



CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

YÁSKARA LOBO CORDEIRO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO
INTERIOR DO CEARÁ: PROBLEMATIZANDO (IN)VISIBILIDADES E REFLEXOS
NO ENSINO ACADÊMICO**

Juazeiro do Norte
2020

YÁSKARA LOBO CORDEIRO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO
INTERIOR DO CEARÁ: PROBLEMATIZANDO (IN)VISIBILIDADES E REFLEXOS
NO ENSINO ACADÊMICO**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito para a obtenção do grau de bacharelado em Psicologia.

Juazeiro do Norte
2020

YÁSKARA LOBO CORDEIRO

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO
INTERIOR DO CEARÁ: PROBLEMATIZANDO (IN)VISIBILIDADES E REFLEXOS
NO ENSINO ACADÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
coordenação do curso de Psicologia do Centro
Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito
para obtenção de grau de Bacharelado em
Psicologia.

Aprovado em: 14/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus César de Borba Belmino
Orientador

Me. Flaviane Cristine Troglia da Silva
Avaliadora

Esp. Indira Feitosa Siebra de Holanda
Avaliadora

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO INTERIOR DO CEARÁ: PROBLEMATIZANDO (IN)VISIBILIDADES E REFLEXOS NO ENSINO ACADÊMICO

Yáskara Lobo Cordeiro¹
Marcus César de Borba Belmino²

RESUMO

O presente artigo versa sobre como se dá as discussões em torno da temática da violência contra a mulher no processo de formação em psicologia no interior do Ceará. Tem-se como objetivo geral investigar como a temática da violência contra a mulher se insere no processo de formação em psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) no interior do Ceará. Para alcançar tal objetivo, buscou-se analisar, através de entrevistas semiestruturadas, qual a visão que o corpo docente feminino tem acerca da importância das discussões sobre violência contra a mulher no processo de formação em psicologia; e mostrar como o corpo docente feminino percebe a circulação das discussões sobre a violência contra a mulher nas suas respectivas instituições e nas matrizes curriculares e ementas do curso. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo com três professoras do curso de psicologia de três IES no interior do Ceará. Quanto à produção de informações a coleta foi feita de modo remoto pelo aplicativo “Zoom”, e para a organização e análise dos dados, em um primeiro momento as entrevistas foram gravadas pelo próprio aplicativo e posteriormente transcritas e analisadas com base na análise de conteúdo, sob a perspectiva de Laurence Bardin. Com os achados da análise, teve-se a confirmação da hipótese da pesquisa, de que os estudos acerca da violência contra a mulher no processo de formação em psicologia se apresenta como um ato político do corpo docente, embora exista uma defasagem ético-política na formação em decorrência da invisibilidade dos discursos em relação às demandas sociais presentes nas políticas de formação e políticas educacionais.

Palavras-chave: Formação. Psicologia. Violência contra a mulher. Ceará.

ABSTRACT

The present article is about how discussions about the theme of violence against women take place in the psychology training process in the interior of Ceará. The general objective is to investigate how the theme of violence against women is inserted in the psychology training process in Higher Education Institutions (HEIs) in the interior of Ceará. To achieve this objective, we sought to analyze, through semi-structured interviews, what the female faculty's view is about the importance of discussions about violence against women in the psychology training process; and to show how the female faculty perceives the circulation of discussions about violence against women in their respective institutions and in the curricular matrices and course menus. For this, a field research was carried out with three teachers from the psychology course of three HEIs in the interior of Ceará. As for the production of information, the collection was done remotely by the “Zoom” application, and for the organization and analysis of the data, at first the interviews were recorded by the application itself and later transcribed and analyzed based on the content analysis, from the perspective of

¹Discente do curso de psicologia da UNILEÃO, yaskara_loboc@hotmail.com

²Psicólogo, Mestre em Psicologia e Doutor em Filosofia, Docente do curso de psicologia da UNILEÃO e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde da UNILEÃO, marcuscezar@leaosampaio.edu.br

Laurence Bardin. With the findings of the analysis, the research hypothesis was confirmed, that studies about violence against women in the psychology training process are presented as a political act by the faculty, although there is an ethical-political gap in the training due to the invisibility of the discourses in relation to the social demands present in the training policies and educational policies.

Keywords: Formation. Psychology. Violence against women. Ceará.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a formação profissional em psicologia e violência contra a mulher, para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo com membros do corpo docente feminino do curso de psicologia de IES no interior do Ceará. O processo formativo refere-se as ferramentas, maneiras de ensino previstas para que o perfil do egresso seja obtido, e trazer o tema da violência contra a mulher nesse processo significa criar mecanismos para dar visibilidade às possíveis tramas que produzem e reproduzem relações assimétricas entre os indivíduos na sociedade. É importante considerar que a violência se apresenta como uma negação do humano, e o gênero é um elemento que estabelece e organiza as relações sociais por meio de ações e discursos, assim, estas formas encontram-se imersas em um contexto social, político e cultural e podem se manifestar por meio dos sistemas que estruturam os cursos de psicologia.

A escolha pelo tema da pesquisa evidencia o quanto o campo de estudo se situa no subjetivo, entre angustias e desejos, em razão de que o interesse em pesquisar a temática surgiu a partir das experiências, angustias e reflexões da pesquisadora como mulher, e das inquietações decorrentes de todo o processo de graduação, em particular a experiência do estágio em ênfase I no Centro de Referência da Mulher.

Acredita-se ser relevante tal pesquisa por conta da temática ser de grande relevância social e científica, dado o alto índice de violência contra a mulher na realidade brasileira, em particular o estado do Ceará, que segundo o Mapa da Violência Contra a Mulher 2018, ocupa o 2º lugar nas estatísticas de mulheres assassinadas em 2018 (COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018). Em consonância com o que foi exposto acima, de acordo com os dados colhidos pelo Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da Região do Cariri, da Universidade Regional do Cariri - URCA, relativos ao período de Janeiro a Dezembro de 2018, o número de ocorrências coletadas pelos órgãos integrantes da rede de enfrentamento de violência contra a mulher no complexo de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha contabilizou um total de 2.390 ocorrências, com uma média de 7,2 registros por dia (HOLANDA et al., 2019).

Para tanto, partindo da pergunta problema “Como a temática da violência contra a mulher se insere na formação profissional em psicologia no interior do Ceará?” levantou-se a hipótese de que os estudos acerca da violência contra a mulher no processo de formação em psicologia se apresenta como um ato político do corpo docente, embora exista uma defasagem ético-política na formação em decorrência da invisibilidade dos discursos em relação às demandas sociais presentes nas políticas de formação e políticas educacionais.

Com isso, esse artigo tem como objetivo geral investigar como a temática da violência contra a mulher se insere no processo de formação em psicologia em IES no interior do Ceará. Para alcançar tal objetivo, buscou-se analisar, através de entrevistas semiestruturadas, qual a visão que o corpo docente feminino tem acerca da importância das discussões sobre violência contra a mulher no processo de formação em psicologia; e mostrar como o corpo docente feminino percebe a circulação das discussões sobre a violência contra a mulher nas suas respectivas instituições e nas matrizes curriculares e ementas do curso.

Diante do exposto, essa pesquisa buscou abordar a temática em questão sempre em relação com um compromisso ético-político, por compreendermos que estas dimensões são inerentes a qualquer processo de construção de conhecimento e de prática profissional. Assim como, acreditamos que os cursos de graduação em psicologia devem se perguntar para quem e em que contexto estão formando profissionais, pois se faz evidente o papel que as instituições de ensino ocupam para a formação de indivíduos críticos, aliados as problemáticas de cunho sociais e profissionais, assim como também se apresentam como espaços férteis para o enfrentamento de discursos e práticas que perpetuam desigualdades.

Salienta-se aqui que por esta pesquisa ter sido desenvolvida com apenas participantes mulheres, tenha uma das pesquisadoras mulher, e abarque a discussão sobre a temática da violência contra a mulher e a formação profissional em psicologia, que é um profissão composta, majoritariamente, por mulheres, optou-se por usar o pronome feminino durante toda a escrita desse artigo, por acreditarmos que a linguagem obedece a fins políticos, e que a escolha das palavras não é um processo neutro, sem implicações. Assim, a seguir, a leitora poderá acompanhar os tópicos que discutem o percurso histórico da formação em psicologia no Brasil, a discussão sobre o processo de formação em psicologia, e o tópico que explana sobre a temática da violência contra a mulher. Em seguida, discorreremos sobre o método, no qual esta pesquisa foi desenvolvida, e posteriormente, apresentamos os achados na análise dos dados, através dos discursos produzidos pelas participantes da pesquisa. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

A origem da Psicologia no Brasil remete ao período colonial, não como um conhecimento definido, ou uma área específica, mas marcada por uma preocupação pelo psiquismo humano. Seu desenvolvimento se deu principalmente dentro das áreas da medicina e da educação entre 1808 e 1890. Na medicina as temáticas que se faziam presentes eram a neuropsiquiatria, psicofisiologia e a neurologia (ANTUNES, 2004, 2006). Já na educação os conhecimentos psicológicos serviam como base para a criação de metodologias de ensino, aprendizagem de métodos e instrumentos educativos (CRPSP, 2011). Em 1890, com a primeira reforma educacional brasileira, a Reforma Benjamim Constant, a psicologia teve dois momentos importantes para a sua profissionalização na área da Educação no Brasil: a sua inserção como disciplina de pedagogia nas escolas normais, e a construção do primeiro laboratório experimental em educação (SOARES, 2010).

Entretanto, foi apenas na década de 1930 que a psicologia entrou de modo efetivo no ensino superior, tornando-se disciplina obrigatória em diversos cursos de graduação, como ciências sociais, pedagogia e filosofia, e na formação de professores no magistério e no ensino normal. Nessa época, já era possível vislumbrar algumas práticas profissionais que se tornariam privativas da psicologia com a regulamentação da profissão em 1962, como o uso de técnicas psicológicas objetivando psicodiagnóstico, orientação e seleção profissional. Em 1946, a portaria 272 do decreto-lei 9092 levantou uma proposta de formação profissional em psicologia que discorria que para ser um profissional de psicologia legalmente habilitado, se fazia necessário cursar os três primeiros anos de filosofia, biologia, antropologia, fisiologia ou estatística, e depois fazer cursos de especialização em psicologia (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Na década de 1950, o Conselho Nacional da Educação (CNE) pediu ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e a Associação Brasileira de Psicotécnicos (ABP) que formulassem um documento que orientasse a regulamentação da psicologia no Brasil. O anteprojeto foi enviado em 1953 e em 1957 o CNE apresentou o projeto substituto com algumas modificações. Assim, os primeiros cursos de graduação em psicologia no Brasil foram criados em 1953 no Rio de Janeiro na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), e em 1958 em São Paulo na Universidade de São Paulo (USP) (PEREIRA, PEREIRA NETO, 2003).

A Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962) aprovada em 27 de agosto de 1962 não só regulamentava a profissão de psicologia no Brasil, como também versava acerca dos cursos de formação profissional em psicologia. Desse modo, ficou estabelecido que os cursos poderiam funcionar em faculdades de filosofia, ciência e letras, abrangendo três modalidades, bacharelado, licenciatura e formação em psicóloga(o) (VILELA, 2012; AMENDOLA, 2014). É importante considerar que nessa época o contexto educacional sofria mudanças com a criação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB) que estabelecia as diretrizes para a educação no Brasil (BRASIL, 1961). Ainda em 1962 o Conselho Federal da Educação, através do parecer nº 403, estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de psicologia que determinava um núcleo comum de matérias para o bacharelado e licenciatura, e outro para a formação da psicóloga, assim, o bacharelado e licenciatura deveriam ter duração de quatro anos e a formação de psicólogo cinco anos (AMENDOLA, 2014; CAMPOS, 2013; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Ribeiro (2007) compreende que o modelo de formação proposto pelo currículo mínimo dava ao profissional de psicologia um caráter de médico-curativo, e salienta que a disciplina de psicopatologia era matéria central e relacionava-se ao ajustamento dos distúrbios mentais e emocionais. De acordo com a Lei 4.119 a profissional de psicologia teria como principais atribuições “a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento” (BRASIL, 1962). Diversas críticas foram lançadas ao currículo mínimo, como a falta de ênfase na pesquisa científica, o não acompanhamento da psicologia em relação as mudanças na sociedade, e o engessamento do processo de formação em decorrência de que todos os cursos deveriam ter a mesma matriz curricular (JONSSON; HOLANDA, 2011).

O golpe militar de 1964, a reforma universitária em 1968, e o desenvolvimento econômico do país teve forte impacto no desenvolvimento da psicologia. Scarparo, Torres e Ecker (2014) apontam que durante o golpe militar, a psicologia mantinha um caráter normatizador dos sujeitos, servindo como mantenedora do status quo, submetendo-se ao Estado opressor. Entretanto, também era possível perceber um movimento diferente que acontecia as margens, que denunciava o sistema repressivo da época. Desse modo, segundo Jonsson e Holanda (2011), em 1970 ocorreu uma mudança de pensamento no que se referia ao processo de formação em psicologia, direcionando-o para uma perspectiva psicossocial, afirmando o compromisso social da profissão.

Em decorrência dessa mudança de paradigma, o final da década de 1970 e a década de 1980 foi marcada por diversas discussões que alternavam entre qual era a identidade da profissional de psicologia, qual era o seu papel social, como deveria ser a sua formação e o seu fazer profissional. Assim, as profissionais e estudantes em 1978, motivadas por esses questionamentos, elaboraram um projeto de reformulação do currículo mínimo. Embora essa tentativa não tenha tido sucesso, as discussões que ocorreram foram fundamentais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2004, já que a mesma tem a flexibilização curricular como uma de suas bases (JONSSON; HOLANDA, 2011; MELO, 1989).

Em 1992 aconteceu o Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia, em Serra Negra, São Paulo, reunindo noventa e sete das cento e três instituições que ofertavam o curso de psicologia no Brasil. Durante esse encontro foi elaborado a Carta de Serra Negra, que versava sobre sete princípios norteadores a serem seguidos pela formação em psicologia no país, e dez sugestões de operacionalização desses princípios. As discussões realizadas contribuíram para o avanço da psicologia e seu compromisso social, pois defendiam que a mesma deveria ter um caráter crítico e pluralista (CFP, 1992; JONSSON; HOLANDA, 2011).

Ribeiro (2007) conclui que o Congresso Constituinte de Psicologia realizado em 1994, em Campos do Jordão-SP, também foi de grande importância para a reformulação da identidade da profissional de psicologia, pois nele foi formulado e aprovado teses que versavam sobre a formação. Ainda no mesmo ano a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) criou a Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia (CEEPSI) que formulou o documento “Contribuições para a Reestruturação Curricular e Avaliação dos Cursos”, tendo como base as pesquisas feitas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), as contribuições sobre reformulação curricular das IES, as mudanças propostas pela Carta de Serra Negra, e as teses criadas e aprovadas pelo Congresso Constituinte de Psicologia.

Em 1996 foi homologada a nova LDB que teve grande influência na formação em psicologia ao substituir o currículo mínimo pelas DCN. A LDB estabeleceu que as IES teriam autonomia para formular os currículos de seus cursos desde que seguissem as orientações das DCN. Embora essa mudança tenha trazido um caráter mais flexível para a formação, por a LDB também estabelecer novas políticas de avaliação nacional da qualidade de ensino, as IES podem optar por formular suas matrizes curriculares com base nos critérios de avaliação estabelecidos pelos órgãos governamentais (RIBEIRO, 2007).

A CEEPSI apresentou em 1999 a minuta de resolução com as DCN, e recebeu muitas críticas do CFP, da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), e da Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia (CONEP) por apresentar uma formação tecnicista, o saber psicológico de forma fragmentada, e por delimitar a área de atuação da psicologia apenas na saúde. Assim, a proposta acabou não sendo homologada (JONSSON; HOLANDA, 2011). Em 2001 o CNE apresentou uma nova proposta para as DCN, mas novamente a ANPEPP se posicionou contra alegando que a proposta não havia sido discutida com os atores que estavam diretamente ligados a formação em psicologia no país (RIBEIRO, 2007).

Diante das discussões que surgiram e da falta de concordância entre as entidades representativas da psicologia acerca das DCN, a CNE, em 2003, realizou uma audiência pública para conhecer quais eram os posicionamentos dessas entidades. Assim, foi identificado dois grupos com opiniões divergentes. A Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) defendia que a formação em psicologia deveria ofertar os perfis de bacharelado, licenciatura e formação de psicóloga, sendo este último obrigatório. Já o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) defendia que a formação deveria ofertar apenas um único perfil abrangendo os três perfis de bacharelado, licenciatura e formação de psicóloga(o). Diante desse cenário, a CNE propôs que os dois grupos se reunissem e formassem uma única proposta das DCN. Assim, a reunião ocorreu em fevereiro de 2004 e a minuta que apresentava as DCN foi enviada ao CNE, sendo aprovada e homologada em 19 de fevereiro de 2004 (CAMPOS, 2014; RIBEIRO, 2007).

As DCN objetivam garantir uma base comum para os cursos de psicologia, desse modo, propõe que nas matrizes curriculares seja estabelecido um núcleo comum de disciplinas, sendo este definido por habilidades, competências e conhecimentos em consonância com os princípios e fundamentos da formação em psicologia. Este núcleo comum de disciplinas deve se fazer presente durante toda a graduação e ser organizado em eixos estruturantes, sendo eles: fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interfaces com campos afins do conhecimento; e práticas profissionais. Também ficou estabelecido que os cursos de psicologia devem ofertar no mínimo duas ênfases curriculares, e estas precisam estar em consonância com as demandas sociais e regionais (CAMPOS, 2014; JONSSON; HOLANDA, 2011; BRASIL, 2004).

As DCN trazem a proposta dos estágios básicos que visam a inserção das discentes nos campos de atuação profissional, e ainda definem que os cursos de psicologia devem se

pautar na formação de psicóloga, direcionando-se para a atuação profissional, pesquisa e ensino de psicologia, tornando os perfis de bacharelado e licenciatura opcionais, e devendo ter duração de cinco anos (AMENDOLA, 2014; CAMPOS, 2013; JONSSON; HOLANDA, 2011).

2018 foi o “Ano da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia”, assim, foram elaboradas 188 reuniões preparatórias em diferentes cidades de todas as regiões do país, com um total de 3.381 participantes, seguido de cinco encontros regionais que contou com 438 participantes, e um encontro nacional que contou com 85 delegados, para que se houvesse uma discussão, e elaboração de propostas para a revisão das DCN. Foi percebido que no decorrer dos anos não se teve uma alteração estrutural das DCN como um todo, o que se apresentava como necessário, em vista de que vivemos em um período de grandes transformações sociais. Desse modo, essas discussões visaram encontrar formas de assegurar o compromisso social da Psicologia no processo de formação, assim como os marcadores sociais que precisam estar presentes nas DCN. Essas discussões culminaram na elaboração da minuta das novas DCN, que foi encaminhada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e aguarda aprovação (CFP, 2018).

2.2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

O processo de formação em psicologia tem sido tema de discussão em muitas pesquisas brasileiras, sob perspectivas diferentes como desenvolvimento de habilidades e competências, projeto pedagógico de curso, diretrizes curriculares nacional, matriz curricular, estruturas acadêmicas, questões técnicas e preparação para o mercado de trabalho (LISBOA; BARBOSA, 2009; CRUZ; SCHULTZ, 2009; BOCK, 2015; LOUREIRO, 2009;). Segundo Lisboa e Barbosa (2009) o ponto em comum encontrado nessas pesquisas é a insatisfação crescente no tocante a formação em psicologia, devido a sua carência em diversos segmentos, desde as questões técnica as questões epistemológicas-científicas.

Corroborando com essa ideia, o Conselho Federal de Psicologia (2012) reconhece que é possível identificar uma defasagem ético-política na formação profissional em psicologia no que se refere as demandas sociais, o que acaba por acarretar em uma percepção da realidade mais abstrata que concreta, assim como a profissional de psicologia tem, por vezes, ajudado a manter o status quo na sociedade ao invés de ser uma agente de mudança. O conselho ainda

salienta que isso se dá devido à falta de um projeto ético-político da profissão que sirva como base para as DCN.

As DCN propõem uma base comum a ser seguida pelos cursos de psicologia, buscam orientar as IES acerca dos compromissos, princípios e fundamentos do curso, assim como as habilidades e as competências que os egressos devem possuir, entretanto, as IES gozam de liberdade para decidirem sobre as propostas dos cursos, a formulação dos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e ementas. Logo, a escolha dos eixos e ênfases curriculares que assegura a identidade dos cursos pode ser entendida como uma escolha política dos cursos. Desse modo, as DCN apresentam uma proposta de flexibilização da formação, de modo que possa vir a existir uma maior proximidade entre a formação e as demandas regionais de onde o curso é oferecido (Campos, 2013). Loureiro (2009) pontua que a presença ou ausência de uma episteme teórica no processo de formação profissional em psicologia é o resultado de disputas políticas entre os campos do saber, as políticas educacionais, as instituições e os órgãos governamentais.

Moreira (2007, p.8) pontua que o currículo “(...) não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Para Apple (2006) o campo educacional é social, desse modo, o currículo está ligado as estruturas sociais e econômicas da sociedade, e não deve ser entendido e/ou analisado como um campo neutro, mas como um documento que reflete os interesses sociais de um determinado contexto histórico. Assim como as instituições de ensino devem ser entendidas enquanto ferramentas de distribuição cultural, e o currículo e o conhecimento transmitido por estas, devem ser estudados como parte do problema que contribui para a manutenção de desigualdades inerentes as relações sociais, culturais, econômicas e políticas no sistema capitalista.

Apple (2006) ainda pontua que com o passar dos anos, os interesses sociais de um determinado momento histórico, acabam por serem convertidos em ideias que são incluídas nos currículos oficiais. É importante salientar que a realidade educacional, por ser tão complexa, e envolver relações de controle, poder e resistência, abarca muito mais do que apenas aquilo que é posto nos currículos oficiais, desse modo, tem-se também o “currículo oculto” que refere-se aos conteúdos, ensinamentos e aprendizagens que se constituem nas instituições de ensino de modo nem sempre aparente. Forquin (1996, p.188) conceitua o currículo oculto como sendo “o conteúdo latente do ensino ou da socialização escolar, (...) que se adquire (...) por experiência ou por impregnação, familiarização ou inculcação difusas;

em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais”.

Favacho (2012) aponta que o currículo da psicologia é um território de disputa que vai além dos debates teóricos, pois os indivíduos envolvidos nesse processo, como os professores e os alunos, reivindicam serem legitimados como detentores de saberes e experiências sociais que implicam por sua vez nos currículos. Em consonância com essa ideia, Arroyo (2013) destaca que os coletivos populares pressionam o currículo oficial para terem as suas lutas presentes nos mesmos.

2.3 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Historicamente, os lugares sociais assumidos pelo masculino e feminino sempre foram muito bem estabelecidos pela hierarquia de gênero que estrutura as relações sociais no mundo público e na vida privada, atribuindo os lugares, aptidões, funções específicas, habilidades sociais, competências, posições de prestígio e os direitos e deveres de cada sexo, sendo reservado às mulheres o cuidado com a casa e tendo o espaço de mãe e esposa, e ao homem o espaço público, o trabalho e a cidade. O documento de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência (CFP, 2013) aponta que as mulheres são vítimas de processos ancestrais e de uma sociedade patriarcal que se configura como um sistema de dominação e exploração das mesmas, baseado em uma ideologia machista, no qual acaba por condicionar o homem a dominar e a mulher a subjugar-se, tendo como resultado desse processo a discriminação, exclusão social e violência contra as mesmas.

O Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres (2007) aponta que homens e mulheres sofrem violência de formas diferentes, de forma que os homens normalmente tendem a serem vítimas de uma violência majoritariamente praticada nos espaços públicos, enquanto as mulheres sofrem diariamente com um fenômeno que se manifesta em suas próprias casas. Hanada, D’Oliveira e Schraiber (2010) apontam que a violência contra a mulher no Brasil tem como seus principais agressores, os parceiros íntimos e familiares da vítima, e por esse motivo é constantemente enxergada como uma dinâmica das relações conjugais e/ou familiares, e como consequência, os abusos não são devidamente reconhecidos como uma violação de direitos, violência de gênero, e como uma experiência de conflitos interpessoais que ocasiona rupturas nas relações de intimidade e confiança, atravessados por julgamentos morais e padrões de masculinidade e feminilidade que

desqualifica as mulheres no exercício de suas subjetividades. As autoras configuram a violência como uma “dramática vivencia de negação do humano” (p.34), que acarreta em sentimentos de humilhação, vergonha e medos que evidenciam as resistências em falar sobre o cenário vivido.

A Lei 11.340/2006, Lei Maria da Penha define em seu Art. 5º, como “violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. Além disso, especifica também que tais atos podem ocorrer no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto. No Art. 7º são definidas as formas possíveis que a violência pode se manifestar, sendo elas: física, psicológica, moral, patrimonial e/ou sexual (BRASIL, 2006).

De acordo com os dados obtidos no Atlas da Violência, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, juntamente com o Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada (2019) o assassinato de mulheres no estado do Ceará apesentou um aumento de 73% em 10 anos. Segundo uma matéria publicada pelo CN7, até o dia 20 de novembro de 2020, 138 mulheres haviam sido assassinadas no interior do Ceará, somando um total de 300 no Estado do Ceará, tendo um aumento de 31% comparado ao ano de 2019. É importante salientar que 115 desses casos, ocorreram após o início da pandemia COVID-19, nessa época, o mês de maio, considerado o pico da pandemia, também foi o mês com o maior número de assassinatos, somando 40 mulheres mortas. Desse modo, pode-se notar o aumento de casos juntamente com a medida de isolamento social, o que tem feito algumas pesquisadoras chamar esse fenômeno de “a pandemia dentro da pandemia”. Assim, diante da complexidade do fenômeno, se faz imprescindível a realização de estudos, pesquisas, e ações que visem dar visibilidade a esta problemática (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020).

3 METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de pressupostos metodológicos de caráter exploratório, por possibilitar o aumento da experiência dos pesquisadores em relação ao objeto de estudo, e descritivo, pois visa-se descrever os fatos e fenômenos da realidade estudada, com abordagem qualitativa tendo em vista que esta possibilita um maior aprofundamento das questões sociais, bem como uma compreensão da complexidade do ser humano enquanto um ser biológico, social, cultural e histórico,

viabilizando assim abordar o tema proposto dessa pesquisa. A investigação qualitativa em psicologia se destaca por considerar os dados subjetivos na sua análise, e atribui ao pesquisador um caráter participativo e próximo do fenômeno pesquisado (MINAYO, 2010; TRIVINÕS, 1987).

Assim, realizou-se uma pesquisa de campo. Quanto à produção de informações a coleta foi feita de modo remoto pelo aplicativo “Zoom”, e para a organização e análise dos dados, em um primeiro momento as entrevistas foram gravadas pelo próprio aplicativo e posteriormente foram transcritas e analisadas com base na análise de conteúdo, sob a perspectiva de Laurence Bardin. A entrevista se deu a partir da realização de um roteiro de entrevista semi-estruturada, conforme apresentado no Apêndice A, dividida em duas partes, sendo a primeira responsável por contemplar os dados de identificação das participantes referentes ao tempo de docência e disciplinas ministradas, e a segunda parte, tendo como fio condutor perguntas norteadoras pertinentes ao tema proposto da pesquisa.

Em relação a caracterização dos participantes da pesquisa, a amostra foi composta por três docentes, do sexo feminino, do curso de psicologia em três IES diferentes no interior do Ceará. Os critérios de inclusão adotados foram os de serem docentes do sexo feminino, que lecionem alguma disciplina da grade curricular do curso de psicologia em IES situadas no interior do Ceará. Já em relação aos critérios de exclusão, foi adotado apenas os das docentes que não aceitarem participar da pesquisa ou assinar os termos.

A análise dos dados foi feita com base na análise de conteúdo (AC), sob a perspectiva de Laurence Bardin. A proposta da autora consiste em investigar o significado de um texto nos detalhes das informações, dados e evidências disponíveis, visando compreender a mensagem contida no todo da comunicação. Essa técnica de análise não se limita apenas a descrição dos conteúdos, mas também busca compreender as causas e antecedentes da mensagem, assim como os seus efeitos e consequências (BARDIN, 2011; THEÓPHILO; MARTINS, 2007).

A análise de conteúdo é organizada em três etapas, a pré-análise que corresponde a organização do material a ser analisado, essa fase compreende a leitura flutuante, definição do corpus de análise, formulação das hipóteses e objetivos, e elaboração de indicadores; exploração do material onde ocorre as operações de codificação dos dados, estabelece as unidades de registro (UR) que serão analisadas, atribui um valor para cada UR e investiga a frequência em que estas aparecem, ou não, no material analisado. Posto isso, realiza-se o trabalho de inferência, que busca manipular a mensagem contida na UR investigada, atribuindo-lhe um sentido conforme os interesses da pesquisa; e por fim, o tratamento dos

resultados, inferência e interpretação que consiste em compreender os conteúdos manifestos e latentes contidos no material analisado (BARDIN, 2011).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Quanto aos aspectos éticos, foram obedecidas as diretrizes e regulamentações contidas na Resolução 196/96, referentes à pesquisa com seres humanos obedecendo aos quatro princípios básicos da bioética que são: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça (BRASIL, 1996). Logo, as participantes assinaram o termo de autorização de uso de imagem e voz, e os termos de consentimento livre e esclarecido, e o termo de consentimento pós esclarecido, ficando uma com a participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora, no qual constaram os objetivos da pesquisa e dados referente aos contatos da pesquisadora e da referida instituição de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dessa pesquisa se dividem em três partes. Inicialmente será apresentado o tópico intitulado “Experiência docente: sabe lá o que é não ter e ter que ter para dar” que abarca a discussão entorno das marcas deixadas pelo processo de formação em psicologia das entrevistadas, e de como isso reverbera na prática docente das mesmas. Posteriormente, apresentamos o tópico “(In)visibilidade das discussões acerca da violência contra a mulher na formação em psicologia” que traz a forma como as discussões entorno dessa problemática se faz presente no processo de formação, e por fim, tem-se o tópico “Formando profissionais de psicologia: onde e para quem?” que visa discutir sobre a quem a psicologia ofertada nos cursos visa servir, e os efeitos produzidos por essa escolha política.

É importante salientar que a identidade das participantes da pesquisa foi mantido em sigilo, desse modo, para identificar as falas das mesmas optou-se pela escolha de nomes de mulheres que foram assassinadas, no período em que a pesquisa foi realizada, vítimas de feminicídio, no interior do Ceará.

Quadro 01 – Caracterização das participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Ano de Graduação em Psicologia	Titulação	IES que trabalha como docente	Tempo de docência	Membro do Núcleo Docente Estruturante
Juracy Matias	Feminino	2011	Mestrado e especialização	Instituição privada	07 anos	Sim
Cícera	Feminino	2002	Mestrado e	Instituição	03 anos	Não

Samires			Especialização	privada		
Ericlene dos Santos	Feminino	2013	Mestrado, Especialização e Doutoranda	Instituição privada	06 anos	Não

4.1 EXPERIÊNCIA DOCENTE: SABE LÁ, O QUE É NÃO TER E TER QUE TER PARA DAR

Pensar o processo de formação profissional implica, necessariamente, em falar sobre a importância da figura da docente, tendo em vista que esta ocupa um lugar de mediadora desse processo, ajudando a construir espaços de aprendizagens que sejam significativos, problematizadores da prática profissional e da realidade social (PESSOA, 2018).

As entrevistas analisadas mostraram que durante o processo de graduação das participantes, as mesmas não tiveram contato com os estudos e discussões em torno da temática da violência contra a mulher, a partir de uma discussão teórica, e quando tiveram, foi um ínfimo contato, a partir das discussões sobre as vulnerabilidades sociais, como explicitado nas falas da participante Cícera Samires “*a minha formação ela não trouxe não, não lembro, se tivesse sido assim massa, eu lembrava, não trouxe, foi depois, e antes, por causa de questões que existiam em mim.*” e nas das demais:

Não, durante a minha formação não. (...) A minha formação foi uma formação muito positivista, de muita pesquisa, de muito investimento em análises quantitativas, é, e pouco espaço para esse tipo de discussão. A gente não discutia isso nem teoricamente, é, e nem discutia casos, assim, dilemas éticos que a psicologia pode encontrar, né. (Ericlene dos Santos)

Então, uma disciplina específica que trate disso não, uma, assim, que trate somente disso, não, mas quando a gente tá estudando psicologia social, quando tá estudando psicologia comunitária, ética... não deixa de ser um assunto que perpassa essas disciplinas, né. É como eu tô te dizendo, assim, eu não me dediquei a estudar especificamente a violência contra a mulher, mas quando a gente trata das vulnerabilidades sociais, a gente trata dessas temáticas também. (Juracy Matias)

Powaczuk e Bolzan (2011) pontuam que as vivências das docentes oriundas de seu processo formativo podem influenciar sobre o fazer-se docente, em decorrência das possibilidades de interpretações e de (re)significação que as mesmas trazem dos diversos momentos de seu percurso. Corroborando com essa ideia, Soares (2014) discute que o contexto em que esta docente está inserida influencia na sua identidade como docente, entretanto, isso se dá de forma singular, em vista das escolhas referentes à formação profissional e vida pessoal de cada sujeito.

Ao serem questionadas sobre como tinha se dado o contato com as questões relacionadas a violência contra a mulher, uma das participantes enfatizou o quanto a sua trajetória de vida e experiências havia influenciado a mesma.

O contato foi na vida afora, eu tenho uma tia que ela é uma referência aqui no cariri, é, nessa coisa da defesa, e eu tenho um pezinho assim, na coisa da política, eu gosto do debate. Assim, eu já fui militante de algumas causas, e paralelo a minha formação humana, eu acompanhava a trajetória dessa minha tia, então isso também me chamava muita atenção, sabe? E, isso fez como também me provocasse a pensar os lados, dos fenômenos, inclusive desses problemas de violência, isso me ajudou a compor né, como profissional, aquilo que empiricamente, pessoalmente, eu já trazia. (Cícera Samires)

Nesse caminho, é interessante pensar em como o desenvolvimento da prática docente pode ser construída a partir de um sentido pessoal que se estrutura acerca das ações de ensino realizadas. Desse modo, faz-se também necessário olharmos para quais são os sentidos que as docentes atribuem a sua prática, em vista de que, é também, a partir deles que se traça as atividades de ensino e conteúdos trabalhados. Pessoa (2018) salienta que quando os sentidos pessoais atribuídos pelas professoras estão alinhados ao significado social da educação, que visa a apropriação dos conhecimentos de maneira crítica e reflexiva, e a formação de sujeitos, maior é a probabilidade de se ter um processo de ensino-aprendizagem que ultrapasse a ideia de que a formação acadêmica serve apenas para a aquisição de habilidades e competências para o exercício de um trabalho.

Assim, entende-se que as docentes não são apenas meras reprodutoras de grades curriculares, ementas e planos de ensino. Através de suas experiências, as mesmas podem moldar os currículos, acomodando-os em seu contexto. Nessa perspectiva, Sacristán (2000) pontua a importância do trabalho docente na concretização dos currículos, pois é a prática pedagógica que transforma o currículo em ação.

A participante da pesquisa, Ericlene dos Santos, que atualmente também tem uma linha de pesquisa voltada para os estudos acerca da violência contra a mulher, relatou que o contato com a problemática ocorreu devido a sua experiência profissional com mulheres em situação de violência, *“acaba que o contato acontece quando eu vou trabalhar no Centro de Referência da Mulher (CRM), é o primeiro espaço que eu tenho para conhecer a política e também para conhecer essas discussões que a psicologia traz né, que a psicologia elenca.”*. Salientou ainda que devido à falta desse tipo de discussão na academia, não se sentiu apta para atuar nesse campo, e que por isso, enquanto atuava no CRM, precisou ir em busca embasamento teórico em outros espaços.

Essa fala denuncia como o interesse pelos estudos e atuação profissional também foi provocado por marcas deixadas pela formação acadêmica, assim, pode-se dizer que, a

invisibilidade das discussões acerca do tema, nesse caso, parece ter contribuído para a busca de uma reconstrução teórica e prática da atuação da psicologia com mulheres em situação de violência.

É interessante notar como as experiências profissionais podem se misturar aos modos de vida e de viver, caracterizando o viés político das atuações dessas profissionais, apresentando-se, como uma forma de resistência. Pessoa (2018) coloca que no campo da educação, as práticas transformadoras só se fazem possíveis com o processo de conscientização das professoras acerca dos motivos que as levaram a exercer sua atividade profissional.

4.2 (IN)VISIBILIDADE DAS DISCUSSÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Durante o processo de levantamento de informações, quando questionadas sobre como as discussões sobre violência contra a mulher se fazem presentes em sala de aula, as docentes relataram que buscam trazer transversalmente com outras discussões, mesmo sem a presença do tema nas grades curriculares.

A gente utiliza as cartilhas do crepop né, que trata da atuação dos psicólogos na política pública, e a cartilha do crepop, ela traz muito esse fazer da psicologia com o compromisso social, a psicologia à serviço do enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Então, eu estou o tempo todo falando sobre, disso né, não específico da violência contra a mulher, eu não tenho nenhuma aula que seja assim, hoje nós vamos tratar da violência contra a mulher, mas quando a gente fala de uma psicologia que está a serviço do enfrentamento das vulnerabilidades sociais, a questão de gênero passa por isso. (Juracy Matias)

Eu trago um exemplo e outro do tempo de experiência de onde trabalhava, dentro dos contextos, eu tento trazer. (...) dentro de psicologia do desenvolvimento é muito fácil também puxar uma deixa e fazer, mas agora com o projeto integrador, que no caso, o meu projeto integrador, trabalha com observação e desenvolvimento humano, aí tem um momento que eu falo especificamente né, a respeito dessa questão de gênero, dos relacionamentos abusivos, e de como a gente pode né, sensivelmente, ver os dois lados das histórias todas né, não é só da vítima, mas especialmente daquele que também sofre e é acusado como um abusador, como um algoz. (Cícera Samires)

As docentes também mencionaram as dificuldades encontradas em articular diferentes temas e discussões em uma disciplina com carga horária de 80 horas. Assim, sugestões foram dadas para que os cursos de psicologia pudessem inserir uma disciplina específica relacionada a violência contra a mulher na integralização curricular. Desse modo, poderiam melhorar os conteúdos referentes a problemática em questão.

Eu também acho que deveria formalizar, porque a gente direcionava melhor o estudo, né, didaticamente, eu acredito que deveríamos fazer um estudo, até

epistemológico, sobre essa questão da violência. (...) Tem tanto teórico bacana, tem uma galera contemporânea desenvolvendo tanta coisa massa, e não tem um espaço específico pra gente pensar um plano de aula direcionado né, pedagogicamente investido, para que a gente pudesse sistematizar o estudo. (...) Eu acho que para além da disciplina haveria de se ter mais estágios, a galera da psicologia social comunitária deveria puxar mais debates a respeito, deveria ser um tema transversal, dos eventos, então assim, essa coisa de oportunidades, sabe? “ah, mas será se não ia ficar muito batido?” Literalmente acontece o batido todos os dias, a mulher tá apanhando todos os dias, então, enquanto houver ainda a necessidade, a gente tem que tá trabalhando né, para dar visibilidade ao tema e desmistificar muita coisa também. (Cícera Samires)

Em 2013, no XXXIV Congresso Interamericano da Psicologia – CIP, pesquisadoras(es) em gênero e sexualidades divulgaram uma carta aberta à sociedade brasileira, e especialmente as profissionais de psicologia visando despertar o interesse das mesmas para a defesa e reconhecimento da importância das investigações e intervenções científicas sobre as questões de gênero e sexualidade na psicologia. Nessa carta é destacado que a formação não insere, formalmente, os conteúdos de gênero e sexualidades nas grades curriculares, deixando a cargo do corpo docente a iniciativa para problematizar essas dimensões da subjetividade humana, fazendo-se assim, urgente, a legitimação da importância dessas discussões. Ainda é salientado que para a luta e defesa do compromisso da psicologia com a valorização da diversidade e a defesa da dignidade humana como direito fundamental e inalienável, essas temáticas não podem se fazer presentes apenas como uma variável, mas um eixo estruturante e transversal a todos as áreas de conhecimento e práticas profissionais psicológicas que busquem serem éticas (JESUS, 2013).

Mesmo com as tentativas das professoras em trazer essa discussão à tona em sala de aula, percebe-se como essa problemática fica perdida no meio de diversas outras discussões, e não se tem, especificamente, uma discussão teórica sobre qual o papel da psicologia no enfrentamento da violência contra a mulher, a atuação profissional, e teorias que falem sobre os mecanismos da violência. A fala a seguir de uma das participantes explicita essa preocupação em relação a como se dá as discussões sobre esta temática.

Acaba que quando a gente tá falando de minorias, e as mulheres, elas entram nessa categoria, acaba que parece que todo mundo sabe falar um pouco, todo mundo sabe um pouco, né, e parece que todo mundo sabe intervir numa situação de violência, então, ter esse assunto na academia, é o que vai dar base para o trabalho do psicólogo, e se não tem, esse psicólogo precisa se embasar em outros espaços, mas isso precisa haver um estudo. (Ericlene dos Santos)

Ainda nesse caminho, a participante também salientou a importância de a profissional de psicologia saber separar o espaço de militância e de atuação profissional, para que não haja um processo de revitimização dessa mulher que está em situação de violência.

É a crítica que a gente faz em todas as atuações da psicologia, tá no nosso código de ética, se a gente não tá apto para aquilo, a gente não deve atuar. Então, não

basta que eu goste da causa, que eu me identifique, que eu seja feminista, que eu posso estar ali. Não dá pra gente trabalhar dessa forma, eu posso estar ali como pessoa, como mulher, mas como psicóloga eu tenho que me capacitar para isso, né, e eu tenho que entender, eu tenho que ler, eu tenho que ver o que é que faz, o que é que não faz, e eu tenho que fazer isso com base em uma teoria, que na psicologia, não se faz isso com as mulheres, né. Eu fico ali, “eu vou acolher uma demanda, eu vou acolher uma demanda” eu vou acolher uma demanda a partir de quê? de que pensamento teórico que essa mulher tá vivenciando essa violência? “Ah, eu vou acolher o que vier”, mas como o que vier? Então, eu parto do pressuposto que, se você não tem conteúdo teórico, você não deveria estar nesse espaço, ou esteja e esteja se dedicando, estudando, fazendo alguma formação, fazendo algum estudo aí pra atuar, né. (...) “E aí, o que é que a teoria fala sobre isso, quais são os estudos da psicologia que falam sobre isso?”. Eu acho isso muito perigoso, quando se fala a partir do próprio referencial e não de uma teoria psicológica, né, o que a gente pode elencar várias: teoria da dominância social, crença no mundo justo, teoria da discriminação justificada, sexismo ambivalente. E as pessoas ficam assim, “ah, tô discutindo violência,” e aí, relata quais foram as violências sofridas pelas mulheres, os índices e pronto, passam a falar da própria experiência. (Ericlene dos Santos)

O CFP (2012) em um documento que tinha como objetivo problematizar o processo de formação em psicologia, aponta que uma das maiores dificuldades encontradas entre docentes e discentes é a elaboração de uma análise de conjuntura que delineie o contexto histórico, social, político vivenciado no Brasil, assim como, na formação, por vezes, não se faz uma relação entre a intervenção realizada e a consequência da mesma, desse modo, ao não se fazer a avaliação da intervenção, adquire-se um caráter tecnicista.

4.3 FORMANDO PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA: ONDE E PARA QUEM?

As IES acabam assumindo uma dupla função que, de certo modo, articulam-se entre si, sendo elas, o encargo da formação profissional propriamente dita, que envolve o processo de ensino-aprendizagem de uma série de conhecimentos e domínios teórico-metodológicos e técnicos; e a função de promover um pensamento crítico reflexivo acerca dos aspectos históricos, sociais e culturais na qual a sua prática profissional ocorrerá (SILVA, 2001). Em consonância com essa ideia, uma das participantes da pesquisa aponta que a discussão entorno da violência contra a mulher na formação em psicologia, auxilia com o processo de formação de consciência crítica das discentes.

Essa discussão na faculdade tem essa importância da gente ultrapassar o nível do senso comum, ultrapassar o nível dessa cultura que nós temos né, e construir novas formas de ser no mundo, de estar no mundo, de se relacionar consigo e com o outro. (...) tem o papel libertador, o papel de formar consciência crítica, de fazer uma reflexão da nossa realidade. (Juracy Matias)

Bernardes (2012) argumenta que as DCN em vigência são uma herança do movimento liberal e tecnicista que orienta a cientificidade, técnicas, competência e métodos que visam o aumento da eficiência do aprendizado. Assim, faz-se necessário, lançar um olhar crítico para

essas práticas liberais e tecnicistas, de modo a evitar o aumento do processo de mercantilização do ensino, que deixa em segundo plano os sujeitos implicados nesse processo que são as docentes, as discentes que deixarão a IES como profissionais da psicologia, e a sociedade que será o campo de exercício profissional dessas profissionais. Nessa perspectiva, uma das participantes explicita a sua preocupação em não deixar que o processo de ensino-aprendizagem da formação em psicologia se distancie da reflexão crítica e emancipatória da educação.

É muito importante que a gente esteja na academia, todo tempo, problematizando essas questões, porque é o espaço da formação do psicólogo que vai para o CRAS, CREAS, que vai para uma instituição ser professor, né, que vai assumir os CRP da vida. Então, é muito importante que a gente esteja todo dia, não deixando morrer essa psicologia ético-política, essa psicologia do compromisso social, essa psicologia comprometida com a defesa dos direitos humanos. A gente sabe que não foi sempre assim, que a psicologia ela não foi sempre essa psicologia, e a gente corre sérios riscos de isso ficar em segundo plano, então isso é nosso papel. Nós estamos vivendo tempos tenebrosos, né, então é muito importante que a gente esteja a todo momento chamando pra realidade, trazendo um questionamento ético-político, trazendo um pensamento crítico reflexivo, porque é assim que a gente vai construindo essa psicologia né. (Juracy Matias)

Essa fala da participante também mostra uma outra questão pertinente, pois vai contra o discurso educacional neoliberal que se pauta na aquisição de habilidades e competências, visando atender o mercado de trabalho, que trata a educação como uma ferramenta para a instrumentalização da profissional. Aqui, nota-se uma preocupação da discente para que haja uma apropriação dos conhecimentos produzidos, para que assim, os discentes sejam formados integralmente. Hooks (2019) pontua que para que se tenha uma educação democrática, as educadoras precisam descobrir meios de ensinar e compartilhar conhecimentos que não venham a fortalecer as estruturas de dominação atuais. A autora salienta ainda que apesar de os sistemas educacionais sejam organizados para preservar a dominação, é possível encontrar subculturas de resistência que acreditam na educação como prática de liberdade. A fala a seguir é um exemplo de como isso pode se dá na formação em psicologia.

Não existe essa perspectiva de neutralidade, ou a gente está no enfrentamento ou a gente está a favor do status quo. A gente tem que pensar a serviço de quem a psicologia está, a gente precisa compreender a história dessa psicologia pra que a gente entenda a serviço de quem ela esteve ao longo da sua construção, e que ela continua no processo de construção, e que agora nós fazemos parte dessa construção. A serviço de quem nós queremos construir essa psicologia? (Juracy Matias)

Alinhada a essa perspectiva, durante o processo de levantamento de informações, as docentes também trouxeram a problemática da violência contra a mulher como uma demanda regional, e salientaram a importância da formação estar alinhada a esta demanda. Corroborando com essa ideia, Dantas (2010) argumenta sobre a necessidade da formação

ofertar um corpo teórico interligado e comprometido com a realidade existente, este autor salienta ainda que as IES são responsáveis por criar, ou não, uma maior conexão entre a formação ofertada e as demandas regionais de onde a mesma está inserida.

Eu acho que aqui no cariri a gente é representante, infelizmente, não só enquanto estatística, mas é, não é só uma amostra também não, é, eu acho que a gente assim, é um corpo social que expressa muito amplamente, esse afeto né, esse afeto doído, da questão da violência, em todos os aspectos, sejam eles institucionais, sejam eles relacionais, culturais, em todos os âmbitos, em todos os âmbitos que você for estudar, você vai encontrar campo fértil para identificar essas relações de ordem de violência contra a mulher. (...) Então eu acredito que o cariri ele é um recorte assim, mundial, se quiser estudar, pode vir pra cá, você de qualquer lugar do mundo, que você vai conseguir identificar várias formas de violência. É uma referência mesmo, infelizmente. (Cícera Samires)

Na fala a seguir pode-se notar a inquietação da participante no que se refere a como as IES tratam a problemática da violência contra a mulher.

Eu ainda acho muito pragmático, sabe, eu ainda acho muito pontual, e isso não é pejorativo, acho que é um movimento que as instituições no geral terminam não obedecendo calendários de campanha, e tem algo que eles cumprem, e beleza, né? Enfim, é como se tivesse ainda tudo muito misturado, a gente tá ainda naturalizando o que não é natural, então termina que, enfim, é conveniente estar como estar, e a gente, dá uma resposta de vez em quando, quando faz uma campanha, quando faz uma fala, é como se a gente justificasse, “ó, estamos falando sobre isso”, mas não é assim que eu entendo que a gente transforma uma cultura, não é assim que a gente sente que o sujeito foi tocado ao ponto de repensar como ele tem vivido suas vidas, né, eu digo “suas vidas” por causa das articulações né, não é só eu comigo, é eu com o meu colega de sala, com enfim, com as pessoinhas que a gente convive né. Eu acho pouco. (Cícera Samires)

Segundo Loureiro (2009), quando a formação oferecida não contempla a realidade tal como ela é, o futuro profissional não é devidamente preparado para o exercício profissional. O referido autor ainda pontua que o texto apresentado nas DCN é contraditório, pois propõe um caráter de flexibilização à formação, mas também prioriza uma formação que serve as demandas do mercado de trabalho. Para Coelho e Guimarães (2012) quando a processo de formação está alinhada à essa lógica do mercado, a educação perde seu sentido e autonomia, perde a chance concreta de contribuir para a superação das situações de desigualdades. A educação perde a razão de ser. Assim, o foco da mesma deve ser sempre a dimensão ético-política da estudante e da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, apresentamos discussões sobre como se dá a inserção dos estudos sobre a violência contra a mulher nos contextos de formação em psicologia no interior do Ceará. As problematizações que direcionaram o desenho da pesquisa relacionam-se com as inquietações

referentes a como tem se dado os processos de formação em psicologia, e atuação profissional no que toca ao compromisso ético-político da profissão frente as demandas oriundas da problemática da violência contra a mulher, a fim de contribuir para a desnaturalização de práticas mantenedoras do status quo, que reproduzem discursos excludentes, normativos, e preconceituosos, que produzem subalternidade e marginalização de formas de vidas e conhecimentos.

Desse modo, compreendemos que a escolha em problematizar a formação em psicologia é uma escolha política. Pesquisar o tema aqui proposto, é também uma forma de lançar um olhar para como a psicologia tem buscado problematizar e direcionar as questões referentes à formação, e apresentar novos elementos para a discussão. O processo de formação em psicologia não diz respeito somente aos interessados desta área, pois encontra-se inserida em um contexto de maiores discussões, interesses, conflitos, lutas e resistências. Perguntas como “a quem serve a psicologia?” “a quem serve a psicologia no interior do Ceará?” “a quem serve a educação superior no Brasil?” “estou fazendo psicologia onde e para quem?” devem se fazer presentes para que se possa pensar em quais são as disputas políticas e interesses que estão em jogo, quais os atravessamentos, os acontecimentos, disputas e instituições que desenham as diretrizes que orientam a formação em psicologia no Brasil, e principalmente, se existe um outro processo de formação possível.

Por fim, ratifico aqui que esta pesquisa não tem a intenção de produzir uma verdade, algo definido e estático sobre a formação em psicologia, mas visa contribuir com algumas perspectivas e sentidos, servindo assim como uma ferramenta de possível análise para a formação.

REFERÊNCIAS

AMENDOLA, Marcia Ferreira. Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, n. 4, p. 971-983, 2014.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**, p. 109-152, 2004.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 22, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. SPE, p. 216-231, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo**. Brasília: DF. 1962

BRASIL. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2006.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. VALE, Gabriela Ferreira do; ANTONIOLI, Lourdes Maria (texto). Brasília: SPM, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 abr. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Perspectivas para a formação em psicologia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 114-122, 2015.

CAMPOS, Érico Bruno Viana. Considerações sobre as implicações das Diretrizes Curriculares na formação do estagiário em Psicologia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 4, n. 2, p. 100-118, 2013.

CAMPOS, Maurício. **Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.

CEARÁ atinge a marca de 300 mulheres assassinadas em 2020 com aumento de 31%. **CN7**. 20 Nov. 2020. Disponível em: <Ceará atinge a marca de 300 mulheres assassinadas em 2020 com aumento de 31% (cn7.com.br)> Acesso em: 20 nov. 2020

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER; CÂMARA DOS DEPUTADOS. 55ª Legislatura – 4ª Sessão Legislativa. **Mapa da violência contra a mulher 2018**. Brasília/DF, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Carta de Serra Negra**. Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a formação. Serra Negra: SP. 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **A formação de psicólogas e psicólogos:** respondendo às demandas da sociedade brasileira. Documento do CFP sobre a formação de psicólogas e psicólogos. Brasília: CFP, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência**. Conselho Federal de Psicologia - Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Ano da formação em psicologia:** revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo: CFP, 2018.

CRUZ, Roberto Moraes; SCHULTZ, Viviane. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, p. 117-127, 2009.

DANTAS, Jurema Barros. Formar psicólogos: por quê? para quê?. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22 – n. 3, p. 621-636, Set./Dez. 2010.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares?. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 929-932, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In. **Educação e Realidade**. V.21. N.1. pag. 187-198. Jan/jun. 1996.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19** - Ed. 2. 2020. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domesticacovid-19-ed02-v5.pdf>> Acesso em: 20, nov. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784> Acesso em: 20 nov. 2020

HANADA, Heloisa; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; SCHRAIBER, Lilia Blima. **Os psicólogos na rede de assistência a mulheres em situação de violência**. Revista Estudos Feministas, v. 18, n. 1, p. 33, 2010.

HOLANDA, Rose Lídice et al. Perfil da violência contra as mulheres no estado do Ceará. In: MEDINA, Lígia Lucena Gonçalves; LEONARDO, Geórgia Mendonça Nunes; ARAÚJO, Maria de Lourdes Góes (org.). **Trilhando caminhos no enfrentamento à violência contra as mulheres**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, p. 21-29, 2019.

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 199-207, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Carta de Brasília de pesquisadoras/es em gênero e sexualidades**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://jaquejesus.blogspot.com/2013/07/carta-de-brasilia-de-pesquisadoras-es-em.html>> Acesso em: 20 nov. 2020

JONSSON, M. F; HOLANDA, A.F. A construção da formação em psicologia no Brasil: do currículo mínimo às diretrizes curriculares hoje. **Perspectivas em Psicologia**, V.15, n.2. Jul/Dez 2011.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Formação e exercício profissional no campo da Psicologia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 2, 269-281, jul./dez. 2009.

MELLO, Sylvia Leser de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 9, n. 1, p. 16-18, 1989.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucietec, 2010.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PESSOA, Camila. Turati. **“Ser professora”**: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. **Anais eletrônicos... 34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, 2011. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-809%20int.pdf>>. Acesso em: 17 de nov 20.

RIBEIRO, Sérgio Luiz. **A saúde mental, a formação do psicólogo e as diretrizes curriculares nacionais** – Territórios em aproximação?. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger; TORRES, Samantha; ECKER, Daniel Dall'Igna. Psicologia e ditadura civil-militar: reflexões sobre práticas psicológicas frente às violências de estado. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 57-78, 2014.

SILVA, Franklin Leopoldo. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 295-304, 2001.

SOARES, Antonio Rodrigues. A psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. spe, p. 8-41, 2010.

SOARES, M. A formação da identidade docente no ensino superior. **Cadernos de Educação**, v.13, n.26, p.120-132, jan-jun. 2014

THEÓPHILO, Carlos Renato; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. SPE, p. 28-43, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados referente a formação acadêmica e atividade profissional:

Graduação:

Mestrado:

Doutorado:

Atividades profissionais já executadas no campo da Psicologia:

Docência no ensino superior (tempo de exercício e instituições):

Disciplinas do curso de psicologia em que ministra aula:

Atividades que desenvolve na IES em que trabalha atualmente além da docência:

Dados referentes ao tema proposta da pesquisa:

No decorrer de sua formação, você teve contato com a temática da violência contra a mulher?
Se sim, de que maneira?

Para você, qual o papel que as discussões em torno da violência contra a mulher assumem durante a formação em psicologia?

Você acha que a temática da violência contra a mulher deve estar presente nas grades curriculares? Se sim, de que forma?

Você insere as discussões sobre violência contra a mulher em sala de aula? Como? Por quê?

Como você tem percebido a circulação da temática da violência contra a mulher no ambiente acadêmico como um todo?

Você compreende a temática da violência contra a mulher se apresenta como uma demanda regional? E se sim, em que medida se consegue, a partir da formação oferecida no curso, formar profissionais preparados para atender essa demanda regional?

Você gostaria de acrescentar algo mais?