduzidos nos contextos educacionais (Silva, 2010).

Visibilizar as posições que esses/as sujeitos, que não transitam na norma, ocupam no interior de uma cultura, é um convite a se pensar sobre as formas como o sistema educacional e o currículo tem se ocupado dessas práticas culturais (Louro, 2013). O currículo, assim compreendido, nos direciona a examinar as relações de poder envolvidas no processo de produção de conhecimentos que, por sua vez, são construídos social e culturalmente, afinal ele “não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (Silva, 2011, p. 10).

Nessa direção, Meyer (2013, p. 19) ressalta que o gênero e a educação encontram-se intimamente articulados, visto que

esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer

como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos que pertencem.

No entanto, antes de serem apontadas as deficiências dos estudos de gênero na formação de psicólogos/as, devemos compreender as conjunturas sociais e culturais que influenciaram a construção dos projetos pedagógicos (Loureiro, 2009). Compreender essas condições de produção oportuniza meios para repensar os projetos, de forma a superar os descompassos existentes entre formação e a inserção dos estudos de gênero no contexto acadêmico de psicologia.

Para Alves e Silva (2016), a universidade tem sido vista como um espaço que (re)produz as violências que atingem tanto as manifestações de gênero quanto as expressões de sexualidade, uma vez que se reafirmam como locais omissos diante a emergência em se inserir debates sobre o gênero e a sexualidade. Para Silva (2011, p. 10) os “diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero”.

Apesar de as DCN não orientarem as instituições a incluírem os estudos de gênero, seja de maneira direta, por meio da criação de uma disciplina, ou mediante a transversalização da temática às outras matérias ofertadas pelos cursos, este fato não desonera as IES de incluírem os estudos de gênero às suas estruturas de ensino.

Segundo, Dantas (2010, p. 623), “enquanto profissionais [...] não podemos nos abster do fato que somos atravessados e constituídos por vetores e fatores históricos que não apenas influenciam como determinam nossos modos de agir, pensar e trabalhar”. No âmbito do exercício profissional em psicologia, frente às questões de gênero e orientação sexual presentes nos diversos contextos sociais de atuação, destacamos o avanço que as orientações do CFP, têm levado a qualificação de serviços referentes ao exercício profissional de psicólogos/as no Brasil. Entre as orientações, citamos a Resolução 01/99 (CFP, 1999) que estabelece as normas para a atuação profissional em relação às questões de orientação sexual e a Resolução 01/18 (CFP, 2018) que normatiza a atuação de psicólogos/as em relação as pessoas transexuais e travestis.

Embora as análises dos documentos apontem esses resultados, este fato não possibilita afirmar que há ausência da inserção desta temática no processo de formação em psicologia em Goiânia. Afinal, sabemos que podem existir ações educativas, desenvolvidas nestes espaços de formação profissional, que sensibilizam acadêmicos/as,

professores/as e demais membros do contexto universitário, para o debate acerca dos estudos de gênero.

De modo geral, podemos pensar que a abertura para a inserção e discussão dos estudos de gênero estejam alinhadas à própria visão de formação humana adotada pelos cursos de psicologia. Estas opções estão presentes tanto nos documentos que estruturam os cursos, como nas grades curriculares, no ementário e nos programas disciplinas, como também na opção política dos cursos, no quadro de docentes, nas ênfases curriculares adotadas e ao perfil dos egressos que as instituições desejam formar. Todos estes fatores estão em jogo quando o assunto é a inserção dos estudos de gênero ao processo de formação em psicologia.

Eixo 2 - Estudos de gênero e a formação em psicologia: um olhar para as práticas discursivas.

Participaram cinco professores/as membros do NDE das universidades estudadas. Deste total de participantes, três são oriundos/as da Instituição Privada e duas da Instituição Pública, conforme apresentado na tabela 8.

Quadro 8 – Caracterização dos/as Informantes do Estudo

Informante	Idade	Gênero	Ano de Graduação em Psicologia	IES de Origem
Conceição	41 anos	Feminino	2000	Instituição Privada
Joana	47 anos	Feminino	1991	Instituição Privada
Judite	55 anos	Feminino	1986	Instituição Pública
Monique	57 anos	Feminino	1984	Instituição Pública
Paulo	64 anos	Masculino	1978	Instituição Privada

Notamos que a maioria dos/as informantes concluíram a graduação no fim da década de 1970, e entre as décadas de 1980-2000. Os discursos analisados nos permitem anunciar que durante a graduação os/as participantes tiveram um ínfimo contato com os estudos de gênero, a partir de uma perspectiva conceitual e teórica. Apesar de mencionarem a ausência de disciplinas na grade curricular que incluíssem a temática de

gênero, os/as entrevistados/as disseram perceber uma maior abertura da psicologia social para o debate sobre as questões de gênero.

No que tange a pós-graduação as/os informantes disseram não terem tido contato com os estudos de gênero, seja por meio de seus projetos de pesquisa ou nas disciplinas cursadas. Entre os motivos que impossibilitaram o acesso aos estudos de gênero, encontramos o fato de terem se dedicado a outras temáticas sem fazerem a intersecção com as questões de gênero. Os/as participantes anunciaram não recordar de disciplinas ou pesquisas que inseriam os estudos de gênero em seus programas de pós-graduação, salvo alguns casos específicos, como na área da psicologia social, que às vezes promoviam alguns debates sobre o assunto.

Percebemos, a partir dos discursos, que alguns/as participantes se aproximaram de temáticas relacionadas ao gênero, por meio do desenvolvimento de atividades extracurriculares durante o período de graduação. É importante destacar que, embora os/as informantes tenham mencionado o mínimo contato com as teorias de gênero durante o seu processo formativo, eles/as relataram que ao longo de sua trajetória profissional, viam-se convidados/as a se aproximarem dos estudos de gênero, diante das demandas de trabalho, seja na docência ou outras áreas de atuação, como exemplo a clínica.

Ao serem perguntados sobre o conhecimento ou contato que possuíam a respeito dos estudos de gênero, os/as participantes disseram:

“Eu conheço [...] algumas coisas em linhas gerais, o que se tem desenvolvido. Agora com autores específicos não” (Conceição);

“[...] para mim não é um tema que eu estudo, que eu aprofundo, mas é um tema que sempre está presente nas minhas discussões” (Monique).

“De gênero, de forma superficial. Sempre assim, tentando atualizar a tendência que a sociedade as vezes impõe [...]” (Paulo).

“Não, eu apenas orientei um trabalho de políticas de gênero” (Judite)

“Então o que que eu vejo, eu já li artigo, já vi trabalhos delas [mencionando colegas de trabalho], então acho muito interessante... [...]” (Joana).

Notamos, a partir desses discursos, que os/as participantes não possuíam aprofundamento teórico com embasamento consistente sobre os estudos de gênero, mas tem se envolvido de alguma forma com a temática. No entanto, os/as participantes

demonstraram interesse em buscar informações referentes aos estudos de gênero, para atualizar-se profissionalmente. Porém, nos chama atenção para o fato de que o empenho em se apropriar desta temática tenha partido das demandas oriundas de seus contextos de atuação, que tem exigido uma atualização para manter-se contextualizados/as com as demandas da sociedade e dos/as alunos/as. De modo geral, acreditamos que o interesse de aprofundamento aos estudos de gênero deve avançar as demandas de trabalho, uma vez que esta temática constitui parte do compromisso social que os/as participantes defendem e buscam em seus contextos de atuação.

Embora não seja um tema que os/as entrevistados/as discutam e desenvolvam pesquisas e grupos de estudos, eles/as reconheceram a importância de envolver-se com os estudos de gênero, mesmo que de maneira superficial. Afinal, dizem precisar atender as demandas da sociedade, do mercado de trabalho e da universidade. Os/as informantes disseram possuir orientandos/as de trabalhos de conclusão de curso e de mestrado, que discutem a temática de gênero; ministram disciplinas em que os/as alunos/as provocam discussões em sala de aula, o que os/as motivam buscar embasamento teórico, para dar suporte aos debates.

“Gênero para mim [...] é questão do papel social, é uma questão mais profunda que só a perspectiva biológica, vai do encontro daquilo que a sociedade coloca em uma perspectiva de papéis sociais” (Conceição).

“o gênero, eu acho que é a forma como o indivíduo se vê, é o papel sexual que o indivíduo se atribui, acho que isso é o gênero, como ele se sente [...]” (Judite).

“[...] meu entendimento de gênero é de que biologicamente existem macho e fêmea, né, quando a gente entra em contato com a escala social, [...] cada um tem seu papel, sua função social [...]” (Paulo).

A partir dos discursos dos/as participantes, percebemos que eles/as compreendem os conceitos de gênero, mediante a construção das identidades masculinas e femininas, expressos socialmente por meio de papéis de gênero. Estas atribuições foram vistas pelos/as informantes como sendo as funções sociais referentes a cada sexo, diante dos estereótipos esperados socialmente para os machos e as fêmeas, conforme são desenvolvidos a partir do contato com a os contextos de socialização.

Essas formulações se diferenciam dos conceitos de gênero desenvolvidos no seio do movimento feminista (Louro, 2011; Nogueira, 2017; Peeters, 2015; Piscitelli, 2009; Scott, 2008). De acordo com Scott (1995; 2008), o gênero é visto como uma

categoria formada por um conjunto de elementos que constituem as relações sociais entre os indivíduos. Estas relações podem incluir ou não o sexo biológico, mas não são determinadas, diretamente, pelo sexo.

Nessa direção, Louro (2011) ressalta que ao considerarmos o gênero como parte das construções sociais e como marcador das relações entre as pessoas, devemos distanciá-lo de estereótipos de papéis de gênero masculinos e femininos determinados social e culturalmente. A atribuição destas funções pode estabilizar e fixar os comportamentos esperados para cada gênero, cujas ações devem ser realizadas unicamente pelo seu sexo-gênero correspondente. Como exemplo aos homens a função do trabalho público e às mulheres a ocupação dos espaços domésticos (Louro, 2011).

É importante ressaltar que socialmente, notamos a (re)produção de discursos que persistem na naturalização das relações sociais existentes entre os seres humanos, uma vez que tendem a fixar o gênero ao sexo e os papéis sociais ao gênero. Essas noções demonstram que cada construção cultural dos gêneros, sejam eles masculinos ou femininos, se constituem em territórios únicos e exclusivos. De acordo com Narvaz e Koller (2006), o feminismo exige que as experiências das mulheres sejam vistas como equivalentes às dos homens, a fim de superar a desvalorização, o negligenciamento e a opressão das mulheres aos privilégios dos homens.

Para Silva (2010) os avanços nas teorizações feministas intensificaram a necessidade de se dar importância ao papel que o gênero tem (assim como a raça, etnia, sexualidade, orientação sexual) para refletirmos sobre a produção das desigualdades. Afinal,

o gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (Mayer, 2013, p. 12-13).

Mesmo que se reconheça as diversas formas de viver os gêneros e as sexualidades, os currículos e as práticas educacionais têm adotado, como referência, uma noção singular destas categorias para orientar suas ações: a identidade masculina, branca, heterossexual, burguesa e judaico-cristã (Louro, 2013; Mayer, 2013). Esses padrões são considerados e aceitos como o “modo mais adequado”, legítimo e normativo. Aqueles/as que não se enquadram nesta norma são considerados/as desviantes. Louro (2013) ressalta que grande parte dessas construções sociais que não

são produzidas neste lugar de referência, ou assumem um caráter de diferentes, ou são simplesmente excluídas dos currículos.

Outros discursos revelaram uma tendência em posicionar o gênero como um atributo do plano individual, como um sentimento que existe internamente, entre os quais destacamos:

“A compreensão de gênero que eu tenho está muito relacionada, assim, a visão que eu tenho do outro em relação àquilo que ele sente internamente, né, e o corpo que ele tem” (Monique)

“o gênero é a forma como a pessoa se vê.. como ele se sente em relação ao sexo, ao estereótipo do que é feminino e o que é masculino [...]” (Judite).

Nestes discursos, o gênero foi visto como algum atributo que remete à forma como a pessoa se vê e atribui a si mesmo um gênero, que pode ou não condizer com o que é construído socialmente aos corpos e aos sexos. Conforme Nogueira (2001) compreender o gênero como uma característica interna do indivíduo, nos remete à visão essencialista de se compreender este fenômeno. O essencialismo sugere que o gênero seja visto como resultado de fatores naturais e inatos, que condiz com o sexo biológico e o corpo. O gênero nesta perspectiva é visto como algo fundamentalmente estável, que descreve a personalidade e os comportamentos, minimizando as experiências construídas pelos indivíduos em suas relações sociais. Embora a abordagem essencialista do gênero, tenha se apresentado na maioria das explicações psicológicas, durante o processo de inserção destes estudos neste campo teórico durante o século XX (Perucchi, 2009), observamos que esses discursos ainda se encontram em circulação em alguns espaços educativos e profissionais.

De fato, os estudos de gênero conduzem para uma superação dos determinismos biológicos impostos ao gênero pela sociedade hegemônica, pautada pelo machismo e pela lógica heteronormativa (Butler, 2015). Neste contexto, tanto o sexo quanto o gênero têm sido vistos enquanto construções sociais resultados das produções discursivas na sociedade, cujos discursos buscam desconstruir e desnormalizar as lógicas interpretativas do sexo, gênero e corpo, vistas anteriormente como identidades fixas (Laqueur, 2001; Butler, 2015).

Outro aspecto presente nos discursos dos/as informantes, diz respeito ao uso das terminologias e conceituações de gênero e orientação sexual, ora eram vistos como sinônimas, ora independentes, exemplificado pelo seguinte discurso: *“Então o que*

gênero para mim? Gênero é masculino, feminino e a escolha que você quis, a tendência da escolha sexual que você quis ser...” (Joana).

Ao mesmo tempo em que o gênero foi visto como masculinidade e feminilidade, a orientação sexual foi apresentada como uma escolha, uma tendência que a pessoa busca para se relacionar afetivo e emocionalmente com outras pessoas. Estes discursos remetem ao que Butler (2015) apresenta como matriz de inteligibilidade de gênero. Essa matriz indica uma certa coerência e continuidade entre sexo-gênero-desejo-prática sexual, em que ser inteligível consiste em ter um gênero que corresponde ao sexo biológico e que atue em conformidade com os padrões reconhecidos socialmente para este gênero e sexo. Esta coerência, a partir de uma matriz heteronormativa, “oculta as discontinuidades do gênero, que grassam nos contextos heterossexuais, bissexuais, gays e lésbicos, nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (Butler, 2015, p. 234).

Nessa direção, vale ressaltar que a orientação sexual diz respeito à direção do desejo, das emoções e da atração afetivo-sexual de uma pessoa a outras pessoas, sejam elas do mesmo gênero (homossexual), do gênero oposto (heterossexual) ou de ambos os gêneros (bissexual, pansexual) (Diehl & Vieira, 2017). Assumir a orientação sexual como uma “escolha”, difere-se das discussões e teorizações a respeito das orientações sexuais (Peeters, 2015).

Apesar de terem o ínfimo contato com os estudos de gênero, durante a graduação e pós-graduação, os/as informantes consideraram que atualmente, a inserção desta temática junto ao processo formativo de psicólogos e psicólogas é de suma importância.

“Eu acho, que ela é importante, sabe. Ela é importante no sentido de você compreender o outro, né [...]” (Monique).

“[...] tem pessoas em todo lugar e pessoas de todas as escolhas... todos os gêneros, de todas as formas e a gente precisa estar preparado pra lidar com isso [...]” (Joana).

“Eu acho muito importante [...] Se você é um psicólogo que não sabe lidar com isso, que não sabe conversar sobre isso, então a sua formação, as competências e habilidades que você tem, a partir dessa discussão, fica difícil ser psicólogo” (Conceição).

Ao serem questionados a respeito do papel que o gênero assume na formação de psicólogos/as, os/as participantes reconhecem a necessidade em estimular, mesmo

que minimamente, o desenvolvimento de atividades que possam integrar as experiências e produções teóricas oriundas dos contextos de mobilizações sociais, como do movimento feminista, de gênero e LGBT, entre outras minorias, junto ao processo de formação em psicologia.

A partir destes discursos, podemos identificar que os sentidos atribuídos à inserção dos estudos de gênero na formação em psicologia relacionam-se, de modo predominante, às formas como estes/as profissionais irão enfrentar as demandas relacionadas ao gênero diante dos desafios enfrentados em seus campos de atuação. Para os/as participantes, a formação e a atuação estão profundamente interligados. Assim, a invisibilidade dos estudos de gênero nas estruturas de ensino pode refletir diretamente na ação profissional dos egressos do curso de psicologia, que consideram ser parte das competências e habilidades dos/as psicólogos/as saberem lidar e conversar sobre as questões de gênero.

Ao pensarmos os gêneros enquanto construções sociais e culturais (Scott, 2008), podemos compreender que ele compõe parte das demandas da sociedade, que são oriundas das relações existentes entre os indivíduos que se apresentam nos diversos espaços de atuação do/a psicólogo/a. Contudo, ressaltamos que essa temática não seja vista somente como uma demanda imposta pelo mercado de trabalho, mas que possa ser identificada a partir de um conjunto de construções teóricas, epistemológicas e filosóficas que configuram a organização social, as relações interpessoais, as relações de poder na sociedade, as identidades individuais e os processos psíquicos e sociais dos seres humanos (Narvaz, 2009; Rago, 2012).

Nessa direção, Bock (2015) problematiza a importância de desenvolvermos práticas que possam romper com as forças conservadoras da psicologia, que pensam a formação a partir de um modelo tecnicista, voltado para as demandas do mercado de trabalho, em prol de uma visão crítica deste campo de saber, que fortaleçam um compromisso de psicólogos/as com a realidade social.

Apesar disso, Loureiro (2009) ressalta que o conhecimento psicológico tem sido construído em função das demandas da sociedade, cujas condições de produção ainda são marcadas por contextos que se apresentam em uma imensa complexidade e convidam a impor soluções imediatas. Nesse sentido, Campos (2014) salienta que os processos formativos na sociedade brasileira desde o século XX, vem sendo direcionados para uma formação cultural rápida e superficial. Os reflexos deste modelo

educacional podem conduzir as concepções de educação, para a busca da profissionalização desenfreada e para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Esse modelo, pensado sob a ótica dos modelos industrial e mecânico, forma sujeitos para se adaptarem às demandas da sociedade, como um produto que se encaixa aos mecanismos sociais.

Ao considerarmos a importância dos estudos de gênero para a formação em psicologia, nos alinhamos à Bock (2015), no que diz respeito a necessidade de todas as explicações e conhecimentos psicológicos terem o compromisso de considerar os aspectos da realidade social, que produzem o mundo e ao mesmo tempo constroem os indivíduos em suas relações na sociedade.

Desta forma, “não saberemos falar de gênero sem considerar as conquistas históricas das mulheres, do novo homem, da afirmação de muitas formas de relacionamento” (Bock, 2015, p. 119). Para além de pensarmos a apropriação dos estudos de gênero para a compreensão do outro e para atuação junto aos indivíduos e a sua saúde emocional e psíquica, é preciso que o gênero seja compreendido como uma dimensão das relações entre os indivíduos, construídas social, política e culturalmente (Peeters, 2015; Scott, 1995; 2008), não sendo apenas um tema relacionado à saúde, ao sofrimento ou a patologização de identidades.

Os discursos dos/as informantes ressaltam a importância de lidarmos de forma respeitosa diante das diversidades sociais, seja ela por gênero, raça, idade, orientação sexual, entre outras, e que os/as psicólogos/as devam estar atentos para um exercício constante da cidadania e da ética pessoal e profissional. Para Dantas (2010, p. 623), precisamos considerar toda prática e formação em psicologia como um ato político, centrando-nos a “um efetivo exercício da cidadania”, nos posicionando como produtores de nossas próprias ações, a fim de distanciarmos de quaisquer discursos que reproduzem desigualdades entre os indivíduos na sociedade.

Os/as participantes ressaltam a importância em se inserir os estudos de gênero como parte da formação do/a psicólogo/a nestas IES, ainda que sejam mínimos, mas questionam se o período de graduação, em média cinco anos, pode ser suficiente para um aprofundamento teórico sobre a temática de gênero. Esse cuidado pode ser demonstrado na seguinte fala: “*não dá para ter, dentro de um curso de graduação, não dá para você aprofundar demais, mas você ter um mínimo de conhecimento das discussões que estão sendo feitas, [...] então elas são necessárias*” (Monique).

Segundo Dantas (2010) o compromisso social da psicologia deve estar aliado a um amplo projeto de formação que forneça meios para que profissionais e acadêmicos/as possam compreender as demandas da sociedade como necessárias, acompanhadas das exigências e transformações sociais, históricas e culturais. Reconhecer o gênero, a partir de uma perspectiva multidimensional (Narvaz, 2009), nos auxilia no processo de desnaturalização das relações sociais (Santos, Carvalho, Amaral, Borges & Mayorga, 2016), afinal, “não se pode conceber a formação do indivíduo para a cidadania se ele/a não estiver preparado/a para se relacionar de maneira equitativa com a diferença, seja de gênero ou raça/etnia” (Costa, Rodrigues & Vanin, 2011, p. 10).

Nesse contexto, notamos que não houve um consenso entre os/as participantes sobre como seria a forma de inserção dos estudos de gênero ao processo de formação em psicologia. Estes discursos podem ser identificados a seguir:

“até hoje eu não tenho assim uma, uma certeza se é numa disciplina ou se ela é uma discussão que perpassa as disciplinas.” (Monique).

“[...] teria que criar uma disciplina mesmo... discutir isso em sala com debate, com filme, com posicionamento, com pessoas que já estudaram estão muito mais aprofundadas no tema” (Joana).

As dúvidas surgiram quanto a incluir a discussão em uma disciplina da grade curricular ou transversalizar o tema junto as outras disciplinas do curso, para além dos projetos de pesquisa, extensão e grupos de estudo, que já tem incluído as questões de gênero em seus projetos de ensino. Entre os/as participantes que apoiaram a necessidade de se criar uma disciplina específica que aborde os estudos de gênero na graduação, vimos a preocupação em concebê-la como algo planejado e estruturado por professores/as que tenham envolvimento e apropriação teórica sobre a temática. No entanto, esta disciplina deve ser estruturada pelo NDE, para elaborarem as formas como podem ser formuladas as ementas, objetivos, conteúdos programáticos e o referencial teórico, para posteriormente serem levadas a congregação de docentes. Tal compreensão pode ser apresentada pelo discurso:

“[...] tem que vir incluído mesmo na grade curricular, precisa ser pensado isso no NDE [...] quando leva para uma congregação, nessa congregação vão ter pessoas de várias gerações, várias opiniões, vão dizer que isso não é importante, que tem matérias muito mais importantes para entrar na grade...” (Joana).

Nesse sentido, é importante destacar que um currículo é construído a partir de um conjunto de discursos, cujos efeitos produzem, além da noção particular de currículo, a circulação de conhecimentos, as identidades e subjetividades dos indivíduos no contexto social (Silva, 2006; 2010). Os debates a respeito da abertura ou não da inserção dos estudos de gênero à grade curricular, também deve ser vista como uma questão de poder, que, segundo Silva (2010) implica, de certa forma, a manutenção de um saber hegemônico, com foco no mercado, valores econômicos e um *status quo*.

Assim, o currículo enquanto um artefato que opera relações de poder, pode ser compreendido como o resultado de uma seleção teórica, por um grupo privilegiado de pessoas, que implica qual tipo de conhecimento, para quem será transmitido e quem se deseja formar (Silva, 2010). Desta forma, pensando o contexto de elaborações pedagógicas das IES, o currículo pode ser visto como resultado de um longo e complexo processo de negociações e construções sociais que envolvem inúmeras relações de poder, construído por discursos, ao mesmo tempo em que os constrói, consolidam práticas para a circulação de conhecimentos, sejam individuais ou coletivos, nos contextos educacionais (Silva, 2006).

Os currículos formativos têm implicações diretas nos processos de formação das identidades e subjetividade humanas. Ele ocupa posição central naquilo que somos, nos tornamos e nos tornaremos, pela via dos projetos educacionais (Silva, 2010). Assim, é fundamental que os grupos que elaboram os currículos, se importem em reconhecer e problematizar as formas como os discursos instituem as diferenças e quais são os efeitos que estes discursos exercem na sociedade e na formação dos indivíduos, marcados como diferentes. Isso implica em refletir como os currículos e outras instâncias educacionais representam essas diversidades (Louro, 2013).

Silva (2006) aponta que o currículo tem implicações diretas nos processos de formação das identidades e subjetividade humanas. Ele ocupa posição central naquilo que somos, nos tornamos e nos tornaremos, pela via dos projetos formativos. O grande desafio a ser pensado, é assumir que nenhuma posição é natural ou estável, e que todas as identidades podem ser construídas e desconstruídas, continuamente, na sociedade (Louro, 2013).

A partir da análise das falas dos/as participantes, observamos a importância de se criar novos territórios disciplinares para inserir os estudos de gênero aos documentos que formalizam as estruturas de ensino. Por outro lado, os discursos dos/as participantes

demonstraram que outros/as docentes entendiam que os projetos curriculares dos cursos deveriam priorizar outras disciplinas que melhor abarcassem os diversos campos da psicologia, em oposição à inserção das temáticas de gênero e outras diversidades.

De fato, a psicologia tem sido marcada pela sua pluralidade de teorias e disciplinas, que buscam contemplar as diferentes visões de ser humano na sociedade e a amplitude das práticas profissionais desta ciência (Loureiro, 2009). No entanto, não podemos minimizar o compromisso ético-político de psicólogos/as (Pecoraro, 2015) diante das inúmeras reivindicações oriundas dos contextos sociais, políticos, históricos e culturais, que organizam as relações humanas. Entre as quais, ressaltamos a importância das discussões que possam incluir os debates sobre gênero e outras condições sociais, políticas e históricas, como a opressão e subordinação das mulheres aos homens, a equidade de gênero, respeito para com a diversidade de orientações sexuais, entre outras questões que se interseccionam à temática, como as questões raciais e étnicas, que se apresentam nos espaços de atuação profissional.

Mesmo que os estudos de gênero não sejam uma prioridade nas discussões disciplinares e na grade curricular, esta temática precisa ser enfocada e discutida. Entre as formas como os estudos de gênero podem se apresentar nos cursos de formação em psicologia, considerada por alguns/as participantes, dizem respeito à sua discussão transversalizada à outras disciplinas da grade curricular.

Este entendimento pode ser visto no seguinte discurso: *“seria mais importante que se fosse uma discussão que perpassasse as disciplinas [...] Porque é um processo de constituição do indivíduo, então ela teria que aparecer em vários momentos nesse sentido”* (Monique). De acordo com Sardenberg e Macedo (2011, p. 39), “a adoção de um recorte transversal em torno das relações de gênero funciona como uma lente que possibilita a visibilização de uma série de aspectos que a sociedade vem naturalizando e que vem assegurando a perpetuação de relações assimétricas” existentes entre os seres humanos.

Assumir uma perspectiva de gênero, para se compreender os fenômenos sociais e o processo formativo, de acordo com Sardenberg e Macedo (2011), é evidenciar as condições de produção e significação das relações assimétricas existentes entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, presentes nos diversos espaços em que o gênero se constrói, entre os quais podemos incluir os contextos educativos de ensino superior.

Ao considerarmos que as diferentes construções de gênero se encontram entre os avanços da sociedade atual (Piscitelli, 2009; Scott, 2008), os/as participantes ressaltaram que, seja formal ou informalmente, os/as docentes devem fortalecer espaços de discussões que favoreça a circulação dos estudos de gênero, no decorrer da graduação em psicologia. Tal visão pode ser enfatizada no discurso:

“Olha, eu acho que ela acontece mais na informalidade das relações acadêmicas do que propriamente na discussão das disciplinas mesmos... [...] ela entra dentro de disciplinas específicas [referindo-se às disciplinas que discutem a temática] agora de modo transversal já é mais difícil de perceber onde elas estão sendo trabalhadas [...]” (Judite).

Nesse sentido, conseguimos compreender que a inserção transversal dos estudos de gênero poderia ser evidenciada pela circulação de discursos no âmbito da “informalidade”, caracterizadas por tentativas de se incluir as discussões a respeito da temática às demais disciplinas da grade curricular. Já os debates formais seriam identificados a partir da inserção dos estudos de gênero às estruturas de ensino, nos projetos pedagógicos, nos planos de aula e grades curriculares.

Seja por meio da inserção de uma disciplina ou pela transversalização de conteúdos, os discursos parecem apresentar que a possibilidade de integrar a temática nos cursos de graduação em psicologia, esteja aliada necessariamente à sua presença nas estruturas da grade curricular e do PPC, sejam com a implementação de uma disciplina específica ou na orientação às discussões inseridas transversalmente às matérias que compõem o curso.

Diante esse contexto, defendemos nesta dissertação a importância em se inserir as temáticas de gênero a partir de ações transversais, articuladas às demais disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de psicologia. Assumir os estudos de gênero como um referencial teórico básico para compreender as condições sociais por meio das quais os seres humanos se desenvolvem, implica em considerar os vários contextos em que os gêneros são construídos e tendem à promoção de ações que possam superar as relações de poder que organizam e impõem desigualdades sociais e históricas entre os indivíduos.

De acordo com Sardenberg e Macedo (2011, p. 46), “trabalhar com um enfoque de gênero implica em reconhecer, desvendar e [...] desenvolver estratégias que contribuam para o desmonte dessas relações desiguais entre os seres humanos”. Assim, mesmo que não tenhamos determinações diretas do MEC para a inserção dos estudos de

gênero aos processos de formação, por meio das DCN, consideramos necessário o desenvolvimento de práticas educativas que fomentem, transversalmente, a inclusão da temática às estruturas de ensino.

“[...] de fato a produção do conhecimento, por meio da pesquisa é o ponto X... porque se você tiver com o conhecimento produzido, você tem conhecimento pra ser difundido, trabalhado né.. como conteúdo curricular dentro das disciplinas [...] para que essa discussão seja fundamentada [...]” (Judite)

Além de inserir transversalmente nas disciplinas e apoiar os debates acerca da temática nos espaços da universidade, um primeiro passo apontado pelos/as participantes, para garantir a consistência das discussões a respeito do gênero na formação, está na necessidade de um maior incentivo ao desenvolvimento de pesquisas na área de psicologia e as questões de gênero, com a implementação de linhas de pesquisas. Esses argumentos podem ser evidenciados a seguir:

Segundo os/as informantes, é importante que as instituições de ensino incentivem a formação de grupos de estudos, e apoiem a participação tanto da comunidade de docentes quanto dos discentes, para que tenham maiores discussões sobre a temática e possam alinhar os debates de gênero junto as discussões disciplinares. Os discursos dos/as participantes ressaltam que há a inserção dos estudos de gênero no espaço acadêmico, mas que isto precisa ser melhor articulado juntamente com a produção teórica, a partir dos programas e linhas de pesquisas na formação em psicologia.

Mesmo que os estudos de gênero não sejam uma prioridade nas discussões disciplinares e na grade curricular, as/os participantes ressaltaram a importância desta temática não deixar de ser enfocada e discutida durante a graduação em psicologia. Porém, consideram necessária a produção de novos conhecimentos na área que abrange a psicologia e o gênero, para que estas informações possam ser difundidas no processo de formação, como conteúdo curricular dentro das disciplinas.

De fato, podemos encontrar um extenso conjunto de produções teóricas relacionadas aos estudos de gênero e a psicologia (Azerêdo, 1998; 2010; Borges, 2014; Da Ros & Abella, 2008; Fonseca, 2008; Jesus & Galinkin, 2015; Mattos & Cidade, 2016; Mayorga, et. al., 2016; Narvaz, 2009; Narvaz & Koller, 2006; Nogueira, 2001a, 2001b, 2017; Perucchi, 2009; Siqueira, 2009). Porém, consideramos importante o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a inserção desta temática junto a formação

em psicologia, diante as investigações já realizadas (Borges, Canuto, Oliveira & Vaz, 2013; Narvaz, 2009; Nuernberg; 2005; Pecoraro, 2015), para que possam auxiliar a expansão de práticas que fomentem novas políticas educacionais que prezem a inclusão dos estudos de gênero à formação de psicólogos/as.

No que diz respeito a forma como os/as participantes compreenderam a circulação dos estudos de gênero em suas respectivas universidades, os discursos mencionaram que há uma abertura de ambas as instituições de ensino em apoiar e fomentar o desenvolvimento de atividades que incluam o gênero ao espaço universitário. Seja pela inclusão de uma disciplina, por meio de ações transversais articuladas às disciplinas curriculares, ou mesmo mediante atividades extraclasse, como a promoção de grupos de estudos e projetos de pesquisa e extensão, as IES têm se mobilizado para a popularização de práticas que incluam os estudos de gênero.

Em relação à Instituição Pública, as participantes disseram que a universidade se demonstra receptiva para a circulação dos estudos de gênero. Pensando no âmbito formal da universidade, anunciaram que há iniciativas que incluem a temática de gênero nas pautas de discussões institucionais. Entre elas, as informantes destacaram o debate a respeito do nome social para alunos/as transgêneros/as, fomento de grupos de estudos, pesquisa e extensão nos diversos espaços teóricos, principalmente os cursos da área de humanas.

Embora a IES tenha esta abertura, as participantes ressaltaram que existem algumas unidades na instituição que não acompanham estes avanços. Essa visão pode ser demonstrada pelos discursos: *“a universidade é aberta... é lógico que nem todas as unidades respondem da mesma forma”* (Judite) e *“Agora tem áreas que são piores, eu acho que [aqui] é um ambiente mais liberal que outros espaços da universidade”* (Monique). No entanto, as informantes destacaram que talvez o contexto universitário seja um dos locais mais abertos e favoráveis para a discussão das questões de gênero, quando comparado a outros contextos sociais, tais como escolas, igrejas, comunidades, entre outros.

Nesse sentido, as participantes anunciaram que há pesquisas na IES que envolvem os estudos de gênero, tanto na graduação quanto na pós-graduação, assim como o desenvolvimento de grupos de estudos e pesquisas estruturados/as e articulados/as à militância política, que tem integrado docentes e discentes às discussões a respeito da temática de gênero no espaço universitário: *“isso tá fazendo muito parte*

das discussões da juventude, então eles trazem né, e o que a gente tem que fazer enquanto professor é ir atrás né [...]” (Monique). Em relação aos/às docentes do curso de psicologia, as participantes ressaltaram que existem professores que tem desenvolvido alguma atividade que incentiva e apoia as iniciativas desenvolvidas na universidade, seja por parte dos discentes ou da própria IES: “[...] *isoladamente, cada professor tem feito alguma coisa, em algum momento esbarra nessa discussão [...]” (Judite).*

Em relação a Instituição Privada, os discursos dos/as participantes evidenciaram que a inserção dos estudos de gênero nesta universidade ainda se mostram localizados em apenas algumas áreas disciplinares e projetos de pesquisas isolados: “*a gente tem vários professores aqui que trabalham com essa linha de pesquisa de gênero, e tem os programas de extensão” (Conceição)* e “*Eu tenho visto pequenos grupos [...] que estudam [a temática em] grupos de estudos, desenvolvem pesquisas, mas ainda muito tímido, porque a universidade é muito grande” (Joana).*

Podemos notar, a partir dos discursos dos/as informantes que, mesmo de forma isolada, há a inserção de espaços de discussão dos estudos de gênero nos ambientes acadêmicos da IES. Segundo eles/as, existem grupos de estudos, pesquisas e projetos de extensão na universidade que desenvolvem propostas que incluem as temáticas de gênero nesses contextos: “*Aqui os professores, sejam na pesquisa, seja na extensão [...] acredito que é onde a gente fomenta pesquisas de gênero [...]” (Conceição)* e “[...] *Tem muitas pesquisas [...] principalmente o pessoal da área de psicologia social [...]” (Paulo).* Os/as informantes reforçaram que os estudos de gênero não tem sido um tema em evidência em todas as discussões no contexto universitário, mas em específico o curso de psicologia, notam um maior movimento dos/as docentes do campo da psicologia social para integrarem os estudos de gênero às discussões disciplinares e desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e grupos de estudos.

Os/as entrevistados/as evidenciaram que entre os campos teóricos que constituem a universidade, os cursos oriundos das ciências humanas têm demonstrado maior abertura para incluir os estudos de gênero. Essa compreensão pode ser evidenciada pela fala: “[...] *na área de ciências humanas, na área de que, daquelas formações que ensinam cuida do ser humano, o professor cuida, o enfermeiro cuida, o médico cuida, esse pessoal tem uma sensibilidade maior [...]” (Paulo).*

No que se refere a mobilização do corpo docente e discente do curso de psicologia da Instituição Privada, os/as participantes disseram que ambos possuem pouca participação no que diz respeito à promoção de debates a respeito dos estudos de gênero, porém evidenciaram o pouco envolvimento por parte dos/as discentes do curso: *“Os professores trazem, mas os alunos trazem menos ainda. Os alunos estão menos politizados [...] Se o docente não mobiliza, e não é só gênero, é tudo [...]”* (Conceição).

Diante disso, resgatamos a importância de os estudos de gênero tangenciarem as diversas discussões disciplinares, para que direta ou indiretamente, possam oferecer meios de aproximar os/as acadêmicos/as aos debates acerca da temática e a sua importância para a atuação profissional, como viemos destacando ao longo das discussões.

Segundo Souza (2012, p. 89), “a universidade é espaço privilegiado para a construção de aprendizagens e conhecimentos, é o *locus* central da formação profissional”. Nessa direção, Peixoto (2009) ressalta que a produção e circulação de conhecimentos, devem ser vistas como partes constituintes do compromisso social da universidade, vista como uma instituição histórica que podem intervir diretamente na organização da realidade e na construção cultural da sociedade.

As universidades ainda se mostram como espaços imersos em pressupostos hierarquizantes construídos social e historicamente entre os gêneros e outras hierarquias sociais (Sardenberg, 2002). Nessa perspectiva, Alves e Silva (2016) reforçam a importância de se criarem contextos de discussões sobre os estudos de gênero, assim como outras categorias que a elas se interseccionam. Assim, é imprescindível que sejam revistas as práticas educativas de exclusão e preconceito no contexto universitário, que além de ser um espaço formativo, também é um local de socialização, formação e cidadania.

Desta forma, promover a discussão a respeito da temática nas estruturas de ensino em psicologia, ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado. Ressaltamos a importância do envolvimento e da participação ativa dos/as discentes, docentes, das instituições de ensino de psicologia e das universidades, para a construção e implementação de espaços de discussões relacionadas ao gênero. Afinal, como mostramos nas análises a inserção dos estudos de gênero na formação em psicologia ainda tem se demonstrado muito tímida, mas já são presentes.

As ações, nesse sentido, devem tangenciar, principalmente, para a transversalização da temática às demais disciplinas do currículo comum e específico, a fim de superar a atual invisibilidade dos estudos de gênero na formação de psicólogos/as goianos/as, em prol da promoção da igualdade de gênero. É importante ressaltar que,

Logicamente, “nem tudo é uma questão de gênero”, mas, por outro lado, todas as mudanças nas relações sociais estão, de alguma forma, ligadas a essa dimensão, fazendo com que gênero não seja a mais importante, mas seja uma instância imprescindível para a construção da utopia da sociedade mais justa com a qual sonhamos e que acreditamos colocar em movimento com a nossa prática cotidiana (Sardenberg & Macedo, 2011, p. 46).

Sendo assim, é importante que as Instituições estudadas possam considerar os estudos de gênero como parte da agenda das políticas educacionais de seus cursos de psicologia. Afinal, é preciso que o gênero seja reconhecido como um tema que abarca não apenas a saúde emocional e psíquica dos indivíduos, mas que se tratam de questões de direitos humanos e faz parte do rol de fatores que constituem os indivíduos na sociedade.

Reiteramos a necessidade de incidir diálogos com as instâncias responsáveis pelas políticas educacionais, sejam em âmbito institucional ou nacional. É importante que os debates mobilizem a classe profissional, pesquisadores/as, docentes e gestores/as das instituições que ofertam os cursos, que são responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos e das diretrizes educacionais. Devemos voltar as discussões para a reestruturação dos currículos para se favorecer espaços de ações educacionais que possibilitem a inserção dos estudos de gênero ao currículo de formação em psicologia.

Considerações Finais

Nesta dissertação, apresentamos discussões sobre a inserção dos estudos de gênero nos contextos de formação em psicologia. As problematizações que direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa dizem respeito às inquietações relacionadas aos processos de formação-atuação de psicólogos/as, no que tange aos seus compromissos frente as demandas sociais oriundas das questões de gênero, a fim de desnaturalizar práticas que reproduzem discursos normativos, excludentes e preconceituosos na sociedade.

A preferência em pesquisar esta temática nos cursos de psicologia em Goiânia, esteve aliada aos processos de formação e atuação nesta área, a fim de dar continuidade aos estudos que desenvolvi durante a graduação. Em minha trajetória acadêmica, foram poucos os contatos que tive com os discursos sobre gênero, cujos desencontros configuraram os desafios enfrentados para compreender as desigualdades entre relações sociais de gênero e importância desta temática para a formação-atuação de psicólogos e psicólogas.

Nesse sentido, anunciamos a interface entre os estudos de gênero e as epistemologias feministas, evidenciando nossas posições políticas e de militância, para o enfrentamento das desigualdades, preconceito e opressões relacionadas às diversidades sociais. Entre elas, delimitamos as questões de gênero como uma escolha teórica, porém, mencionamos a importância em se inserir, em novos estudos, as discussões de raça, etnia, orientação sexual, sexualidade, classe social, entre outras.

Defendemos o gênero enquanto um conjunto de práticas e discursos, constituídos/as social e culturalmente, que participam ativamente na construção e regulação das relações sociais e nos processos de formação dos sujeitos, diante os diversos contextos culturais, históricos, políticos e econômicos que constituem as sociedades. Em consonância com esse entendimento, reconhecemos a formação enquanto um processo histórico e cultural, sob a ótica das perspectivas críticas da psicologia, que consideram o ser humano enquanto sujeito do seu próprio desenvolvimento, que constitui os contextos sociais e se constrói a partir das relações na sociedade.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar como os discursos sobre gênero se inserem ao processo de formação em Psicologia, na cidade de

Goiânia/GO. A fim de compreendermos os espaços ocupados por esta temática nesses contextos, construímos alguns objetivos específicos, entre eles: a) Identificar as formas como se apresentam os discursos sobre gênero nas DCN e nos PPC para os cursos de formação em Psicologia de duas universidades em Goiânia/GO; b) Analisar como os/as professores/as do NDE compreendem a importância dos estudos de gênero na formação em psicologia; e c) Explorar como os/as professores/as compreendem a circulação dos estudos de gênero em suas respectivas universidades.

Realizamos, para a investigação dos nossos objetivos, uma pesquisa documental, em que buscamos identificar como os discursos sobre gênero em circulação nas DCN e nos PPC que estruturam os cursos investigados, conforme apresentamos no Eixo 1 das análises. Desenvolvemos, também, uma pesquisa de campo, em que realizamos entrevistas semidirigidas com professores/as do NDE das IES participantes, a fim de compreendermos os sentidos atribuídos ao papel que os estudos de gênero assumem na formação em psicologia e como essa temática tem circulado em suas respectivas universidades, exibidas no Eixo 2 das análises. As informações obtidas foram analisadas por meio da Análise de Discurso.

A análise das formações discursivas em circulação nas DCN, mostraram a ausência de discursos que anunciam, diretamente, a inserção dos estudos de gênero ao conjunto de conhecimentos, princípios e práticas que fundamentam as políticas educacionais referentes aos cursos de Psicologia no país. No entanto, observamos a presença de espaços discursivos que demonstram a abertura deste documento para inserir as discussões sobre a temática, principalmente no conjunto de princípios e compromissos das propostas curriculares.

No que se refere a análise das informações anunciadas no PPC da Instituição Pública, localizamos a ínfima apresentação dos discursos que se referiam aos estudos de gênero na proposta pedagógica deste curso. No entanto, observamos a presença da disciplina *Psicologia e Diversidade*, no quadro das matérias obrigatórias do curso, que oferece espaços de discussões a respeito das temáticas de gênero, assim como de raça/etnia, religião, orientação sexual, sexualidade, entre outras. Sua implementação na grade curricular obrigatória deste curso pôde demonstrar um certo avanço em relação às orientações propostas pelas DCN, no que diz respeito à inserção dos estudos de gênero na formação em psicologia.

Em relação aos discursos revelados no PPC da Instituição Privada, encontramos a mínima manifestação de vozes que anunciavam a inserção dos estudos de gênero as suas estruturas de ensino. Embora a ínfima localização desses discursos, percebemos a presença da disciplina Psicanálise e Gênero, ao conjunto de matérias optativas da ênfase curricular Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde. Suas discussões seriam direcionadas a compreensão das questões específicas do gênero feminino e dos aspectos de sua sexualidade, sob a ótica da psicanálise. Mesmo que apresentem avanços em relação às orientações propostas pelas DCN, os debates propostos sob a ótica da psicanálise têm sido um espaço fértil de críticas feministas.

Embora as análises dos documentos tenham demonstrado a tímida presença de discursos sobre gênero nas estruturas de ensino, esses dados não nos possibilitam afirmarmos a ausência de espaços que promovam a inserção desta temática aos processos de formação nestas instituições. Apesar da (in)visibilidade dos discursos sobre gênero nas DCN, as análises revelaram um movimento inicial, tanto da Instituição Pública quanto da Instituição Privada em promoverem espaços de inserção dos estudos de gênero à organização estrutural dos cursos de Psicologia em Goiânia. Vale ressaltar que as escolhas políticas e epistemológicas de cada IES, juntamente com suas concepções de formação, são fatores que puderam refletir, diretamente, nas escolhas das disciplinas que compõem suas grades curriculares e propostas pedagógicas.

Ao que tange às análises dos discursos do Eixo 2, referentes às informações construídas a partir da aplicação das entrevistas semidirigidas, os/as participantes disseram ter tido um mínimo contato, durante a própria formação em psicologia, com os estudos de gênero, a partir de uma perspectiva teórica e conceitual, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Porém, enfatizaram a importância da inserção dessas temáticas ao processo formativo de psicólogos e psicólogas, visto a necessidade de estes/as profissionais estarem preparados/as para enfrentar as demandas relacionadas aos gêneros, em seus campos de atuação.

Nesse sentido, os/as participantes ressaltaram que a formação e a atuação em psicologia estão profundamente interligadas, em que o gênero assume um papel significativo. Assim, a (in)visibilidade dos estudos de gênero nos cursos de psicologia, refletiriam diretamente no exercício profissional destes/as psicólogos/as. Vale ressaltar a importância de não considerarmos o gênero apenas enquanto uma demanda imposta pelo mercado de trabalho, mas assumi-lo enquanto um conjunto de construções sociais e

culturais, que configuram a realidade social, estruturam a sociedade, as relações interpessoais, as identidades individuais e os processos psíquicos e sociais dos seres humanos.

No que diz respeito às possibilidades de inserção dos estudos de gênero no processo de formação em psicologia, notamos que não houve um consenso entre os/as participantes em relação à necessidade de se inserir a temática na formação de psicólogos/as. Alguns/as informantes defenderam a inclusão das discussões em uma disciplina na grade curricular, enquanto outros/as argumentaram para a inserção transversalizada da temática a outras disciplinas do curso.

Defendemos a importância de se inserir ações educativas que fortaleçam práticas de transversalização dos estudos de gênero ao processo de formação em psicologia. Intimamente relacionadas às discussões disciplinares e interdisciplinares, os estudos de gênero precisam estar presentes nas grades curriculares e estruturas de ensino dos cursos de psicologia. Sustentamos que esta temática extrapole as discussões desenvolvidas, isoladamente, em grupos de estudos, pesquisas e extensão, para que possam protagonizar outros territórios curriculares dos cursos de psicologia.

No que se refere a forma como os/as participantes compreenderam a circulação dos estudos de gênero, em suas respectivas universidades, observamos uma abertura de ambas as IES em apoiarem e fomentarem o desenvolvimento de atividades que incluam a temática aos espaços universitários. No âmbito da Instituição Pública, percebemos que os estudos de gênero têm ocupado espaço entre as pautas das discussões institucionais, principalmente nos cursos da área de humanas. Sabemos da existência de grupos de pesquisas e de estudos voltados para as temáticas de gênero, articulados/as à militância política, que vem integrando docentes e discentes às discussões.

Em relação à Instituição Privada, os/as participantes indicaram que as discussões a respeito dos estudos de gênero têm sido inseridas de forma isolada, em grupos de estudos, pesquisas e extensão, sendo estes os espaços direcionados à temática nesta IES. Pensando o contexto geral da instituição, observamos, a partir dos discursos dos/as informantes, que tanto docentes quanto discentes dos cursos de psicologia, possuem pouca participação e interesse em atividades que dizem respeito aos estudos de gênero.

A partir dos resultados e suas análises, evidenciamos que a promoção de ações nos contextos de formação, que insiram os discursos sobre gênero ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado. Embora os resultados tenham mostrado as

(in)visibilidades dos discursos sobre gênero nos documentos que estruturam os cursos de psicologia, notamos que esta temática tem legitimado a sua importância para a formação-atuação de psicólogos/as, na visão daqueles/as que estruturam os projetos pedagógicos.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade em desenvolver atividades que estimulam e reforçam o envolvimento e a participação ativa da comunidade acadêmica para as discussões a respeito do papel que os estudos de gênero assumem para a formação-atuação em psicologia. Reiteramos a relevância em considerar os estudos de gênero como parte da agenda das políticas educacionais dos cursos de psicologia.

Compreendemos que os resultados alcançados nesta dissertação, podem auxiliar na construção de novas pesquisas que tangenciam a inserção dos estudos de gênero ao processo de formação em psicologia. Acreditamos que o aprofundamento de pesquisas que envolvam a interdisciplinaridade entre os estudos de gênero e a psicologia, possa potencializar a inserção desta temática, de modo a consolidar a área como parte da construção dos conhecimentos psicológicos. No que diz respeito às possíveis implicações desta pesquisa, no âmbito das políticas educacionais, esperamos subsidiar o fomento de discussões teóricas, políticas e institucionais para se (re)pensar as estruturas de ensino dos cursos de psicologia no país.

Para concluir, esperamos que essa pesquisa contribua para o desenvolvimento de projetos de formação-atuação em psicologia, comprometidos com a superação de práticas psicológicas que (re)produzem a patologização, opressão e discriminação de gênero. Consideramos que estas ações constituem um desserviço à sociedade, visto que potencializam o sofrimento psíquico e emocional dos indivíduos, que buscam nossos conhecimentos e serviços para aliviar suas dores. Não podemos nos silenciar diante as demandas sociais de gênero, que regulam e operam as relações humanas de (des)igualdades. É preciso que nos tornemos agentes engajados/as em políticas de transformação da sociedade, entre as quais evidenciamos as questões de gênero.

Referências

- Alves, R. de C. D. P. & Silva, E. L. dos S. (2016). Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes nãoheterossexuais na UFRG. *Gênero*, 17(1), 83-98.
- Amâncio, L. (2001). O Gênero na Psicologia: uma História de Desencontros e Rupturas. *Psicologia*, 15(1), 9-26.
- Amâncio, L. (2003). O gênero no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 38 (168), 687-714.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 971-983.
- Andrde, D. S. V. (2011). A sexualidade em seus aspectos bio-psico-sociais: contribuições para a construção de ações educativas. Em A. A. A. Costa; A. T. Rodrigues & I. M. Vanin (Orgs.) *Ensino e Gênero – Perspectivas Transversais* (p. 113-124). Salvador: UFBA-NEIM.
- Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da Psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, 22,79-94.
- Aspesi, C. de C.; Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2008). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. J. L. Costa Júnior (Orgs.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36) Porto Alegre: Artmed.
- Azerêdo, S. (1998). Gênero e a diferença que ele faz na pesquisa em psicologia. *Cadernos Pagu*, 11, 55-66.
- Azerêdo, S. (2010). Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. *Revista Estudos Feministas*, 18(1), 175-188.
- Bardiagi, M. P.; Bizarro, L.; Audibert, A. M. J. de A. A. & Lassance, M. C. P. (2008). Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um Curso de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 304-315.
- Bastos, A. V. B.; Gondim, S. M. G. & Borges-Andrade, J. E. (2010). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nestas últimas décadas? Em O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 255-271). Natal: EDUFRN.
- Beauvoir, S. de (1967). *O Segundo Sexo II – a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Bernardes, J. de S. (2012). A Formação em Psicologia Após 50 Anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns Desafios Atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.), 216-231.
- Bernini, L. (2011). Macho e fêmea Deus os criou!?! A sabotagem transmodernista do sistema binário sexual. *Revista Bagoas*, 6, 15-47.
- Blumenschein, C. (2012, julho 29). Goiás é o 9º no País em homofobia. *O Popular*. Retirado em 04 de Setembro de 2013 do

<http://www.opopular.com.br/editorias/cidade/goi%C3%A1s-%C3%A9-o-9%C2%BA-no-pa%C3%ADs-em-homofobia-1.182412>

- Bock, A. M. B. (2015). Perspectivas para a Formação em Psicologia. *Psicologia: Ensino e Formação*, 6 (2), 114-122.
- Bock, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de um debate internacional. *Historia Social*, 9, 55-77.
- Borges, L. S. (2014). Feminismos, Teoria *Queer* e Psicologia Social Crítica: (re)contando histórias... *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 280-289.
- Borges, L. S.; Canuto, A. de A. A.; Oliveira, D. P. de & Vaz, R. P. (2013). Abordagens de Gênero e Sexualidade na Psicologia: Revendo Conceitos, Repensando Práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (3), 730-745.
- Botton, A.; Strey, M. N.; Romani, P. F. & Palma, Y. A. (2015). Sexo/Sexismo. Em A. M. Colling & L. A. Tedeschi (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero* (p. 601-604). Dourados: Ed. UFGD.
- Brasil (1920). Congresso Nacional. Lei Nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: Brasil.
- Brasil (1931). Congresso Nacional. Lei Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe do Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: Brasil.
- Brasil (1932). Congresso Nacional. Decreto nº 21.173 de 19 de Março de 1932. Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21173-19-marco-1932-515745-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil (1934). Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. Decreto nº 6.283 de 25 de Janeiro de 1934. Crea a Universidade de São Paulo e da outras providências. São Paulo, SP. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>
- Brasil (1934). Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, Decreto n. 6.283 de 25 de Janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, SP. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>
- Brasil (1961). Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Recuperado em 09 de fevereiro de 2017, de <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=445067&seqTexto=1&PalavrasDestaque>
- Brasil (1962). Congresso Nacional. Lei n. 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília: DF. Recuperado em 10 de abril de 2007, de http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf
- Brasil (1968). Congresso Nacional. Lei nº 5.540 de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e outras providências. Brasília. Recuperado em 10 de janeiro de

2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Brasil (1977). Congresso Nacional. Decreto nº 79.822 de 17 de Junho de 1977. Regulamenta a Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971, que criou o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e outras providências. Brasília. Recuperado em 20 de janeiro de 2018, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/decreto_1977_79822.pdf
- Brasil (1996). Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2001). Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 1.314 de 07 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Brasília: DF. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1314_01.pdf.
- Brasil (2002). Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 72 de 20 de fevereiro de 2002. Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 62 de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces062_04.pdf
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 8 de 07 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Brasil (2011). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 5 de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF. Recuperado em 10 de janeiro de 2017, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Butler, J. P. (2015). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Campos, É. B. V. (2013). Considerações sobre as Implicações das Diretrizes Curriculares na Formação do Estagiário em Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 4 (2), 100-118.
- Campos, M. (2014). Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Cartolano, M. T. P. (1994). *Benjamim Constant e a Instrução pública no início da República*, 1994. (Tese de Doutorado), UNICAMP: Campinas.
- Carvalho, M. E. P de & Rabay, G. (2015). Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, 23(1), 119-136.

- Cirino, S. D., Knupp, D. F.D., Lemos, L. S., & Domingues, S. (2007). As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 15 (1), 23-32.
- Coêlho, I. M. e Guimarães, G. (2012). Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, 37(2), 323-339.
- Conceição, A. C. L. da & Aras, L. M. B. de (2013). Por uma ciência e epistemologia(s) feminista(s): avanços, dilemas e desafios. *Muitas Vozes*, 2 (1), 115-128.
- Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos.
- Conselho Federal de Psicologia (1988) - *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo (SP): Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia (1992) - *Carta de Serra Negra*. Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia realizado pelo CFP, em Serra Negra (SP), em 1992. Recuperado em 10 de junho de 2017, de <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (1999) – Resolução CFP Nº 001/99 de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília. Recuperado em 18 de novembro de 2017, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2018) – Resolução CFP Nº 1, de 29 de Janeiro de 2018. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Recuperado em 12 de fevereiro de 2018, de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>
- Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região - CRPSP (2011). *Exposição 50 anos da Psicologia no Brasil: a história da Psicologia no país*. São Paulo: CRPSP.
- Costa, A. A. A.; Rodrigues, A. T. & Vanin, I. M. (2011). Introdução. Em A. A. A. Costa; A. T. Rodrigues & I. M. Vanin (Orgs.) *Ensino e Gênero – Perspectivas Transversais* (p. 7-16). Salvador: UFBA-NEIM.
- Costa, S. (2006). Desprovincializando a sociologia. A contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(60), pp. 117-183.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- da Silva, S. M. C. da; Peretta, A. A. C. e S.; Silva, L. S.; Nasciutti, F. M. B.; Naves, F. F.; Lima, N. P. (2016). Formação do Psicólogo: Concepções de Coordenadores de Curso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36 (1), 48-62
- Dantas, J. B. (2010). Formar Psicólogos: por quê? para quê?. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22 (3), 621-636.
- Delaneze, T. (2007). As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) de Francisco Campos (1930- 1932): o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.

- Diehl, A. & Vieira, D. L. (2017). Orientação Sexual: Hétero, Homo, Bi ou Assexual. Em A. Diehl (Org.). *Sexualidade: do prazer ao sofrer* (pp. 145-164). 2ª Ed. Rio de Janeiro, Roca.
- Esch, C. F. & Jacó-Vilela, A. M. (2012). A Regulamentação da Profissão de Psicólogo e os Currículos de Formação Psi. Em A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.). *Clio-psyché: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Fausto, B. (1995). *História do Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação.
- Fausto-Sterling, A. (2002). Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, 17-18, 9-79.
- Fávero, M. de L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, pp. 17-36.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso - Aula inaugural no Colégio de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas Individuais e Grupais. Em Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gauhier, J. (2017, janeiro 23). Número de mortes de LGBTs bate recorde em 2016 no Brasil; Bahia teve 32 homicídios. *Blogs Me Salte, Correio 24 horas – Rede Bahia*. Retirado em 04 de Setembro de 2017 do <http://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/numero-de-mortes-de-lgbts-bate-recorde-em-2016-bahia-teve-32-homicidios/>
- Gauhier, J. (2017, janeiro 23). Número de mortes de LGBTs bate recorde em 2016 no Brasil; Bahia teve 32 homicídios. *Blogs Me Salte, Correio 24 horas – Rede Bahia*. Retirado em 04 de Setembro de 2017 do <http://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/numero-de-mortes-de-lgbts-bate-recorde-em-2016-bahia-teve-32-homicidios/>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. 1-2). Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.
- Haraway, D. (2004). “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, (22), 201-246.
- Hardin, S. (1993). A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, 1, 7-31.
- Harding, S. (1986). *The Science question in feminism*. London: Cornell University Press.
- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. 5ª Ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Heredia, E. B. & Carrillo, M. J. C. (2008). Desarrollo histórico en la investigación psicológica del enfoque de género. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(3/4), 25-33.

- Hoff, M. S. (1999). A Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia: uma Perspectiva de Avanços?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19 (3), 12-31.
- Iñiguez-Rueda, L. & Antaki, C. (1994). El Analisis del Discurso em Psicologia Social. *Boletín de Psicología* (44), 57-75.
- Jacó-Vilela, A. M. (2012). História da Psicologia no Brasil: Uma Narrativa por Meio de seu Ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.), 28-43.
- Japur, M. (1994). Formação em Psicologia: a Perspectiva da Carta de Serra Negra. *Paidéia*, 7, 42-56.
- Japur, M. (1996). Formação em Psicologia: Análise dos Aspectos Estruturais de um Curso de Graduação. *Paidéia*, 131-148.
- Kripka, R. M. L.; Scheller, M.; Bonotto, D. de L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//* Vol. 2, pp 243-247.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* - 5. ed., (pp. 174-200). São Paulo : Atlas.
- Laqueur, T. W. (2001). *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Leache, P. A. & Llombart, M. P. i (2009). Uma lectura del género como dispositivo de poder. *Sociologia*, 24(70), 115-152.
- Lima, L. L. da G. & Souza, S. A. de (2015). Patriarcado. Em A. M. Colling & L. A. Tedeschi (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero* (p. 515-519). Dourados: Ed. UFGD.
- Lisboa, F. S. & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737.
- Loureiro, M. C. S. (2009). Formação e exercício profissional no campo da Psicologia. *Inter-Ação*, 34 (2), 269-281.
- Louro, G. L. (2007). Conhecer, Pesquisar, Escrever... *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 235-245.
- Louro, G. L. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (12ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2013). Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Em G. L. Louro (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo* (p. 43-53). Petrópolis: Vozes.
- MacRae, E. (2011). Os respeitáveis militantes e as bichas loucas. Em L. Colling (Org.) *Stonewall 40 + o que no Brasil?* (p. 21-36). Salvador: EDUFBA.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martins, C. B. (2009). A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. *Educ. Soc.*, 30 (106), p. 15-35.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.

- Massimi, M. (2012). Palavra e saberes psicológicos na história da cultura brasileira. Em A. M. Jacó-Vilela & L. Sato (Orgs.) *Diálogos em Psicologia social* [online] (pp. 201-216). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Matos, M. (2008). Teorias de Gênero ou Teorias e Gênero?. *Estudos Feministas*, 16(2), 333-357.
- Mayorga, C., Coura, A., Miralles, N. & Cunha, V. M. C. (2013). As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. *Estudos Feministas*, 21, 463-484.
- Melo, R. A. de & Barreto, D. J. (2014). Formação em Psicologia: Discursos e Saberes sobre Experimentações de Gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (3), 676-689.
- Meyer, D. E. (2012). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. Em D. E. Meysner & M. A. Paraíso (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Meyer, D. E. (2013). Gênero e educação: teoria e prática. Em G. L. Louro, J. Felipe & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 11-29). Petrópolis: Vozes.
- Miskolci, R. (2009). A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(21), 150-182.
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. *Estudos Feministas*, 11(2), 493-508.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2006). Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: Articulando Pesquisa, Clínica e Política. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n.3, p. 647-654.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2007). A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea. *Psico*, 38(3), 216-223.
- Narvaz, M. G. (2009). *A (In)visibilidade do Gênero na Psicologia Acadêmica: onde os discursos fazem(se) política*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Nogueira, C. & Azambuja, M. P. R. de (2009). Potencialidades investigativas para a violência de gênero: utilização da análise de discurso. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(5), 1721-1730.
- Nogueira, C. & Fidalgo, L. (1995). Análise do Discurso: a tarefa e o poder das palavras. *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, 3, 181-188.
- Nogueira, C. (2001). Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 137-153.
- Nogueira, C. (2017). *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Bahia: Editora Devires.
- Nogueira, M. da C. de O. C (1996). Um novo olhar sobre as relações de gênero – perspectiva feminista crítica na psicologia social. Tese de Doutorado – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

- Nuernberg, A. H. (2005). Gênero no contexto da produção científica brasileira em Psicologia. Tese de Doutorado: Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.
- Nuernberg, A. H. (2008). Reflexões sobre gênero e Psicologia no Brasil. Em M. C. DE S. Lago, M. J. F. Toneli, A. Beiras, M. B. Vavassori, e R. de C. F. Müller (orgs.) *Gênero e Pesquisa em Psicologia Social* (pp. 19-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Olive, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. Em M. S. A. Soares (Org.). *A Educação Superior no Brasil* (pp. 31-42). Brasília: CAPES.
- Orlandi, E. P. (2000). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7ª Ed. Campinas: Pontes.
- Ostrovsky, A. E. (2009). Epistemologías feministas, pensando en sus aportes, a la reflexión crítica de la disciplina, II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, CONICET.
- Ostrovsky, A. E. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 911-929.
- Parsons, T. & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.
- Pecoraro, T. (2015). Discursos sobre relações de gênero e diversidade sexual na formação de psicólogas(os). Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati.
- Peeters, M. A. (2015). *O gênero: uma norma política e cultural mundial: ferramenta de discernimento*. São Paulo: Paulus.
- Peixoto, A. J. (2009). Universidade, formação e autonomia. Em I. M. Coêlho (Org.), *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia* (pp. 219-238). Goiânia: Ed. PUC Goiás.
- Pereira, F. M. & Pereira Neto, A. (2003). O Psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.
- Pereira, I. & Balthazar, G. da S. (2015). Essencialismo. Em A. M. Colling & L. A. Tedeschi (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero* (p. 215-219).
- Perucchi, J. (2009). Dos estudos de gênero às teorias queer: desdobramentos do feminismo e do movimento LGBT na psicologia social. *Anais do Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social*. Maceió, 2009. Recuperado em 18 de dezembro de 2017, de: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/627.%20dos%20estudos%20de%20g%C3%A2nero%20%C0s%20teorias%20queer.pdf
- Pessotti, I. (1975). Dados para uma história da Psicologia no Brasil. *Psicologia*, 1 (1), 1-14.
- Piscitelli, A. (2002). Re-criando a (categoria) mulher?. Em L. Algranti (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCG-Unicamp.

- Piscitelli, A. (2009). Gênero: a história de um conceito. (pp. 118-146) Em Almeida, H. B. de & Szwako, J. E. (Orgs.) *Diferenças, Igualdade*. Coleção Sociedade em Foco. São Paulo, Berlendis e Vertecchia Editores.
- Piscitelli, A. (2013). Atravessando fronteiras: teorias pós-coloniais e leituras antropológicas sobre feminismos, gênero e mercados do sexo no Brasil. *Contemporânea*, 3(2), 377-404.
- Rago, M. (1998). Descobrimos historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, 11, 89-98.
- Rago, M. (2012). Gênero e História. Compostela: CNT Galiza.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Paulo: Clara Luz.
- Rodrigues, A. de B. (2007). *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- Rodrigues, D. de J. da S. (2010). *O curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na trajetória da institucionalização do ensino superior da Psicologia no Estado de Goiás*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Rubin, G. (1993). O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a Economia Política do Sexo. Recife, SOS Corpo, 1993.
- Rudá, C., Coutinho, D. & Almeida-Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29, 59-85. Recuperado em 17 de junho, 2017, de www.fafich.ufmg.br/memorandum/a29/rudacoutinhoalmeidafilho01
- Saavedra, L. & Nogueira, C. (2006). Memórias sobre o feminismo na psicologia: para a
- Saffioti, H. I. B. (1999). Primórdios do conceito de gênero. *Cadernos Pagu*, 12, 157-163.
- Salih, S. (2012). *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos, A. C. de S. & Bomfim, M. do C. A. do (2010). Pedagogia Feminista na construção de uma “Alternativa de Gênero”. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Santos, L. C., Carvalho, A. B., Amaral, J. G., Borges, L. A., & Mayorga, C. (2016). Gênero, feminismo e psicologia social no Brasil: análise da revista *Psicologia & Sociedade* (1996-2010). *Psicologia & Sociedade*, 28 (3), 589-603.
- Sardenberg, C. M. B. & Macedo, M. S. (2011). Relações de Gênero: uma breve introdução ao tema. Em A. A. A. Costa; A. T. Rodrigues & I. M. Vanin (Orgs.) *Ensino e Gênero – Perspectivas Transversais* (p. 33-49). Salvador: UFBA-NEIM.
- Sardenberg, C. M. B. (2002). Da crítica feminista à ciência. Uma ciência feminista?. Em A. A. A. Costa & C. M. B. Sardenberg (Orgs.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia* (p. 89-120). Salvador: Coleção Bahianas.
- Sardenberg, C. M. B. (2008). Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. Em A. A. A. Costa & C. M. B. Sardenberg (Orgs.). *Feminismo, Ciência e*

- Tecnologia* (p. 89-120). Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA (Coleção Bahianas; 8).
- Scarparo, H. B. K.; Torres, S. & Ecker, D. D. (2014). Psicologia e Ditadura Civil-Militar: Reflexões sobre práticas psicológicas frente às violências de Estado. *Revista Epos*, 5(1), 57-78.
- Scott, J. W. (1994). Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu* (3), 11-27.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20, 71-99.
- Scott, J. W. (2008). Género e História. México: FCE.
- Sguissardi, V. (2000). O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas?. Em V. Sguissardi (Org.) *Educação Superior: velhos e novos desafios* (pp. 9-46). São Paulo: Xamã.
- Silva, C. B. da & Oliveira, N. A. S. de (2015). Epistemologia Feminista. Em A. M. Colling & L. A. Tedeschi (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero* (p. 196-200). Dourados: Ed. UFGD.
- Silva, T. T. da (2006). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Editora Ltda.
- Silva, T. T. da (2010). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3º Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Silva, T. T. da (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. da (2011). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Siqueira, M. J. T. (2008). A(s) psicologia(s) e a categoria gênero: anotações para discussão. Em A. V. Zanella, et al. (Org.). *Psicologia e práticas sociais* [online] (p. 251-259). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Soares, A. R. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (núm. esp.), 8-41.
- Souza, T. M. C. (2012). Docência Universitária: representações sociais das constituições subjetivas. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca.
- Torres, I. C. (2001). A perspectiva de poder em Foucault e suas conexidades com as relações de gênero. *Pensamento & Realidade*, 9, 77-88.
- Triviños, A. N. S. (2007). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Veiga, A. M. & Pedro, J. M. (2015). Gênero. Em A. M. Colling & L. A. Tedeschi (Orgs.). *Dicionário crítico de gênero* (p. 304-307). Dourados: Ed. UFGD.
- Vianna, C. P. & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104.

- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília, 1ª edição.*
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil. Brasília, 1ª edição.*
- Williams, J. (2012). *Pós-estruturalismo*. Petrópolis: Vozes.
- Woolley, H.T. (1903). *The mental traits of sex: an experimental investigation of the normal mind in men and women*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yamamoto, O. H. & Costa, A. L. F. (2010). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30-37.
- Zainko, M. A. S. (1998). *Planejamento, Universidade e Modernidade*. Curitiba: All-Graf Editora.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



ANEXO A
Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico **Pesquisador:** Marcelo Marques Assis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60697016.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.368.510

Apresentação do Projeto:

Estudo desenvolvido no Programa de mestrado em Psicologia da Faculdade de Educação da UFG. Por meio de metodologia qualitativa, pretende-se investigar a temática de gênero em dois cursos de graduação em psicologia, sendo um de universidade pública e outro de universidade privada. O estudo está dividido em duas etapas, sendo que na primeira, far-se-a um estudo documental dos projetos político pedagógicos de ambos os cursos, das disciplinas ofertadas e ementas das mesmas. Na segunda etapa, pretende-se colher

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a inserção das questões de gênero nos cursos de Graduação em Psicologia, na cidade de Goiânia-GO.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Objetivo Secundário:

1. Explorar como os discursos sobre gênero tem se constituído nas estruturas de ensino e formação profissional em Psicologia. 2. Problematizar como tem sido o processo de formação de psicólogas/os em Goiânia no que tange as questões de gênero. 3. Compreender os sentidos atribuídos pelos/as professores/as de Psicologia, em Goiânia, acerca das noções de gênero no processo formativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador acredita que o estudo não oferece riscos ao participante mas garante a possibilidade de desistência voluntária da participação e ainda, a indenização no caso de danos decorrentes da participação na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa com temática relevante para a formação do psicólogo, metodologia bem delineada e em conformidade com os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo de pesquisa contendo toda a documentação necessária para autorização do estudo. folha de rosto devidamente assinada, termo de compromisso dos pesquisadores, anuência das instituições nas quais o estudo será realizado, projeto detalhado, cronograma e TCLE com linguagem clara, bastante explicativo e com as garantias para o participante.

Recomendações:

Proceder uma revisão gráfica do texto do TCLE

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se pela aprovação do protocolo de pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

Endereço:	Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131		
Bairro:	Campus Samambaia	CEP:	74.001-970
UF:	GO	Município:	GOIANIA
Telefone:	(62)3521-1215	Fax:	(62)3521-1163
		E-mail:	cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEPUGF o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para abril de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1005562_E1.pdf	18/10/2017 19:55:15		Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PROFESSORES_NDE.pdf	18/10/2017 19:36:13	Marcelo Marques Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	18/10/2017 19:34:11	Marcelo Marques Assis	Aceito

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/10/2017 19:34:11	Marcelo Marques Assis	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	04/10/2016 23:23:47	Marcelo Marques Assis	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/10/2016 20:43:50	Marcelo Marques Assis	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_INSTITUICAO_B.jpg	03/10/2016 20:42:25	Marcelo Marques Assis	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_INSTITUICAO_A.jpg	03/10/2016 20:42:10	Marcelo Marques Assis	Aceito



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	03/10/2016 20:41:02	Marcelo Marques Assis	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	03/10/2016 20:40:30	Marcelo Marques Assis	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/10/2016 20:40:16	Marcelo Marques Assis	Aceito

Continuação do Parecer: 2.368.510

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 07 de Novembro de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço:	Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131		
Bairro:	Campus Samambaia	CEP:	74.001-970
UF:	GO	Município:	GOIANIA
Telefone:	(62)3521-1215	Fax:	(62)3521-1163
		E-mail:	cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



APÊNDICE A
Termo de Anuência - Instituição Universitária

TERMO DE ANUÊNCIA – INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

A _____
declara ter lido e concordado com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiânia: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico”, coordenado pelo pesquisador *Marcelo Marques Assis*, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora *Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza* na Universidade Federal de Goiás.

Esta instituição afirma conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de novembro de 2016 até fevereiro de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso dos(as) pesquisadores(as) responsáveis com o resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Estamos cientes que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Goiânia, de de 201.....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O/A Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Gênero e a Formação de Psicólogas/os em Goiás: problematizando (in)visibilidades e reflexos no ensino acadêmico”. Meu nome é Marcelo Marques Assis, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Psicologia, estou sob orientação da psicóloga Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Bem como é de sua total liberdade a recusa ou indisponibilidade em responder questões da entrevista que lhe causem constrangimentos. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (marceloassispsi@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 9 8200 7028/(62) 3209 6215. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

A pesquisa tem como objetivo investigar a inserção das questões de gênero nos cursos de Graduação em Psicologia, na cidade de Goiânia-GO. Como objetivos específicos, se propõe a explorar como os discursos sobre gênero tem se constituído nas estruturas de ensino e formação profissional em Psicologia; a problematizar como tem sido o processo de formação de psicólogas/os em Goiânia no que tange as questões de gênero; e compreender os sentidos atribuídos pelos/as professores/as de Psicologia, em Goiânia, acerca da importância da inserção das noções de gênero no processo formativo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada nas teorias de gênero e epistemologia feminista, desenvolvida com o auxílio de duas técnicas para a obtenção dos dados, que consistirá em duas etapas que se complementam, sendo a Pesquisa Documental e a Pesquisa de Campo, com o uso da Entrevista Semiestruturada. Aos/às participantes da Entrevista, cabe ressaltar que serão obtidas cópias gravadas da conversa, para facilitar a apreensão das respostas e posterior análise. Firmo a garantia de que seus dados serão resguardados de forma que assegure sua privacidade e anonimato, fazendo uso de nomes fictícios e/ou iniciais do seu nome. Esta pesquisa não tem a intenção de gerar desconforto ou riscos físicos e psicossociais ao Sr./Sra., cujos benefícios voltar-se-ão para a ampliação dos conhecimentos e reflexões acerca da formação em psicologia. Não serão cobradas taxas, nem pagamentos, para a participação na pesquisa, assim como não serão oferecidos vale transporte e alimentação. Informo-lhe que, perante a lei, você poderá pleitear indenizações, caso haja danos imediatos ou futuros, para a reparação dos mesmos, desde que sejam decorrentes da participação na pesquisa e que sejam devidamente esclarecidos entre ambas as partes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Gênero e a sua Inserção na Formação de Psicólogas/os em Goiânia: problematizando (in)visibilidades e seus reflexos no ensino acadêmico”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é Faculdade de Educação de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Marcelo Marques Assis sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Participante

RG: _____

CPF: _____

Pesquisador Responsável

Marcelo Marques Assis

Tel.: (62) X XXX XXX

e-mail: xxxxxxxxxxxx@hotmail.com

RG: XXXXXXXX – CPF: XXX.XXX.XXX-XX

Pesquisadora Responsável

Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza

Tel.: (64) X XXXX XXXX

e-mail: xxxxxxxxxxxx@yahoo.com.br

RG: XXXXXXXX-X – CPF: XXX.XXX.XXX-XX



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



APÊNDICE C
Roteiro de Entrevista Semidirigida

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Goiânia, _____ de _____ de 201____.

Nome do/a Entrevistado/a:		
Idade:	Gênero:	Cor/Raça:
Religião:		
Dados de Formação Acadêmica		
Graduação:		
Mestrado:		
Doutorado:		
Atuação Profissional (áreas de atuação psi):	Disciplinas no curso de psicologia em que ministra aula:	
Atividades que desenvolve na IES, além da docência:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para você o que é gênero? 2. O que você conhece sobre os estudos de gênero? 3. No decorrer de sua formação em psicologia (graduação, pós-graduação), você teve contato com a temática Gênero? Se sim, de que maneira? 4. Na sua opinião, qual o papel que os estudos de gênero assumem durante a formação em psicologia? 5. Para você, os estudos de gênero devem estar presentes nos PPCPs/grades curriculares? Se sim, de que forma? 6. Você insere as discussões sobre gênero em sala de aula? Como? Por que? 7. Pensando a universidade como um todo, como você tem visto a circulação da temática de gênero no ambiente acadêmico de ensino superior? 8. Há algo mais que você gostaria de falar? 		