

MARCOS ANTONIO HOFFMANN NUNES

**DOS SABERES “SACRALIZADOS” AOS SABERES SITUADOS: o
conceito de gênero nos cânones da Psicologia do Desenvolvimento
nos cursos de Psicologia das Universidades Federais Brasileiras**

ASSIS

2019

MARCOS ANTONIO HOFFMANN NUNES

**DOS SABERES SACRALIZADOS AOS SABERES SITUADOS: o
conceito de gênero nos cânones da Psicologia do Desenvolvimento
nos cursos de Psicologia das Universidades Federais Brasileiras**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Assis, para a obtenção do título de mestre em
Psicologia.

Área do conhecimento: Psicologia e Sociedade
Orientador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

**ASSIS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Campus Jacarezinho – IFPR, Jacarezinho-PR, Brasil)

155 N972d	Nunes, Marcos Antonio Hoffmann Dos saberes “sacralizados” aos saberes situados : o conceito de gênero nos cânones da Psicologia do Desenvolvimento nos cursos de Psicologia das Universidades Federais Brasileiras / Marcos Antonio Hoffmann Nunes. – Assis, 2019. 91 f. Orientador(a): Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019. Inclui bibliografia. 1. Epistemes feministas. 2. Estudos de gênero. 3. Psicologia do desenvolvimento. 4. Saberes científicos. I. Souza, Leonardo Lemos de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. III. Título.
--------------	---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DOS SABERES "SACRALIZADOS" AOS SABERES SITUADOS: o conceito de gênero nos cânones da Psicologia do Desenvolvimento nos cursos de Psicologia das Universidades Federais Brasileiras

AUTOR: MARCOS ANTONIO HOFFMANN NUNES

ORIENTADOR: MÁRIO SÉRGIO VASCONCELOS



Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA
Depto. de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Profa. Dra. RAQUEL GONÇALVES SALGADO
UFMT / Rondonópolis

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE
Departamento de Educação / UNESP/Bauru

Assis, 25 de março de 2019

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, como eu, tiveram sua infância atravessada por crenças e ideias enrijecidas sobre nossos corpos em desenvolvimento. Há sempre possibilidades de produção de outros afetos!

AGRADECIMENTOS

À grande mulher da minha vida! Minha estimada MÃE, que apesar de sua pouca instrução acadêmica me surpreende a cada dia, pela sua militância na área dos direitos humanos (mesmo não se percebendo nesse lugar) e perseverança. Pelo seu amor e respeito pelo que sou. Obrigado, MÃE, seu olhar me encoraja!

Aos colegas e amigos, alunos como eu, com quem compartilhei momentos de anseios, angústias e interlocuções importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Essa caminhada não seria possível sem a presença de pessoas tão especiais.

Aos companheiros e companheiras do IFPR/Jacarezinho (Instituto Federal do Paraná) pelo incentivo e encorajamento. Fazer parte dessa equipe me faz querer ir mais longe. Um agradecimento especial aos colegas da SEPAE (Seção Pedagógica e de Assistência Estudantil) pelo apoio e compreensão.

Aos meus/minhas querid@s alun@s da graduação em Psicologia, da FADAP/FAP, que me fizeram desejar ainda mais o espaço docente.

Aos amigos e amigas que fazem parte da minha caminhada e que deixam o caminhar mais colorido e possível.

À minha querida psicoterapeuta, Neuza Maria Garzim Faria, por estar comigo nesse período da minha vida. Caminhar com você deixou o percurso mais leve.

À banca de qualificação, Professoras Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Raquel Gonçalves Salgado, pelas preciosas contribuições e apontamentos.

Ao meu estimado orientador, Leonardo Lemos de Souza, pela generosidade e paciência. Sem você essa conquista não seria possível.

HOFFMANN NUNES, Marcos Antonio. **DOS SABERES SACRALIZADOS AOS SABERES SITUADOS: o conceito de gênero nos cânones da Psicologia do Desenvolvimento nos cursos de Psicologia das Universidades Federais Brasileiras**. 2019. 91f. Dissertação, (Mestrado em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

O presente trabalho tem como temática principal a crítica, marcada pela perspectiva feminista, sobre a psicologia do desenvolvimento como um regime de inteligibilidade da vida, que prescreve um “dever ser”, assumindo o gênero como um interrogante. Apresenta como objetivo central analisar como as questões de gênero são tratadas nas obras-manuais de psicologia do desenvolvimento, mais recorrentes, nas bibliografias dos cursos de psicologia das Universidades Federais Brasileiras, que são duas: “O Ciclo Vital”, de Helen Bee, e “Desenvolvimento Humano”, de Diane Papalia e Ruth Feldman. O trabalho, ainda, é demarcado a partir de um recorte temporal de 2016 a 2018. O recorte se dá diante de uma possibilidade de narrarmos um período de golpes políticos à ciência, aos direitos humanos e aos estudos de gênero, tendo o cenário brasileiro perpassado por tempos de ódio no qual nos deparamos com estudos localizados e as tecnologias feministas para desenvolver uma pesquisa comprometida e parcial. As discussões apresentadas como problemas de gênero, são desdobradas nesta pesquisa, de modo que averiguamos os saberes localizados e os conteúdos em Psicologia através de suas obras-manuais, no período pós golpe em 2016. Nesta perspectiva, gênero, mais do que um elemento de análise, aparece, em nosso trabalho, como um interrogante da produção teórica consolidada na Psicologia do Desenvolvimento. A pesquisa, desenvolvida neste recorte social e político, pretende dessacralizar os assuntos que tecem questões de gênero nas obras-manuais que costumamos encontrar nas IES Federais, ao passo em que apresentamos, entre os movimentos de associações e práticas coletivas, nossos posicionamentos que permitem analisar conteúdos para além dos refinados controles, dessacralizando assim os cânones sobre o desenvolvimento no Brasil e seus estudos concomitantes.

Palavras-chave: Epistemes Feministas. Estudos de Gênero. Psicologia do Desenvolvimento. Saberes Científicos.

HOFFMANN NUNES, Marcos Antonio. **OF THE KNOWLEDGE OF THE SITUATED KNOWLEDGE: the concept of gender in the canons of developmental psychology in the courses of Psychology of the Federal Universities.** 2019. 91f. Dissertation, (Master's in Psychology). – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

The main theme of the present work is the critique, marked by the feminist perspective, on the psychology of development as a regime of intelligibility of life, which prescribes a “must be”, assuming the gender as a question mark. It presents as a central objective to analyze how the gender issues are treated in the manuals of development psychology, most recurrent, in the bibliographies of the courses of psychology of the Brazilian Federal Universities, which are two: Helen Bee’s “The Life Cycle”, and “Human Development” by Diane Papalia and Ruth Feldman. The work is also demarcated from a time cut from 2016 to 2018. The temporal delimitation occurs in the face of a possibility of narrating a period of political coups to science, human rights and gender studies, and the Brazilian scene is crossed by times of hatred in which we are faced with localized studies and feminist technologies to develop a compromised and partial search. The discussions presented as gender problems are deployed in this research, so that we find out the localized knowledge and contents in Psychology and its manuals in the post-coup period in 2016. In this perspective, gender, rather than an element of analysis, appears in our work as a question of the theoretical production consolidated in Developmental Psychology. The research, developed in this social and political delimitation, intends to desacralize the issues that put gender issues in the manual works that we usually find in the Federal Colleges/Universities, while presenting, among the movements of associations and collective practices, our positions that allow us to analyze content beyond the refined controls, thus desacralizing the canons on development in Brazil and their concomitant studies.

Keywords: Feminist Epistemes. Gender Studies. Psychology of the Development. Scientific Knowledge.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
OBJETIVO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	11
ESCRITA EM TEMPOS DE ÓDIO	12
NARRATIVAS DE UM CORPO PESQUISADOR EM DESENVOLVIMENTO	13
1º CAP. OS FEMINISMOS E O DEBATE DE GÊNERO NAS CIÊNCIAS	19
1.1 - A produção acadêmica e os movimentos feministas: Intercâmbio para a formulação do conceito de gênero	19
1.2 - Estudos de gênero e a perspectiva feminista: Re(i)nscrevendo papéis	24
1.3 - Desenvolvimento infantil: moldar as relações com os outros e com o mundo?	29
1.4 - Do conhecimento sacralizado ao saber localizado	31
2º CAP. POR DENTRO DAS OBRAS-MANUAIS	36
2.1 - Caminhos metodológicos	36
2.2 - Análise dos dados	40
2.2.1 - Diferenciação de gênero	41
2.2.2 - Gênero e o brincar	43
2.2.3 - Gênero e orientação sexual	45
3º CAP - A EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL PÓS-GOLPE: CIÊNCIA, PSICOLOGIA E OS ESTUDOS DE GÊNERO.	48
3.1 - Um recorte sócio-político: Golpe ao desenvolvimento da ciência?	48
3.2 - A produção de ciência contemporânea: Tecnologias feministas	50
3.3 - Dessacralizar o desenvolvimento: As epistemes feministas e os estudos de gênero localizados.	53
3.4 - Considerações sobre uma outra Psicologia do Desenvolvimento	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE	66

APRESENTAÇÃO

Para início de conversa, gostaria de marcar meu lugar de fala. Este trabalho é resultado de um interesse pessoal, apoiado em experiências e vivências que marcaram e marcam minha trajetória como homem, branco, homossexual, cisgênero, professor, psicólogo e militante na área dos direitos humanos, sobretudo aos que se referem aos direitos de pessoas LGBTIs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais) e muitas outras expressões entendendo que as siglas são limitadas e limitantes e não dão conta de contemplar todas as vivências e experimentações (im)possíveis.

Cotidianamente somos violentados e oprimidos por modelos conservadores que invocam valores morais para justificar suas ações produzindo efeitos nocivos nos corpos de sujeitos discordantes das normas.

O encontro com os estudos de gênero e a teoria feminista se deu a partir da minha formação em Letras, mais especificamente, no curso de especialização em Cultura, Tecnologia e Ensino de Línguas, no ano de 2007, realizado na UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) quando entrei em contato com uma disciplina chamada “escrita feminina” que analisava o campo de produção da literatura por mulheres e apontava para um outro cenário de produção de conhecimento em que a mulher era apresentada e representada como protagonista e sujeito legitimado do conhecimento resgatando e recontando uma história por muito tempo ocultada e obscurecida e trazendo para cena o debate sobre a relação da mulher com a Ciência.

Comecei então a perceber o cenário histórico e político de desigualdade e subordinação à que mulheres eram e seguem sendo, em muitos momentos, sujeitadas. Percebi dessa forma que o mundo não era “compartilhado” por tod@s de forma justa e igualitária como se supõe e que as Estórias e História oficiais narradas deixavam de contar e contemplar outras “versões” e outr@s personagens que também marcaram e fazem parte das nossas Estórias e História e me dei conta da importância e necessidade de compreender as relações de poder engendradas no campo político-econômico-social.

A partir daí, sempre me envolvi em debates que contemplavam as discussões de gênero por meio de disciplinas como aluno especial, palestras, debates, rodas de

conversa, coletivos, grupos de estudos e outros espaços onde pudesse olhar o mundo a partir da perspectiva de gênero.

Os feminismos e os estudos de gênero, como campo teórico e epistemológico, tem colocado em xeque a própria forma de fazer ciência. O que é o conhecimento? Como ele é produzido e reproduzido? Como o sujeito o captura? Questionamentos antigos, mas nem sempre com respostas definitivas ou eternas.

A produção do conhecimento, a partir da perspectiva das epistemes feministas, é problematizada e reconstruída através de um novo olhar, uma nova forma de produzir conhecimento e de fazer ciência. Os paradigmas hegemônicos são questionados em seus princípios epistemológicos e metodológicos. Nesse sentido, os estudos feministas e de gênero apontam para a necessidade de revisitar e analisar o conhecimento produzido até então na ciência de forma geral, e em especial nas ciências sociais.

A psicologia enquanto ciência, produto e produtora de discursos e práticas sociais, produzidos muitas vezes a partir de uma concepção positivista também deve ser reavaliada. Aqui, destaco a Psicologia do Desenvolvimento, subárea da psicologia geral, que se ocupa em compreender os processos de mudanças pelas quais passa o ser humano nos diversos ciclos de vida. Processos quase sempre apoiados e ancorados numa concepção reducionista e essencialista de ser humano universalizando a “vida psicológica”, ou seja, pautado em leis universais e lineares que se aplicam a todos os sujeitos da mesma forma.

Cabe destacar aqui o caráter prescritivo da Psicologia do Desenvolvimento no sentido de dizer sobre como e para que direção o sujeito segue. Assim, essa área do conhecimento poderia ser entendida a partir de uma concepção de estágios pelos quais passam todos os sujeitos de forma linear, estável e rígida.

Partindo desses pressupostos esta ciência seria considerada uma na qual as teorias teriam contribuído para normatizar formas de vida, ou seja, estabelecer padrões do que seria considerado “normal” e “saudável”, sendo tomado como desviante e patológico tudo aquilo que não corresponde ao modelo predeterminado.

Apoio-me nos textos feministas porque encontrei e encontro neste espaço de reflexão e produção de conhecimento amparo para minhas angústias e a possibilidade de olhar para o mundo a partir de outras perspectivas. Enquanto homem gay, encontro ainda na escrita e produção feminista uma forma mais aberta e plural de análise social

e, portanto, sinto-me contemplado nas discussões e problematizações oriundas da produção feminista.

As questões de gênero nesse contexto também refletem a forma de fazer ciência psicológica e provoca desdobramentos no campo da Psicologia do Desenvolvimento estabelecendo o que é considerado masculino e o que é considerado feminino, bem como o que esperar para o desenvolvimento de meninos e de meninas. Aqui, gênero, entendido como algo colocado no sexo biológico e resultado deste. Neste sentido é importante revisitar a Psicologia do Desenvolvimento em suas teorias clássicas e “universais” a fim de problematizar estas questões e tensionar essas verdades enrijecidas e cristalizadas num movimento de desconstrução provocando um novo olhar para esta ciência a partir de outros lugares.

OBJETIVO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A busca por impactos e noções a respeito dos estudos sobre gêneros nas obras-manuais de Psicologia do Desenvolvimento vem se apresentando como campo de averiguação contemporânea ao considerar as discussões que atualmente produzem-se no país, situando este assunto nos ramos da política, educação, comunidade, ao desenvolvimento e a produção de conhecimento e ciência na formação de psicólog@s.

Nesse sentido, torna-se objeto desta pesquisa os feminismos, por meio da formulação do conceito de gênero, e seus (im)pensáveis impactos no campo da Psicologia do Desenvolvimento, demarcando enquanto objetivo analisar como as questões de gênero são apresentadas nas obras-manuais de Psicologia do Desenvolvimento, bem como propor um outro olhar para a disciplina a partir das epistemes feministas. O objetivo central é analisar como o conceito de gênero é produzido e reproduzido nas principais obras-manuais utilizadas nos cursos de Psicologia das Universidades Federais do Brasil. Destaco para análise autoras clássicas como Helen Bee e Diane Papalia.

No decorrer da escrita, optei por usar o símbolo @ quando me referir a homens e mulheres numa perspectiva mais inclusiva a fim de tensionar os lugares enrijecidos, estabelecidos para homens e mulheres, entendendo que a gramática e a linguagem também marcam lugares e posições de poder.

(...) as justificações dadas pelos gramáticos para a introdução e obrigatoriedade do uso do masculino genérico estavam invariavelmente ligadas a crenças sobre o que deviam ser as relações apropriadas entre homens e mulheres na sociedade, e não a quaisquer convicções da natureza científica sobre a gramática, a etimologia ou qualquer outro fenômeno primariamente linguístico. São exemplos paradigmáticos de “discurso ideológico” em estado puro: a linguagem deve expressar a lei natural da superioridade masculina, e por isso se determina o uso obrigatório do masculino genérico. (ABRANCHES, 2011, p. 1).

Torna-se imprescindível contextualizar e localizar o cenário político e social vigente. A escrita constitui um ato político e de resistência frente às ondas de ataques conservadores que insistem em manter sua hegemonia e desqualificar outras formas de ser, pensar e agir, ameaçando e colocando em risco formas dissidentes de existência.

Ao entrar em contato com os canais de comunicação e outras fontes é possível perceber os efeitos e impactos que essas ondas produzem como, por exemplo, violações cotidianas de direitos e impactos em políticas públicas. Por isso, uso a escrita não somente para problematizar e analisar criticamente a realidade social, mas para fomentar outros sentidos e produzir outros modos de pensar que promovam a vida, a liberdade, o respeito, a empatia, a convivência e, por que não dizer, a decência onde tod@s tenham condições mínimas para existir subjetiva e politicamente.

Esta pesquisa é, ainda, demarcada e construída a partir de um recorte temporal denominado pós-golpe, a partir de 2016, em decorrência da manobra política de destituição do poder e seus impactos nas questões de gênero nos cenários político, social, e, sobretudo, educacional.

ESCRITA EM TEMPOS DE ÓDIO

A teorização de Butler (2003), assim como a de Haraway (1995, 2009), permite analisar como a Psicologia do Desenvolvimento produz categorias subjetivas que assumem o caráter de “substância humana” (pré-discursiva). As discussões apresentadas como problemas de gênero, são desdobradas nesta pesquisa, ao passo em que averiguamos os saberes localizados e os conteúdos em Psicologia a partir de suas obras-manuais.

Nesta perspectiva, gênero, mais do que um elemento de análise, aparece, nesta pesquisa, como um interrogante da produção teórica consolidada na Psicologia do Desenvolvimento.

Butler (2003) enfatiza que os “corpos abjetos” são aqueles que não deveriam existir, dentro de determinada matriz cultural. Ora, se eles não devem existir, tampouco hão de ser pensados, entendidos ou nomeados. Ao se nomear um grupo “excluído”, damos a ele um status oficial, um reconhecimento e, logo, uma possibilidade de articulação e reivindicação de direitos. É o processo que acontece com os assexuais, que progressivamente passam a ser enxergados como um grupo que existe e que levanta suas bandeiras.

Ricardo Velez Rodriguez, por exemplo, indicado para o cargo de Ministro da Educação, para o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), em sua carta publicada em 07 de novembro de 2018, representa uma distorcida compreensão a respeito dos estudos de gênero ao se referir as questões empregadas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2018, constatando um bloqueio efetivo para produção de conhecimento e saberes sobre o tema. O candidato à ministro afirma que: “as complicadas provas do ENEM, são entendidas mais como instrumentos de ideologização” do que como “meios sensatos para auferir a capacitação dos jovens no sistema de ensino”, reservando ainda um lugar desqualificado para os estudos de gênero.

NARRATIVAS DE UM CORPO PESQUISADOR EM DESENVOLVIMENTO

Ainda como apresentação da pesquisa, desejo contextualizar meu corpo narrativo em meio a tantas circunstâncias, políticas, educacionais, afetivas e profissionais que movimentaram o desenvolvimento destas ideias em relação aos instrumentos teóricos de Psicologia do Desenvolvimento no Brasil contemporâneo. Para tanto, apresento algumas notas reflexivas que considero importante para marcar e contextualizar o momento em que a escrita desse material foi produzida.

Eu, psicólogo de uma instituição de ensino, de sexualidade dissidente, pesquisador e militante dos estudos de gêneros, entendo a necessidade de ampliarmos as noções sobre desenvolvimento ao que tange, sobretudo, as questões de gênero, ligadas, especialmente, a vida infantil.

À medida que escrevo repenso a mim mesmo e me autorizo dizer o que penso e sinto reestabelecendo meu valor e me reconhecendo como pessoa. A partir do ato da escrita, tenho a possibilidade de reinventar-me. Embora pensado e dirigido para mulheres, especialmente mulheres negras, compactuo e sinto-me contemplado nas reflexões de Glória Anzaldúa (2000):

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (p. 232).

A partir de 2014, se travou um grande embate com reflexos ainda bem atuais a partir da retirada do termo Gênero primeiramente do PNE (Plano Nacional de Educação) e, posteriormente, dos PME (Planos Municipais de Educação) que estabelecem diretrizes para a política educacional dos próximos dez anos. Segundo seus idealizadores, que se referem aos Estudos de Gênero como suposta “Ideologia de Gênero”, a ideia central seria a “destruição da família” e “o fim da heterossexualidade”.

Trata-se claramente de uma disputa política empreitada por um grupo de pessoas que negam o reconhecimento da diversidade e dificultam os avanços de políticas públicas e, ainda, a extensão de direitos civis para essa população que historicamente foi negligenciada pela sociedade em geral. Se existe uma ideologia de gênero, de acordo com Jimena Furlani, ela se refere a ideologia heteronormativa que insiste em impor seu modelo de vida a tod@s as pessoas desconsiderando as subjetividades que não reproduzem a lógica heterossexual e de gênero binário. Sobre a chamada “ideologia de gênero”, Furlani (2017) em entrevista online à “Pública” pontua:

[...] as cartas não estão na mesa, eles não assumem que ninguém está doutrinando crianças na escola, que eles querem que não se fale de gênero na escola para que as crianças não acolham os sujeitos da diversidade, para que não aceitem que as pessoas possam ser vistas definitivamente sem preconceito. Que eles não aceitam os direitos humanos ampliados.

Desde há muito tempo, questões relacionadas a sexo, gênero, sexualidade, diversidade e preconceito me inquietam e me provocam a refletir sobre elas. O que recebia como respostas para tais inquietações e angústias, eram discursos, ações e atitudes cristalizadas e sustentadas em convenções sociais, culturais e morais, proposições científicas e discursos médicos que rotulavam minha orientação sexual, muitas vezes, como “anormal”, “pecaminosa”, “criminosa”, e como algo vergonhoso de que deveria ser evitado e combatido. Discursos esses muitas vezes advindos e referendados pela própria Psicologia através de suas práticas normativas e prescritivas. Surgiam, assim, “diagnósticos” e “rótulos” oriundos de territórios enrijecidos por crenças religiosas, patologizados por concepções morais ancoradas numa visão de mundo machista e cisheteronormativa sedimentado numa perspectiva essencialista do “normal”, do “natural”.

Essas práticas discursivas ocorreram e ocorrem através de instituições, como família, escola, sistema jurídico, igreja e outr@s. Homem não veste roupas “consideradas” femininas, não brinca de bonecas, não apresenta comportamentos femininos, não chora, dentre muitas outras orientações, estabelecendo e determinando um jeito padronizado de ser homem restringindo as possibilidades a uma única forma de ser. Isso também se estende às mulheres que recebem, desde a concepção, um repertório de comportamentos sobre como ser mulher.

Em 15 de setembro de 2017, a decisão de um magistrado traz à baila a discussão sobre a suposta “cura gay”. Um grupo de psicólog@s, que se autodenominam como “psicólog@s cristãos”, reivindicam a suspensão da resolução 01/99 do CFP (Conselho Federal de Psicologia) e o direito de pesquisar e propor “tratamentos” para as homossexualidades sob a alegação de que o documento cerceia a “liberdade científica” e impede o “tratamento” de homossexuais que procuram “voluntariamente” os serviços de psicologia. A resolução 01/99, no entanto, estabelece normas de atuação em relação à questão da orientação sexual. No texto estabelece que:

Art. 2º - Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas.

Art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados.

Parágrafo único - Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades.

É nítido que em nenhum momento o documento proíbe o acompanhamento e/ou tratamento do sofrimento psíquico de pessoas que expressam e exercem orientação homossexual. O que está claro e determinado é a proibição quanto à patologização do comportamento homoerótico, ou seja, não se pode tratar como doença aquilo que não o é. A decisão do juiz abre brecha para profissionais proporem serviços de “reorientação sexual” e contraria todas as orientações de órgãos como CFM (Conselho Federal de Medicina), CFP (Conselho Federal de Psicologia), OMS (Organização Mundial de Saúde), além de discussões avançadas e contemporâneas sobre questões de gênero e sexualidade, que não reconhecem mais a homossexualidade como doença e sim como uma variação e/ou expressão da sexualidade humana.

Trata-se, pois, de uma decisão perversa que está a serviço da manutenção da heteronormatividade forçando homossexuais a se “converterem” ao padrão estabelecido. A decisão é um ato de violência e desconsidera os perigos e efeitos danosos que podem causar no sujeito que é submetido a tal prática.

Eu mesmo sou prova de que os efeitos produzidos por estes mecanismos podem marcar a vida da pessoa, a partir da minha própria experiência. Carrego no corpo e na alma os efeitos nefastos produzidos por práticas como esta. Na adolescência, fui submetido a uma terapia que me prometia a “cura” e “reequilíbrio” da sexualidade e conformidade de gênero partindo do pressuposto de que eu exercia uma pseudo-homossexualidade e que bastaria acessar o momento do “trauma” para que eu pudesse me “converter” num heterossexual “feliz” e “saudável”. Pois bem, fui atraído pelo “canto das sereias”¹ e aceitei realizar todo o tratamento que vale destacar não foi nada barato.

¹ Na MITOLOGIA GREGA, sereias são seres metade mulher e metade peixe capazes de atrair e encantar qualquer um que ouvisse seu canto. Em seu sentido figurado pode ser utilizado como uma expressão para designar algo que tem grande poder de atração em que as pessoas caem sem resistência (RIBEIRO, 2019).

Um tratamento caro para resultados nada significativos. Nada significativo do ponto de vista da “cura” porque do ponto de vista dos efeitos danosos sobre a mente e o corpo estes sim foram bem substanciais. Ao final do processo, o resultado foi que não passei a gostar de mulher automaticamente e, ao expressar o que estava sentindo para a terapeuta que conduzia o processo, ela me diz com um jeito de quem fez a sua parte e deu o seu melhor: “você não está aberto ao processo”, “você não quer mudar” e mais uma vez saio com a sensação de culpa, medo e fracasso.

Levei muitos anos para entender que não sou uma “aberração” ou uma pessoa de “segunda classe”. Muitos anos e muitas outras terapias para perceber que não havia nada de errado comigo. À época, eu ainda fazia parte de uma instituição religiosa e como seminarista acreditava no caminho da ordenação sacerdotal como saída para lidar com minha sexualidade a partir da negação e do apagamento dos seus efeitos sobre meu corpo. Aliado ao tratamento psicológico, me submeti e fui submetido a sessões de exorcismos e orientações espirituais para “regenerar-me”, no entanto nada disso foi suficiente para transformar-me em heterossexual.

Felizmente, encontrei linhas de fuga² para entender e subjetivar minha sexualidade a partir de outras perspectivas por meio de pesquisas e outras narrativas que entendem a homossexualidade como uma expressão possível da sexualidade humana.

No primeiro capítulo: “Os feminismos e o debate de gênero nas ciências”, tratamos a respeito do intercâmbio fecundo para a formulação do conceito de gênero entre a produção acadêmica e os movimentos feministas. Adiante, seguimos com a intenção de contextualizar @ leitor@ nos estudos de gêneros em Psicologia no contemporâneo, e o desenvolvimento infantil e seus manuais.

No segundo capítulo: “Por dentro das Obras-Manuais” averiguamos metodologicamente as principais instituições de formação em Psicologia do país e pesquisamos os conteúdos teóricos das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, para investigar como o conceito de gênero está sendo discutido a

² Linhas de fuga: vetores de desorganização ou de desterritorialização; fugir é entendido em dois sentidos: perder a estagnidade ou a clausura; esquivar e escapar. Fugir não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se; implica, obrigatoriamente, uma redistribuição dos possíveis que desembocam numa transformação ao menos parcial, improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos; fazer fugir algo, fazer fugir um sistema (DELEUZE; PARNET, 1998).

partir dos referenciais teóricos das obras-manuais recomendados ao estudo da disciplina.

No último capítulo: “ A experiência de Desenvolvimento no Brasil pós-golpe: Ciência, Psicologia e os estudos de Gênero”, traçamos nossas considerações finais e afirmamos os campos teóricos e metodológicos para a inclusão dos estudos de gênero nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e a formação de psicólogos a partir da análise de conteúdo.

1º CAP. OS FEMINISMOS E O DEBATE DE GÊNERO NAS CIÊNCIAS

Neste capítulo nos ocupamos com a gênese do conceito de gênero e seus impactos na ciência, aqui nos detemos em como ocorreu o surgimento dessa profícua categoria de análise a partir do intercâmbio entre a academia e movimentos feministas.

Aqui, ainda, o gênero mais do que como uma ferramenta política e analítica, aparece como um importante interrogante da produção teórica da Psicologia do Desenvolvimento.

1.1- A produção acadêmica e os movimentos feministas: Intercâmbio para a formulação do conceito de gênero.

A partir daqui, avançaremos para uma compreensão contemporânea da qual a produção acadêmica aliada aos movimentos feministas contribuem para a formulação do conceito de gênero nos estudos em Psicologia, no Brasil, em específico, nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, cabe mencionar que a própria formulação do conceito de gênero ilustra as possibilidades de intercâmbio fecundo entre a produção acadêmica e os movimentos feministas (LOURO, 1998). O conceito de gênero, configura-se, desse modo, como ferramenta política e analítica que visa rejeitar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres ancoradas no essencialismo biológico, com a tradicional leitura biologizante, reducionista, uma vez que não leva em consideração as produções sociais. Com Scott (1995), historiadora e teórica feminista, vemos que o uso do conceito “gênero”

[...] rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para as diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ (...) Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (p.75).

De início, antes de conceituar e problematizar sobre a noção de gênero na ciência em geral e, em especial, na Psicologia do Desenvolvimento, por meio das suas

obras-manuais, torna-se imprescindível discorrer sobre os feminismos, uma vez que o conceito de gênero surge no bojo desse movimento político e intelectual.

No entanto, não se trata de uma tarefa simples definir tal movimento, pois, com o decorrer do tempo, verificou-se a urgência da produção de novos entendimentos críticos sobre o terreno de onde a experiência de opressão de mulheres por homens emerge, a partir de que, segundo Hooks (1989), o que as mulheres compartilham não é a mesma opressão, mas a luta para acabar com o sexismo, ou seja, pelo fim das relações baseadas em diferenças de gênero socialmente construídas (BAIRROS, p. 462, 1995 apud HOOKS. p. 23, 1989).

Apesar de sua marcação histórica se situar supostamente no século XIX, especialmente na Europa, não se pode restringir a este o período e local do surgimento do feminismo. Já no século XVIII, na Inglaterra e na França, duas importantes escritoras se destacaram: trata-se de Mary Wollstonecraftt que escreveu “Uma reivindicação pelos direitos da mulher”, em 1792, e Olympe de Gauges, autora do livro “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, em 1791.

Para Ella Shohat (apud COSTA, 2001), não é possível falar em feminismo no singular, pois mulheres de diversas partes do mundo e em diferentes contextos lutaram e ainda lutam contra variadas formas de opressão e sujeição, sendo necessário que se fale do feminismo no plural, isto é, dos feminismos, não sendo possível a universalização do “feminino” e/ou “masculino”. A autora, em uma entrevista, critica de modo ferrenho sobre como a história do feminismo é contada e recontada, atentando aos perigos da universalização da narrativa sobre a história do feminismo.

Depende de como nós narramos o feminismo. É por isso que considero o multiculturalismo central para o feminismo. *Talking Visions* oferece uma crítica da narrativa-mestra linear sobre como o feminismo começou, e esta é geralmente um tipo de narrativa extremamente eurocêntrica, que imagina mulheres lutando para empoderar-se no “ocidente” e posteriormente difundirem para o mundo “atrasado”. O que é suprimido nessa narrativa modernizadora são as “outras” mulheres pelo mundo, lutando outras batalhas, mas que são desqualificadas como feministas pelo fato de não usarem esse rótulo para si (...). Eu estou argumentando que nós devemos redefinir o que entendemos por feminismo, alargar seus significados para incluir a diversidade das lutas. (p.159).

Em consonância com esse pensamento, Haraway (1995) nos apresenta uma outra perspectiva, onde sinaliza-nos que os conhecimentos são sempre “situados”, tanto social quanto historicamente, tornando-se inevitáveis, visões parciais do

conhecimento, o que não significa deixar o critério da objetividade, mas sim atentarmos-nos a uma objetividade não atrelada à ideia de “essencialismos”, que sustentam as teorias modernas.

A partir da metáfora da ‘visão’, Haraway (1995) aponta não somente para a questão da parcialidade, bem como para o aspecto da ‘corporalidade’ em contraponto à ‘visão de lugar nenhum’, que sustenta os princípios de neutralidade e objetividade da Ciência Moderna. Dessa forma, a autora procura situar o sujeito do conhecimento dentro do campo da visão propondo uma “objetividade corporificada”.

A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão objetiva que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as práticas visuais. A perspectiva parcial pode ser responsabilizada tanto pelas suas promessas quanto por seus monstros destrutivos. (...). A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo, podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver”. (p. 21).

Como dito anteriormente, existem vários feminismos, portanto, não seria possível e nem se pretende, neste trabalho, analisar todas as vertentes existentes. Vale, entretanto, com Saffioti (1987), destacar algumas de suas manifestações e desdobramentos, das mais clássicas às mais contemporâneas, sendo elencadas no propósito de ilustrar a pluralidade de perspectivas.

De acordo com a autora (p. 105), “em nenhum lugar do mundo pode-se falar em feminismo no singular”, pois verifica-se uma multiplicidade de posicionamentos teóricos e políticos dos movimentos feministas ao longo da história, sendo impossível traçar um histórico universal ou uma narrativa linear do feminismo, mas voltar-se para cada período histórico, a fim de perceber suas características, posicionamentos, tensões, conflitos, reivindicações e práticas.

Saffioti (1987) sinaliza algumas das “versões feministas”: feminismo conservadorista, preocupado “com as tensões presentes nas relações entre as categorias de sexo, derivadas da dominação exercida pelo homem sobre a mulher”; feminismo liberal, ancorado nos princípios de “liberdade, igualdade, fraternidade” tem como proposta “ampliar o que se entende por democracia, tornando iguais perante a lei os crescentes contingentes humanos das sociedades competitivas”. Nesta concepção, cabe reivindicar para as mulheres igualdade de direitos com relação aos homens” (1987, p. 107). Há ainda o feminismo socialista, embasado na dialética

marxista “enquanto método que exige a formulação de novos conceitos adequados à análise de novas realidades, ou a reformulação de categorias conceituais inadequadas para uma análise conjunta dos dois fenômenos em pauta – classes sociais e categoria de sexo – e suas inter-relações” (p. 113-114).

Podemos ainda apontar outras vertentes contemporâneas, como o feminismo anarquista ou anarco-feminismo, cujas reivindicações apontam para “uma sociedade sem padrões, autoridades, religiões e preconceitos, onde as relações amorosas e sexuais seriam livres” (FERREIRA, 1996, p. 164); o feminismo existencialista, o feminismo da diferença, os feminismos pós-coloniais, o cyberfeminismo, o transfeminismo e o ecofeminismo.

Ao perceber o movimento feminista a partir de sua constituição polifônica e plural, em suas rupturas e continuidades, torna-se imprescindível para o entendimento deste a análise a partir de uma “perspectiva parcial”, como proposta por Haraway (1995), localizando o saber e a produção do conhecimento e tomando como pressuposto que não há uma “visão inocente”, “neutra” e “objetiva” como a Ciência tem postulado; “(...) a falsa visão que promete a transcendência de todos os limites e responsabilidades” (HARAWAY, 1995, p.21).

Apesar das diferenças e peculiaridades de cada vertente e de suas perspectivas parciais pode-se depreender do movimento feminista que, em geral, se trata de um movimento social que luta pelos direitos das mulheres, bem como a mudança nas relações e nas organizações política e social. Para Pinto (1992),

O movimento feminista organiza-se para lutar contra uma condição (...) dada historicamente pela desigualdade nas relações (...) em nível público e privado, da razão e do afeto, do trabalho e do prazer, da obrigação e do desejo. Nesta condição está a radicalidade do movimento, que tem como consequência uma desorganização profunda dos espaços de poder cotidiano. (p. 131).

As práticas e o posicionamento político e intelectual do movimento feminista em suas mais variadas manifestações impactaram a realidade social e provocaram mudanças profundas em suas diversas áreas, seja na ciência, na política, nas religiões, na organização social, nos relacionamentos interpessoais e em outros espaços. E embora muitas das mudanças não tenham sido devidamente investigadas, no que se refere as relações interpessoais e a organização da sociedade, “elas não deixam de ser perceptíveis no cotidiano de homens e mulheres” (PRÁ, 1997, p.42)

Em consonância com esse pensamento para Toscano (1992) o feminismo torna-se um marco na história da humanidade como um fenômeno importante, considerando o número de pessoas envolvidas e pela “influência de tais atores no conjunto das relações, sejam elas de natureza política, ideológica, econômica ou social” e “a importância desse fato para o conjunto da sociedade, como desdobramentos das mudanças nas relações inter-pessoais” (p. 17).

O campo acadêmico não ficou inerte às mudanças sociais provocadas pelo movimento feminista, onde foram semeadas teorias a partir da experiência acumulada pelo movimento. A inserção dos feminismos na academia marca novas formas de pensar a cultura e o conhecimento ao questionar os paradigmas da ciência tradicional e propor novas perspectivas de análise. Para Louro (2002):

[...] Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Como consequência, isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas. (p. 14).

Ainda de acordo com Louro (1997, p. 154), “os desafios da pesquisa feminista são, fundamentalmente, desafios epistemológicos: referem-se a modos de conhecer, implicam discutir quem pode conhecer que áreas, que domínios da vida podem ser objetos de conhecimento, que tipo de perguntas podem ser feitas”. Os estudos feministas foram responsáveis por uma “transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento”.

Isso ocorre fundamentalmente porque ele (o feminismo) redefine o político, ampliando os seus limites, transformando seu sentido, sugerindo mudanças na sua “natureza”. Se o “pessoal é político” (...) então se compreenderá de um modo novo as relações entre a subjetividade e a sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais. E a recíproca também pode ser aplicada, pois “o político também é pessoal” – nossas experiências e práticas individuais não apenas são construídas no e pelo social, mas constituem o social. Isso permitiu que “se observassem vínculos de poder antes desprezados”. (LOURO, 1997, p. 148-149)

Conforme Sandra Harding (apud LOURO, 1997, p. 152-153), as feministas desejam ver respondidas as “questões ligadas às suas experiências em lutas políticas, portanto, implicadas em interrogações sobre como mudar suas condições [...]”. Os

propósitos da pesquisa e a análise são inseparáveis da origem dos problemas de pesquisa”.

A partir do impacto do movimento feminista nos espaços acadêmicos, que colocou em cheque os paradigmas científicos e o modo de produzir conhecimento consequentemente foram produzidas novas teorias e formas de pensar. Nesse contexto, surge o próprio conceito de gênero que enfatiza as “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (SCOTT, 1995) inaugurado dessa forma um novo campo de estudos denominado hoje como *estudos de gênero*, onde é lançado um novo olhar para a questão das identidades, não mais percebidas enquanto fixas e estáveis, mas como instáveis e passíveis de ressignificação. Os estudos a partir dessa ótica, então, se dedicam à análise dos sistemas culturais que subjetivam os corpos “contextos específicos nos quais o sistema sexo/gênero operacionaliza relações de poder” (PISCITELLI, 2004, p. 51).

Neste sentido, o percurso dos movimentos feministas e a produção acadêmica desenvolvidos em torno da noção, ideia e conceito de gênero tem provocado desdobramentos que localizam problemas, situam conhecimentos e em especial, para esta pesquisa, destaca-se pelo modo de inserir tais articulações na formação acadêmica de psicólog@s pelas obras-manuais que pretendem ser referências nos estudos de Psicologia do Desenvolvimento Humano.

1.2- Estudos de gênero e a perspectiva feminista: Re(i)nscrevendo papéis.

O termo gênero surge, pois, a partir dos estudos feministas no intuito de pensar as relações e diferenças entre homens e mulheres para além do sexo, transcendendo a questão biológica marcada pela diferenciação entre homens e mulheres a partir da genitália que os compõe. Num resgate histórico, é possível perceber que é através das feministas anglo-saxãs que o conceito gênero começa a ser usado em distinção de sexo (LOURO, 2003). Nesse sentido o conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas que se pautam em distinções de caráter biológico no uso de termos como sexo e diferença sexual. Dessa forma, as feministas acentuavam, através da análise da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72). Aqui, a preocupação é compreender as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades geradas e estabelecidas por essas diferenças entre homens e mulheres. O que antes era

conhecido como história das mulheres passa agora a ser compreendido a partir do que hoje conhecemos e reconhecemos como gênero, pois o conceito permite ampliar e compreender as relações de poder presentes na realidade social.

[...] Os livros e artigos de todos os tipos que tinha como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero” [...]. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois gênero tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres” [...]. Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo gênero inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. (SCOTT, 1995, p. 75, grifos do autor).

A mudança na nomenclatura de “mulher” para “gênero” possibilitou uma ampliação nas análises e formulações, construindo com isso um campo próprio de produção de conhecimento e uma sistematização teórica mais consistente. Nesse sentido, a adoção do termo gênero faz-se fundamental para também mudar os modos de olhar e compreender a dinâmica social.

De acordo com Simião (2000), o termo gênero surgiu no mundo acadêmico no momento em que pesquisadoras feministas, buscavam, através dos chamados estudos sobre as mulheres, desnaturalizar a condição da mulher na sociedade.

[...] Nesse sentido era preciso encontrar conceitos que permitissem diferenciar aquilo que as mulheres tinham de natural, permanente, e igual em todas as épocas e culturas (o sexo) daquilo que dava base para a discriminação e, por ser socialmente construído, variava de sociedade para sociedade e podia mudar com o tempo (o gênero). (p. 4-5).

Como observa Nicholson (2000), as diferenças biológicas entre homens e mulheres só têm existência real para nós depois de complexos processos de significação através da linguagem, já que a linguagem se constitui em uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades.

Como coloca Louro (2003, p. 65) “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”.

Imbricado a isso, a cultura e a linguagem também operam num processo de construção de comportamentos, gostos, atitudes, formas de expressar-se, vestir-se,

gesticular etc. para homens e para mulheres, constituindo, assim, o que denominamos masculinidades e feminilidades.

Nesse sentido ao falar em gênero, referimo-nos não somente às ideias de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas. Ao se falar em gênero podemos pensar no estabelecimento de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é e o que não é designado ao homem ou a mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo. As masculinidades e feminilidades, portanto, se constituem a partir de construções sociais por meio de uma fabricação de sujeitos, conforme afirmado por Louro (2003) que imprimem nos corpos dos homens e mulheres determinados padrões, tentando firmar-se, assim, como as únicas formas possíveis de ser masculino e feminino.

Esses modelos hegemônicos para se firmarem como tais necessitam de um intenso investimento para serem construídos e constantemente ratificados. São, por isso, apresentados como algo que precisa ser incansavelmente performado por um sujeito ao longo de toda a sua vida. Essa “fabricação” dos corpos ocorre de forma sutil e deve ser observada, ao serem instituídas por meio de práticas cotidianas e atuarem de forma naturalizante.

O processo de fabricação dos sujeitos é continuado geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e que regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora também todas essas instâncias façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. (LOURO, 2003, p. 63)

Dessa forma, a discussão sobre gênero perpassa as determinações sócio-culturais dos papéis dos corpos, que são construídos a partir da socialização: ser homem e ser mulher varia de cultura para cultura e de tempos em tempos.

As relações de gênero influenciam diretamente na formação do homem e de sua masculinidade e na formação da mulher e de sua feminilidade. Porém, para perceber as diferenças entre o homem e a mulher, reforça-se a importância de ultrapassar as comparações registradas com base em determinações biológicas. As

diferenças corporais entre o homem e a mulher existem, mas não são suficientes para a explicação de uma série de comportamentos, ditos “naturais”.

Na vivência do dia-a-dia, nas interações sociais e ideológicas, gênero nunca se reduz a caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de categorizações morais, a um conjunto de comportamentos socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados (VENTUROLI, 1999, p. 21).

De acordo com Scott (1995) “gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder”. Isso implica olhar além do desempenho por parte de homens e mulheres de papéis masculinos e femininos fixos, correspondendo a valorações definidas e posições de dominação e subordinação fixas em relação à estrutura social.

Em outras palavras, a distinção entre sexo e gênero consiste em que o primeiro refere-se ao aspecto biológico, relacionado à esfera reprodutiva entre homens e mulheres, enquanto gênero refere-se aos significados socialmente construídos. O uso do termo gênero rejeita qualquer explicação de ordem biológica para justificar uma possível subordinação feminina.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75).

Beavouir (1980), apresenta uma importante contribuição para os estudos de gênero ao afirmar que “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma como a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (p.99) desconstruindo a ideia de natural e apontando para uma questão social.

O conceito de gênero não se restringe apenas ao estudo sobre as mulheres, como se pensa comumente, mas trata sobre uma construção que é feita de forma relacional: os dois universos, o masculino e o feminino, são construídos de forma intercambiada. Os homens, ao constituírem-se como homens dentro do que é

culturalmente estabelecido, precisam tanto do reconhecimento de outros homens quanto do das mulheres. Da mesma forma, as mulheres precisam do reconhecimento de homens e de outras mulheres ao exercerem o papel que lhes atribui o padrão cultural de conduta feminina. O masculino atribui possibilidades e limites para o feminino e vice-versa:

[...] já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. (LOURO, 2003, p. 22).

O gênero implica uma relação entre os gêneros. Mas, em grande parte das sociedades, o masculino é considerado como tendo mais valor do que o feminino (BOURDIEU, 2002). Nesse sentido, as relações de gênero, entendidas como relações de poder, são marcadas por hierarquias e desigualdades em que privilégios e status de superioridade são atribuídos ao gênero reconhecido como masculino.

De acordo com Oliveira e Scavone (1997, p. 4) “relações de gênero, portanto, é uma construção cultural e social, e, como tal, representa um processo contínuo e descontínuo da produção dos lugares de poderes do homem e da mulher em cada cultura e sociedade”.

Na vivência do dia-a-dia, nas interações sociais, gênero nunca se reduz a caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de categorizações morais, a um conjunto de comportamentos socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados (VENTUROLI, 1999). Dessa forma, o gênero, entendido como um constructo social, torna-se resultante da socialização: ser homem e ser mulher varia de cultura para cultura e de tempos em tempos.

Sardenberg (2004) afirma que o termo gênero passa a ser pensado numa perspectiva feminista ao final da década de 70, inicialmente pensado como construção social das identidades e em oposição a sexo. Porém, com o avanço nos debates e reflexões, o termo assume novas significações que abarca representações políticas e culturais, bem como códigos linguísticos institucionalizados (BUTLER, 2003).

1.3- Desenvolvimento infantil: moldar as relações com os outros e com o mundo?

Beatriz Preciado (2013), homem trans, filósofo espanhol hoje conhecido como Paul Beatriz Preciado, escreveu um manifesto em resposta à “Manifestação para todos”, realizada em Paris, onde cidadãos foram às ruas protestando contra o governo de François Hollande, em virtude do projeto que legitima a união entre pessoas do mesmo gênero, bem como para garantir a adoção por casais homossexuais. No texto, a autora discorre sobre como as crianças são subjetivadas a partir das instituições e critica a forma como a sociedade as controla e vigia:

Eles defendem o poder de educar os filhos dentro da norma sexual e de gênero, como princípios heterossexuais. Eles desfilam para conservar o direito de discriminar, castigar e corrigir qualquer forma de dissidência ou desvio, mas também para lembrar aos pais dos filhos não-heterossexuais que o seu dever é ter vergonha deles, rejeitá-los e corrigi-los (PRECIADO, 2013)

Apesar de tal acontecimento registrar-se em um distante tempo e espaço, é possível a reflexão a partir de um deslocamento ao contexto brasileiro, onde milhares de pessoas saem às ruas para protestar em nome da família, da tradição e da moral no intuito de preservar a “ordem natural das coisas” e os bons costumes. Reivindicam uma “escola sem partido” - como se a educação fosse isenta ou neutra. Perseguem museus e obras de arte e professores que debatem esses temas nas escolas e universidades e ainda, pesquisadores que se debruçam sobre questões de gênero e sexualidade - como o caso de Judith Butler, expoente da produção de saber sobre os estudos de gênero, que em vinda ao Brasil em 2017 foi moralmente agredida por pessoas enraivecidas e desinformadas que a tinham como a precursora daquilo que chamam “ideologia de gênero”.

Estes gritos, endossados por uma política conservadora – e aqui vale destacar a influência de uma frente parlamentar popularmente denominada como “bancada evangélica” que se coloca contra o avanço de temas importantes como diversidade de gênero e diversidade sexual. Gritam em nome de uma suposta proteção da criança, mas na verdade, o que defendem e protegem é a conservação da ordem e norma heteronormativa.

Em algum momento fui a criança que Frigide Barjot³ se orgulha de proteger. E me revolto hoje em nome das crianças que esses discursos falaciosos esperam preservar. Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? Tive um pai, e uma mãe, que cumpriram escrupulosamente a sua função de garantir domesticamente a ordem heterossexual (PRECIADO, 2013).

Assim como Preciado e muitos outros, muitos de nós fomos e seguimos sendo a criança que Frigide Barjot se orgulha em proteger. E também, me revolto em nome das crianças que esses discursos falaciosos insistem em proteger, uma vez que não me recordo de ser protegido pela escola ou pela minha família por ser quem sou, mas por quem queriam que eu fosse. Ao contrário, me recordo das surras e xingamentos vindos de pessoas em quem eu confiava e de quem esperava proteção e acolhimento, do tratamento desigual por ser uma pessoa diferente e da culpabilização que sofria por não atender os anseios esperados, das humilhações e agressões que marcaram minha consciência mesmo antes de eu poder saber o que a palavra “viado” representa. De acordo com Eribon (2008):

“Viado nojento” (“sapata nojenta”) não são simples palavras lançadas *en passant*. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumatismos sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior). E uma das consequências da injúria é moldar a relação com os outros e com o mundo. E, por conseguinte, moldar a personalidade, a subjetividade, o próprio ser de um indivíduo. (p. 27).

Fato curioso é o de que a nossa sociedade é marcada pelas diferenças, mas nem sempre, ou raramente, essa diversidade é valorizada e respeitada. Ao contrário, observam-se nas práticas cotidianas, por meio de ações e movimentos preconceituosos, certa desvalorização e desqualificação ao que não se encaixa nas normas tidas como referências. Essas diferenças podem ser de qualquer ordem –

³ Conhecida por sua atividade como comediantes. Foi uma colunista de televisão e escreveu vários livros. Em 2010 ela se voltou para atividades militantes no âmbito dos compromissos políticos e religiosos: em 2012-2013, opõem-se ao casamento de casais do mesmo sexo e à resultante mudança de filiação. Ela é agora presidente da associação “L’Avenir pour Tous”, que combate o casamento e a adoção de casais homossexuais.

racial, social, de classe e por aí vai – e provocam estranhamento, sobretudo, quando se referem à sexualidade. Conforme Santos (2003):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (p.56).

A ideia de diversidade diz respeito à coexistência e convivência de diferentes perspectivas, valores, condições, ambientes, características ou elementos, podendo gerar conflito ou cooperação. De acordo com Carvalho, Andrade e Junqueira (2009), tratar do respeito à diversidade supõe o reconhecimento da existência do outro. Todavia, esse reconhecimento requer a necessidade de percepção uns dos outros em nível local e global, no que tange às redes de relações e de interdependência. Por outro lado, nas palavras desses mesmos autores, “a diversidade não é algo que faz parte somente do outro, mas está em cada pessoa”.

Infelizmente, estamos longe de conquistar um espaço seguro e possível para tod@s, mas ainda há esperança e por isso faz-se imperativo subverter a lógica de violência que impera. Em tempos de ódio e produção de narrativas e discursos que promovem a violência, a discriminação e o preconceito, o que menos percebemos é o reconhecimento do outro. Pelo contrário, afeto é confundido com abuso e demonstrações de afeto em público podem gerar violências e represálias por parte de pessoas intolerantes e cheias de ódio. Precisamos urgentemente potencializar os discursos que produzem vida, esperança e respeito.

1.4- Do conhecimento sacralizado ao saber localizado.

Sacralizar o conhecimento pode parecer inadequado para compreender os modos de aproximação aos estudos de gênero no contemporâneo, porém gostaria de propor um percurso metodológico do qual pudemos atentar para o acesso escasso, e ao diálogo ainda mistificado sobre a ciência. Deste modo, ao percebermos a sacralização da ciência iremos contextualizar com realidades contemporâneas que subvertem com noções e ideias feministas e movimentam os estudos sobre o gênero na atualidade.

Partimos com Braga (2000) que na descoberta de um território a ser explorado e dos sentidos de se fazer ciência, averigua que a sacralização do conhecimento provém da crença de que a ciência não era um discurso humano sobre a natureza, mas uma revelação da verdade da natureza. Deste modo, o cientista ocupou o lugar de intermediário entre a Verdade e os homens comuns. Um conhecimento construído é sujeito às controvérsias e à influência de escolas de pensamento. Um conhecimento construído, mas revelado. Para Braga (2000), um conhecimento revelado, é uma verdade inquestionável, descortinada por algum eleito. "Esta concepção transformava a ciência num conhecimento sacralizado dando um poder sobre-humanos aos que com ela trabalhavam: os cientistas, técnicos, médicos, etc" (p. 28).

Sobre o conhecimento, podemos dizer que no decorrer de seu desenvolvimento histórico tornou-se a forma de libertação e se é possível dizer que o conhecimento liberta o ser humano de seus grilhões, também é possível dizer que o mesmo conhecimento pode aprisioná-lo. Desde o Iluminismo o primeiro princípio ganhou força e verdade. Mas é com Marx e o pensamento da esquerda que se segue a partir dele, o segundo princípio também recebeu seu peso.

O conhecimento considerado válido, o verdadeiro, historicamente, esteve quase sempre aliado ao poder. Em outras palavras, havia um certo tipo de saber popular, prático, manual, sem exigências abstracionais ou acesso privilegiado ao mundo espiritual que esteve nas mãos dos comuns. Por outro lado, um conhecimento mais elevado, carregado de mistérios e raciocínios complexos, esteve aprisionado nas mãos de sacerdotes, sábios e poucos que terminaram por determinar verdades, sentenças, tratamentos.

Tais saberes, os verdadeiros, também permitiram ao ser humano grandes descobertas, invenções e construções arquitetônicas e tecnológicas consideráveis. Com o surgimento da filosofia, esse conhecimento passou a residir a praça pública. De alguma forma, o cidadão grego apropriou-se da complexidade. Ainda restrita às exigências políticas da época, o conhecimento alçou ares de discussão pública. Assim, foi possível a reflexão, sistematização e publicação de algum tipo de saber passível de divulgação e compreensão por um maior número de pessoas. É a partir desse fato, filosofia, que podemos determinar um certo modo de desenvolvimento da ciência, entendida aqui, como domínio e sistematização do saber, através do uso da razão, do argumento, da lógica e da observação cuidadosa e sistemática dos fenômenos da natureza.

Foi a partir do século XV e XVI, principalmente com Francis Bacon e o “Novo Organon”, que o conhecimento filosófico parece conhecer seus filhos distintos. A implementação do método experimental, a divisão dos conhecimentos em áreas específicas foi flexionando a filosofia para o lado da reflexão teórica e a Ciência, propriamente dita como pesquisa metodológica, com objeto específico, foram encontrando seu espaço.

As ciências e seus resultados, não resta dúvida, trazem à sociedade benefícios indiscutíveis. São bem visíveis também os resultados para o meio ambiente e para a saúde do ser humano alguns resultados mais trágicos. Paradoxalmente, porém, se no despertar grego o conhecimento desceu à praça pública, no desenvolver da ciência moderna o conhecimento voltou a ficar sacralizado, agora nos laboratórios, restrito a poucos. E o conhecimento não conseguiu se despir da áurea de poder. Isso quer dizer que, mesmo com todos os avanços, o conhecimento que poderia libertar o ser humano de seus grilhões econômicos, políticos, ideológicos, não conseguiu tal intento. Do contrário, como demonstrou Marx e os marxistas, um certo saber foi utilizado como forma de dominação política e econômica. Mais tarde, por outro viés, Michel Foucault, demonstrou como essa amarra entre saber, ciência, verdade e dominação, encontrou seus meandros mais obscuros nos cárceres, internatos, hospitais e nos discursos de uma forma geral.

Desmistificar a ciência, ou ainda, “dessacralizar” o conhecimento direciona nossa investigação em busca dos saberes localizados que colocam em disputa jogos políticos que Arroyo (2013), apresenta:

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônivos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento. A sacralização dos rituais de passagem tão seletivos e segregadores são impostos à escola e à docência pela persistência de rituais e relações segregadoras na sociedade. O campo do conhecimento foi submetido aos padrões segregadores. Perdeu autonomia Conhecimento sacralizado vira elitizado, segregador e controlador. (s/p).

Mais adiante, Arroyo (2013) analisa em qual quadro atual nos movemos e afirma que estamos em um quadro de “refinados controles”, pois “a política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis,

condicionadas ao progresso da nação" (s/p). Ainda para Arroyo, isso se deve a uma atual 'ressacralização controladora dos docentes, de suas competências e de suas condutas como profissionais" (ARROYO, 2013, s/p).

Tecendo saberes sobre gênero, busco nesta pesquisa articular ideias desde a sacralização dos conhecimentos, seus controles, aprisionamentos e sistemas, para enfim contextualizar um movimento entre as linhas e emaranhados teóricos das epistemes feministas, considerando o pensamento de Donna Haraway. A proposta de um conhecimento situado, ou ainda saber localizado, de Donna Haraway (1988), alinhava uma conexão contemporânea com o objetivo deste primeiro capítulo, que é dar um 'pano de fundo' sobre a produção de conhecimento e em especial, os meios de re-produção (ensino e aprendizagem) sobre gênero, nas obras-manuais de Psicologia do Desenvolvimento que constam em seus planos de disciplinas.

Com o título: *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*, publicado em 1988, esta escrita se originou dos comentários de Sandra Harding em 1986, nas reuniões da Western Division da American Philosophical Association, São Francisco, a respeito da questão da ciência no feminismo, e possibilitou a Haraway pensar que a ciência é um texto contestável e um campo de poder; sendo ela categórica em afirmar: "o conteúdo é a forma. Ponto". A forma na ciência é retórica artefactual-social de fabricar o mundo através de objetos efetivos. "Esta é uma prática de convicções que mudam o mundo e que tomam a forma de incríveis objetos novos - como os micróbios, os quarks e os genes".

Gostaríamos de pensar com Haraway (1988), que nossos apelos a mundos reais são mais do que uma desesperada tentativa de escapar ao cinismo ou um ato de fé como o de qualquer outro culto, que se deva dar crédito. As feministas não precisam de uma doutrina de objetividade que prometa transcendência, uma estória que perca o rastro de suas mediações justamente quando alguém deva ser responsabilizado por algo. Todas as verdades tornam-se efeitos distorcidos da velocidade num espaço hiper-real de simulações.

Mas não podemos nos permitir esses jogos específicos com as palavras - os projetos de criação de conhecimento confiável a respeito do mundo "natural" não podem ser entregues ao gênero paranoico ou cínico da ficção científica. Deste modo, a partir da metáfora primata, Haraway (1988) nos convida a pensar os *padrões de realidades* pelos quais devemos ser responsáveis e com ela argumentamos a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais

parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional.

Atentamos com este trabalho de Haraway (1988), o poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro.

2º CAP. POR DENTRO DAS OBRAS-MANUAIS

Neste capítulo, nos ocupamos das análises das seguintes obras: “O Ciclo Vital”, ano 1997, de autoria de Helen Bee e “Desenvolvimento Humano”, ano 2013, de autoria de Diane Papalia e Ruth Feldman.

A análise das obras-manuais se restringe ao conceito de gênero. O objetivo é verificar e refletir sobre como essa questão aparece nesses trabalhos que são tidos como referências e muito utilizados em cursos de formação de psicólog@s.

2.1- Caminhos metodológicos

Neste capítulo serão analisadas algumas obras-manuais que apareceram com maior incidência no mapeamento. A seguir serão apresentadas algumas dessas obras-manuais que se destacaram a partir do mapeamento (vide apêndice) das Universidades Federais Brasileiras.

OBRAS-MANUAIS	IES
PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally W. Desenvolvimento Humano	UFMA – UFMT – UFMS – UFJS – UFPI – UFRN – UFRR – UNIFESP – UFT
BEE, Helen. O Ciclo Vital	UFES – UFPA – UFPI – UNIPAMPA – UFRR
RAPPAPORT, Clara (org.). Psicologia do Desenvolvimento	UFES – UFSJ – UFRJ – UNIR
DESSEN, Maria Auxiliadora. A ciência do Desenvolvimento Humano.	UFAL – UFES – UFRR
BROFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano	UFES – UFMS – UFRR
Cole, M. & Cole, S. O desenvolvimento da criança e do adolescente	UNB – UFRR – UNIFESP

A escolha se deu primeiramente pela ocorrência das obras-manuais a partir do mapeamento, bem como pela possibilidade de analisar o conceito em questão, pois essas autoras apresentam em suas obras a categoria de gênero que possibilitou

entender como ele atravessa a Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto, foram utilizadas para tal análise as obras de Helen Bee denominada “O Ciclo Vital”, edição em 1997, e das autoras Diane Papalia e Sally Olds denominada “Desenvolvimento Humano, em sua 12ª edição, 2013.

Porém, antes de entrar na análise, propriamente dita, faz-se necessário apresentar o caminho metodológico e as escolhas dos instrumentos realizadas.

Optamos por nos referenciar aos livros utilizados na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento como obras-manuais entendendo que se trata de verdadeiros manuais prescritivos a respeito do desenvolvimento humano marcando lugares fixos e enrijecidos.

Como metodologia, esta pesquisa opta pela revisão sistemática de literatura sobre o tema “Psicologia do Desenvolvimento e questões de gênero”. A proposta foi pensada em torno do seguinte problema: ‘Como as questões de gênero aparecem e atravessam o campo da Psicologia do Desenvolvimento?’.

Além da revisão de literatura, para a realização da análise de dados foi lançado mão da análise de conteúdo, segundo Bardin, como recurso metodológico a fim de analisar como o conceito de “gênero” é marcado e veiculado na Psicologia do Desenvolvimento.

Para atender a este objetivo, foi realizado um mapeamento nas Universidades Federais do Brasil, através do mecanismo de buscas “*Google acadêmico*”, por meio do qual possibilitou-se a consulta aos planos de ensino e ementas disponíveis das universidades federais.

Não foi uma tarefa fácil localizar o material pois, em geral, as instituições não disponibilizam tais documentos em seus *sites* e, mesmo quando solicitados via *e-mail*, não respondem ou dão qualquer devolutiva. Para lograr o objetivo foi lançado mão do site de busca “google acadêmico” onde foi pesquisado pelos descritores de busca “planos de curso”, “ementas”, “conteúdo programático”, “bibliografias” de cada instituição federal. Porém, nem todas as instituições ofertam o curso de Psicologia e em algumas não foi possível acessar as obras de referência devido à falta de informação disponível.

A escolha pelas Instituições Federais se deu em virtude de sua importância em termos de formação e pesquisa e por estarem presentes em todas as regiões do território nacional.

Através do material levantado foi possível verificar as obras-manuais que tiveram maior incidência em todas as IES Federais encontradas não resultando em prejuízo para o desenvolvimento da pesquisa considerando que o critério de escolha das obras-manuais foi o de maior incidência, as obras que mais aparecem em todas as instituições localizadas. O mapeamento encontra-se disponível em forma de apêndice ao final do trabalho. Como resultado do mapeamento foram levantadas 19 instituições federais, sendo que 1 instituição (Federal do Amapá) não oferta o curso de Psicologia e 8 não foram localizadas. Portanto, a análise se deu a partir dos planos de 19 instituições onde foram elencadas as obras-manuais de maior recorrência.

IES FEDERAIS LOCALIZADAS	IES FEDERAIS NÃO LOCALIZADAS
UFAM – AMAZONAS	UFAC – ACRE
UFAL – ALAGOAS	UNIFAP – AMAPÁ
UFES – ESPIRITO SANTO	UFBA – BAHIA
UFG – GOIÁS	UFC – CEARÁ
UFMA – MARANHÃO	UFMG – MINAS GERAIS
UFMT – MATO GROSSO	UFPR – PARANÁ
UFMS – MATO GROSSO DO SUL	UFPE – PERNAMBUCO
UFPA – PARÁ	UFS – SERGIPE
UFPB – PARAÍBA	UFF – Rio de Janeiro
UFPI – PIAUI	
UFRJ – RIO DE JANEIRO	
UFRN – RIO GRANDE DO NORTE	
UNIPAMPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	
UNIR – RONDÔNIA	
UFRR – RORAIMA	
UFSC – SANTA CATARINA	
UNIFESP – SÃO PAULO	
UFT – TOCANTIS	

Para a interpretação dos dados coletados através da leitura das obras-manuais foi lançado mão da técnica de análise de conteúdo segundo Bardin, que se deu especificamente por meio da organização em categorias.

A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o propósito de compreender de forma mais profunda um discurso ou comunicação. Configura-se, pois, como uma boa ferramenta para análise de material qualitativo. A análise de conteúdo transcende a questão gramatical possibilitando relacionar os aspectos teóricos e ideológicos. Aqui usaremos como técnica a análise categorial que funciona por “operações de desmembramento do discurso em unidades, em categorias e, a partir daí, seu reagrupamento em conjuntos de significados semelhantes” (BARDIN, 1979, p. 117).

É preciso considerar não apenas ou somente o que está “dito”, mas também, e principalmente, o que não está, considerando o contexto de produção no qual a obra-manual foi produzida. Nesse sentido somente a revisão de literatura e leitura das obras-manuais não constituiria corpo suficiente para uma análise mais profunda do estudo em questão. Portanto, por meio da análise de conteúdo torna-se possível, de acordo com BARDIN (1979), não só

compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira (p. 41).

Indo, dessa forma, além de uma “leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (ibid.).

Em conformidade com Bardin nos reportamos a Franco (2003) que afirma que a análise de conteúdo ocorre por meio do conteúdo manifesto, aquele que está explícito, mas também sobre aquele contido nas entrelinhas, que se encontra de forma oculta sendo esse processo possível através da decifração de códigos especiais e simbólicos. Portanto, o não dito torna-se um importante elemento de análise, pois carrega em si muitas informações.

Grande parte dos procedimentos em trabalhos que utilizam análise qualitativa estão organizados em torno de categorias que podem ser entendidas como classes que reúnem um grupo de elementos em razão de informações à custa de uma esquematização e, assim, relacionar, classes de fenômenos para ordená-los. Para

esta dissertação, a categorização foi realizada através da análise temática que, de acordo com BARDIN (1979):

(...) entre as diferentes possibilidades de Categorização, a investigação dos temas, ou Análise Temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (p. 153).

Ainda conforme BARDIN (1979) categorização

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. (p 117).

Partindo desses pressupostos, a partir das informações e conteúdos presentes nas obras-manuais, buscamos localizar aqueles que se referem as questões de gênero e de que forma aparecem. Para tanto, foram localizados a partir do índice de cada obra-manual o termo gênero e, em seguida, os conteúdos referentes ao conceito presentes nas obras-manuais foram categorizados e agrupados em temáticas investigadas. A partir daí, passou-se à interpretação e inferência dos resultados.

Nesta pesquisa foram desenvolvidas três categorias extraídas das obras-manuais. As categorias e os dados obtidos através da leitura das obras-manuais serão apresentados num tópico específico e analisados à luz das teorias que atravessam essa pesquisa. Para a análise foram definidas as seguintes categorias: diferenciação de gênero; gênero e o brincar; gênero e orientação sexual.

2.2- Análise dos dados

A partir daqui serão apresentados e analisados os dados obtidos na pesquisa por meio da leitura das obras-manuais. Nesse sentido, ancorado nas leituras e reflexões sobre as questões de gênero, foi realizado a leitura e o mapeamento das obras-manuais com o intuito de localizar os elementos que remetem a questão problema. Através da leitura tornou-se possível a identificação de ideias, teorias, crenças e expressões em relação ao gênero que foram agrupadas e organizadas constituindo, pois, categorias de análise.

Como categoria central elegemos o conceito de diferenciação de gênero e, a partir daí, foram definidas as demais categorias, a saber: gênero e o brincar; gênero e orientação sexual.

A escrita por meio de tópicos constitui uma escolha didática, porém as categorias estão imbricadas e articuladas através da categoria central que narra sobre diferenciação de gênero.

2.2.1- Diferenciação de gênero

Tanto Papalia (2013) quanto Bee (1997) se apoiam em perspectivas biológicas para justificar a diferenciação entre meninos e meninas. Mesmo quando citam teorias de cunho evolucionista ou social partem de ideias calcadas na biologia. Ambas se apoiam em autores que entendem que há uma “constância de gênero”, ou seja, essa característica torna-se “permanente e imutável”. De acordo com BEE (1997) “ser menino é algo permanente, não modificável por coisas como mudanças no vestir-se ou no comprimento do cabelo”. (p. 246). As autoras se apoiam numa leitura biologista do comportamento humano partindo de ideias fixas e estáveis em relação ao gênero.

Já muito antes do nascimento, o futuro bebê começa a sofrer influências e atravessamentos produzidos pela sociedade na qual será inserido. Com o advento das novas tecnologias e a possibilidade de detectar o “sexo” da criança ainda muito cedo um universo cheio de expectativas sociais é construído para ele ou ela.

A Psicologia do Desenvolvimento em articulação com as questões de gênero revela-se incipiente. Não foi possível encontrar grandes produções a respeito. Ao consultar pesquisas realizadas sobre o tema em bases de dados de publicações acadêmicas brasileiras (google scholar) surgiu apenas uma ocorrência específica para “gênero e psicologia do desenvolvimento”. Trata-se de uma pesquisa realizada por Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira e Ana Flávia do Amaral Madureira denominada “Gênero e Psicologia do desenvolvimento: quando a ciência é utilizada como forma normatizadora da identidades de gênero”. A ausência de pesquisa revela uma invisibilidade desse tema no campo da psicologia do desenvolvimento. É possível perceber, porém, um significativo e importante debate no campo da Psicologia Social travado por autoras como Jaqueline Gomes de Jesus; Conceição Nogueira, por exemplo.

De acordo com Oliveira e Madureira (2014) a aproximação entre Psicologia e os estudos de gênero ainda são pouco expressivos e se apresentam de forma modesta, sobretudo, quando se refere a Psicologia do Desenvolvimento revelando seu caráter “dogmático”.

Percebe-se que, mesmo na atualidade, quando o debate crítico se avolumou no campo, as interfaces entre a psicologia e os estudos de gênero continuam modestas. A título de ilustração, um levantamento breve realizado entre os grupos de trabalho e eixos temáticos de três das principais associações científicas nacionais da Psicologia (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP; Associação de Psicologia Social – ABRAPSO; e Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento – ABPD, indica a existência de apenas um grupo de trabalho com foco no tema na ANPEPP (denominado, em 2014, GT Psicologia e Estudos de gênero). (p. 4).

Essa não aproximação ou aproximação fragilizada, em conformidade com as autoras, tem impactos diretos nos cursos de Psicologia e na formação de psicólog@s criando uma lacuna na formação.

Com isso, o tema das desigualdades de gênero permanece como questão para especialistas, deixando de ocupar mais espaço no debate público e estando, frequentemente, ausente das discussões em sala de aula no âmbito dos cursos de graduação em Psicologia. (OLIVEIRA E MADUREIRA, 2014, p. 5).

Ao recordar da minha própria formação lembro-me dos debates travados acerca da psicologia do desenvolvimento pautado numa psicologia prescritiva e segmentada com base nos estágios e ciclos do desenvolvimento humano. Não me recordo de debates de gênero em interlocução com essa área do conhecimento.

Para Butler (2003, p.27) “(...) não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais”. Nesse sentido, pode-se pressupor a existência de um discurso cultural no qual o corpo é submetido desde a concepção e que marca o que é ser menino ou menina gerando toda uma expectativa sobre o que esperar desse sujeito em termos de vestuário, brincadeiras e outras coisas. Ainda de acordo com a autora “(...) o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva.” (BUTLER, 2003, p.27). Portanto, tanto o gênero como o sexo não existiriam pré-discursivamente sendo, pois, produtos ou efeitos de um discurso.

A esse respeito, Louro (2008) descreve o sujeito a partir de processos que são construídos discursivamente. Partindo dessa perspectiva, o gênero não seria uma dimensão “natural” do sujeito, sendo este constituído a partir de um processo complexo de aprendizagem a partir de regras e normas institucionalizadas a partir das práticas e convívios sociais.

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. **As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e receber afeto, de amar e de ser amada/o (de ser homem e ser mulher) são “ensaiadas e ensinadas” na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são “múltiplas”.** (p. 22, grifos do autor).

A partir desses pressupostos Butler (2003) mostra que tanto o gênero quanto suas identidades são corporificados pelos sujeitos a partir de processos performativos que se dá pela repetição de atos gestos e signos a partir dos âmbitos social e cultural.

2.2.2- Gênero e o brincar

Sobre brinquedos, brincadeiras e o brincar das crianças as autoras apresentam um olhar bastante estereotipado marcando lugares fixos e enrijecidos e delimitando esse movimento como algo natural, com pouca possibilidade de intercâmbios. De acordo com PAPALIA (2013) “meninas e meninos de idade pré-escolar não costumam brincar juntos. Quando o fazem, geralmente brincam com brinquedos “masculinos” como carros e caminhões ou blocos” (p.300). Já para BEE (1997) “quando têm 3 ou 4 anos, as crianças podem designar ocupações, brinquedos e atividades a cada um dos gêneros” (p. 247).

Para Kramer (2007, p. 14), “[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. Nesse sentido a autora rompe com a ideia de uma suposta essência ou naturalização da infância apontando para seu caráter socialmente construído.

Ainda sobre o desenvolvimento infantil Oliveira e Madureira (2014) apontam para o caráter prescritivo desenvolvido pela Psicologia do Desenvolvimento, ao longo do tempo, no sentido de apontar os caminhos “normais” pelos quais os sujeitos passam.

A psicologia da Criança acabou por assumir um forte viés ideológico, ao abraçar o caráter prescritivo/pedagógico, em vez de descritivo/compreensivo. Em lugar de permitir compreender como se dão os processos de desenvolvimento humano, paulatinamente, a Psicologia do Desenvolvimento passou a se encarregar de prescrever como, e em que ritmo e direção, o desenvolvimento infantil deveria ocorrer. (p. 9).

De acordo com Finco (2010) os comportamentos de meninos e meninas são desenvolvidos a fim de atender uma expectativa social de gênero pré-estabelecida:

(...) meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. (FINCO, 2010, p. 122)

Se entendermos que os comportamentos de meninos e meninas são discursivamente pré-definidos, fluidos e variam de acordo com cada época e organização da sociedade, então:

Meninas e meninos não têm comportamentos pré-definidos (sic.) para cada um dos gêneros, não se relacionam à priori de forma sexista e nem possuem concepções naturais do que é ser homem e ser mulher. Suas relações acontecem subjetivadas por construções oriundas das relações desenvolvidas nos seus diversos espaços de convivência, dentre eles as instituições de atendimento da primeira infância (CAMPOS, 2014, p. 2).

Nesse sentido se meninos e meninas são classificad@s e definid@s a partir de seu sexo/gênero pode-se depreender que os brinquedos e atividades também serão pré-definidos:

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos

esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (FINCO, 2010, p. 122).

A partir desses pressupostos podemos verificar o caráter prescritivo e naturalizado da Psicologia do Desenvolvimento. Se observarmos as referências utilizadas nos cursos de Psicologia, a partir do mapeamento, via apêndice, é possível perceber obras como, por exemplo, “adolescência normal” indicando uma leitura normativa em relação ao desenvolvimento.

2.2.3- Gênero e orientação sexual

Embora as duas autoras apontem a homossexualidade como uma possibilidade de expressão da sexualidade humana há uma tendência muito recorrente em afirmar possíveis causas genéticas para o desenvolvimento dessa orientação. De acordo com PAPALIA (2013) “grande parte das pesquisas sobre orientação sexual tem se concentrado em esforços para explicar a homossexualidade” (p. 428). Enquanto que para BEE (1997) “evidências recentes reforçam a hipótese de que uma orientação homossexual pode ser inata, seja geneticamente, seja através de padronização hormonal no útero” (p. 365).

Embora os discursos a respeito das homossexualidades tenham sofrido transformações ao decorrer da história e das sociedades e se apresentam de forma múltipla e complexa, ainda hoje, existem cientistas que insistem em procurar a gênese da homossexualidade no sentido de classificá-la como patologia. Para Junqueira:

Não creio que se deva questionar a legitimidade de cientistas se interrogarem acerca dos fenômenos e procurarem oferecer respostas, novos modelos explicativos. Lembro, no entanto, que, no caso em questão, essa busca produziu, até o momento, mais de setenta diferentes teorias sobre as causas da homossexualidade, sem apresentar iguais esforços para se descobrir as da heterossexualidade. Essa unidirecionalidade leva a pensar que estamos, mais uma vez, em busca de sua cura e não se sua compreensão. (JUNQUEIRA, 2009, p. 372)

Desde 1973, a homossexualidade deixou de ser classificada como distúrbio mental pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) sendo retirada de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais.

A homossexualidade, até a Nona Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID–9) da Organização Mundial de Saúde (OMS) figurava sob o n.º 302.0 entre os Desvios e Transtornos Sexuais. Porém, na Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças, (CID–10), a homossexualidade desapareceu enquanto transtorno.

Discursos como o apresentado e referendado pela própria Psicologia do Desenvolvimento só corroboram para a perpetuação e reprodução de discursos e atitudes preconceituosos e discriminatórios acentuando e legitimando ainda mais a homofobia.

Borrillo (2010) compara a homofobia com a xenofobia e o racismo no sentido de colocar o outro como inferior, pois carrega diferenças contrárias ao dito “normal”. A questão, portanto, não deve ser reduzida a um aspecto de “rejeição irracional” ou ódio em relação a gays e lésbicas.

[...] Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antisemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. (p. 13).

Borrillo (2000, p. 16) ainda compara o homossexual com outros personagens que socialmente são vistos a partir de uma ótica inferior, “à semelhança do negro, do judeu ou de qualquer estrangeiro, o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação”. A ele cabe o papel do “marginal” visto pela ordem social como o “estranho”, como o sujeito inferiorizado, pois não corresponde a uma sexualidade dita normal/natural (heterossexualidade).

Para Castañeda a homofobia desempenha algumas funções em relação aos heterossexuais:

[...] legitima sua própria orientação sexual; faz-lhes sentir que seus valores morais e seus costumes sexuais são naturais e até mesmos superiores; permite a eles se sentirem orgulhosos de sua masculinidade ou feminilidade. CASTAÑEDA, 2007, p. 146).

A homofobia dessa forma teria como função primordial “normalizar a heterossexualidade e lhe dar um verniz de superioridade moral” (CASTAÑEDA, 2007, p. 146). Dessa forma marginalizando o outro é possível confirmar e garantir o status

de superioridade heterossexual atribuindo a esse grupo características que os tornam “normais”.

A partir destes analisadores, notamos no conteúdo das obras-manuais sacralizados, que continuam sacralizando e que mantém um modo disciplinar em ensinar e promover estudos, na respectiva área de Psicologia do Desenvolvimento, na qual as questões de gênero, não são destacadas e trabalhadas como dispõe os próprios avanços tanto da ciência, quanto da Psicologia, apesar dos diversos golpes políticos que temos enfrentado no cotidiano que recorta esta pesquisa, e as Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.

Apontamos após esta metodologia, as discussões finais que apresentam uma parcialidade e uma localização dos saberes, dispondo de uma análise sobre o contexto político que permite criar e movimentar os dispositivos para pesquisa e ensino no Brasil contemporâneo.

As obras-manuais em Psicologia do Desenvolvimento, revelam um posicionamento ético que buscará dessacralizar os assuntos e questões de gênero, incluindo deste modo, outros olhares e reflexões que estão posicionadas e em jogo.

3º CAP - A EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL PÓS-GOLPE: CIÊNCIA, PSICOLOGIA E OS ESTUDOS DE GÊNERO.

Neste terceiro capítulo, buscamos averiguar um recorte sócio-político sobre o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, ressaltando as conexões possíveis entre pesquisadoras e pesquisadores dedicados a uma analítica no período que antecedeu e elegeu o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Ao adentrarmos a uma vasta produção de ciência contemporânea, nos posicionamos entre os estudos e tecnologias feministas e são a partir destas conexões que trazemos a este último capítulo, nossas considerações finais, (não que tenham a intenção de encerrar ou finalizar a discussão), ao contrário, a intenção deste capítulo é justamente criar nomadismos e movimentos coletivos que dessacralizem cada vez mais os estudos de gênero e assim possamos afirmar uma rede entre ciência, Psicologia e Estudos de gêneros, em desenvolvimento constante e atenta ao que de fato tem sido localizado enquanto produção de controle e saberes sobre os corpos.

3.1- Um recorte sócio-político: Golpe ao desenvolvimento da ciência?

A analítica de conteúdo, pautada no recorte temporal da pesquisa sobre as obras-manuais em Psicologia do Desenvolvimento das IES do Brasil, dedicado ao segundo capítulo, justifica-se pela necessidade de recolher materiais entre as produções e criações acadêmicas, artísticas e políticas de um país que vive sob a ameaça de um governo fascista sucumbir todos os engates e articulações dos movimentos de luta e dos estudos de gênero.

Eu, como psicólogo, professor e servidor público de uma Instituição Federal, reconheço a necessidade de entrar no jogo com este trabalho acadêmico, entre as estratégias e engrenagens que tensionam os saberes instituídos, as dicotomias naturalizadoras e reprodução de conhecimento em Psicologia ao serviço da exclusão e normatização do social.

Nas eleições de 2018, o país elegeu o candidato Jair Bolsonaro, do PSL (Partido Social Liberal), com 55% dos votos válidos, contra 44% do candidato Fernando Haddad, do PT (Partido dos Trabalhadores). Se de um lado a imprensa mundial apontava o candidato eleito como fascista e homofóbico, como um grande retrocesso as lutas das minorias, (negras, pobres, LGBTTQIs, indígenas), do outro,

esta mesma camada enfrenta de agora em diante, maiores desafios na luta pelo acesso a circulação e a difusão do conhecimento e da produção de novos modos de conhecer.

Estando fadadas aos cortes de bolsas, as instituições de ensino, pesquisa e extensão, posicionaram-se frente ao sucateamento político. O presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Abilio Baeta Neves, enviou em agosto de 2018, um ofício ao ministro da Educação, Rossieli Soares, informando que, caso não haja mudanças no orçamento para 2019, o órgão terá que suspender o pagamento, a partir de agosto do próximo ano, de quase 200 mil bolsas de estudo e pesquisa.

A pesquisa que desenvolvo, é fruto de um trabalho de anos que venho desejando realizar e conquistei em 2016 a oportunidade de ingressar na pós graduação e ser orientado para este trabalho. O privilégio de dissertar sobre este tema, também me traz o compromisso frente o desenvolvimento das pesquisas em Psicologia, em especial aos estudos de gênero nas disciplinas de Psicologia do desenvolvimento.

Os estudos feministas, levaram-me a reconhecer os lugares de subalternidades nas pesquisas e na colonização do saber instituído como verdadeiro e normativo e responder ao golpe político que a Ciência e Tecnologia no Brasil com o registro desta pesquisa no campo das ciências contemporâneas em Psicologia.

Para tanto, consideramos que a ciência e o desenvolvimento científico nas áreas de humanas e em especial as produções no campo acadêmico, tanto dos manuais quanto dos planos de ensino das IES, sofrem um recorte político que localiza um Brasil que ainda engendra difíceis articulações que de fato atualizam o cenário dos estudos de gêneros e direitos humanos em geral.

Como apontado na 1ª Circular da ESOCITE, Associação Brasileira dos Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade, neste contexto de avanço do conservadorismo, desde tendências políticas de viés autoritário e de iniciativas de recuo a conquistas sociais civilizatórias fundamentais, fenômeno inclusive em escala global, as múltiplas vertentes que caracterizam a trajetória de consolidação dos estudos CTS são reafirmadas. A circular que apresenta uma pluralidade temática do simpósio nacional, adianta que os estudos de ciência e tecnologia, devem fortalecer a democracia e a possibilidade de construção do conhecimento crítico e autônomo.

Para nossa pesquisa em Psicologia, inscrevemos e habitamos o compromisso direto com as políticas de ciência no Brasil, sendo que, ainda para a ESOCITE:

No caso particular do Brasil, naquilo que concerne também aos objetos dos estudos CTS, os últimos tempos são marcados por iniciativas de imposição de teto de “gastos” que não são compreendidos como investimentos, depauperamento das agências de fomento à pesquisa, dificuldades de recursos nas universidades e centros de pesquisa, reestruturação de ministérios e outros agentes importantes da pesquisa e da execução concreta de políticas de C&T.

O campo dos estudos CTS tem nesse contexto a função social de reiterar os pilares da democracia no Brasil. Eles se constituem como peças fundamentais em superar nossa histórica desigualdade social, ao visibilizar contradições do passado e do presente e apontar horizontes de mudança e de resistência. Dessa forma, os estudos CTS podem reafirmar a defesa de direitos conquistados e o papel das instituições como marcos da democracia. (Circular 1, ESOCITE, 2019).

As obras-manuais de Psicologia do Desenvolvimento, dessacralizados por meio de conexões atualizadas no contexto sociopolítico da ciência e tecnologia, apontam para uma ligação ativa que afirma posicionamentos em jogo, quando evocamos as tecnologias feministas estudadas nos núcleos sobre gêneros e sexualidades, dando-nos nesta e em tantas outras pesquisas uma possibilidade teórica para produção crítica e localizada dentro deste contexto.

3.2- A produção de ciência contemporânea: Tecnologias feministas.

Haraway (2013), na tentativa de desenvolver uma perspectiva epistemológica e política, esboça uma possível unidade política, uma imagem que deve muito aos princípios socialistas e feministas de planejamento político.

A moldura para minha imagem é determinada pela extensão e pela importância dos rearranjos das relações sociais, mundialmente, nas áreas de ciência e tecnologia. Em uma ordem mundial emergente, análoga, em sua novidade e abrangência, àquela criada pelo capitalismo industrial, argumento em favor de uma política enraizada nas demandas por mudanças fundamentais nas relações de classe, raça e de gênero (p.58).

Assim, segundo Haraway (2013), passamos por uma transição das velhas e confortáveis dominações hierárquicas para novas e assustadoras redes que ela chamará de 'informática da dominação' (p.65). É por meio de seus estudos que percebemos que não podemos compreender certos objetos como 'naturais', em relação a objetos tais como componentes bióticos, devemos pensar não em termos de propriedades essenciais, mas em termos de projeto, restrições de fronteiras, taxas de fluxos, lógica de sistemas, custo para reduzir as restrições.

Nenhum objeto, nenhum espaço, nenhum corpo é, em si, sagrado; qualquer componente pode entrar em relação da interface com qualquer outro desde de que se possa construir o padrão e o código apropriados, que sejam capazes de processar sinais por meio de uma linguagem comum.

Ao propormos aqui a relação dos enunciados sobre os corpos, atentamos para os corpos que são afetados pelas questões de gênero e ainda sofrem terríveis ameaças de extinção advinda de uma tendenciosa e falo-antropocêntrica realidade. Estes corpos formam o contorno de um corpo híbrido, cruzado por tecnobiologias e afetadas por relações de condutas normativas que tentam contornar os limites éticos de pertencer a dados territórios.

Neste caminho, apresentamos o pensamento de Anzaldúa (1987), que em *Borderlands/La Frontera*, estabelece um contexto político feminista, para além dos muros da academia, estabelecendo afinidades entre os dois projetos políticos, dando-nos a possibilidade de incorporar de fato um feminismo transnacional sem fronteiras a não ser aquelas que o patriarcado, o racismo e a homofobia insistem em demarcar.

No compromisso e desafio colocados pela linha do pensamento Feminista Latino-Americano, uma perspectiva decolonial das teorias sobre gênero, sexualidade e raça apresentada por Araújo (2017) compreendemos que:

O conceito de colonialidade/modernidade é central na teoria decolonial e, em linhas gerais, a colonialidade seria o lado obscuro e necessário da modernidade, que estaria intrinsecamente associada à experiência colonial produzida com a chegada dos europeus ao continente americano, e não com os eventos históricos, geograficamente localizados no território europeu, como a revolução industrial e francesa. (ARAÚJO, 2017).

Este terceiro capítulo, finaliza a analítica de nossa pesquisa encarando o que Vinciane Despret chama do 'pacto da dupla ignorância'. A dupla ignorância para

Despret (2011), ocorre uma vez que nenhum dos dois, nem o pesquisador em Psicologia e nem os pesquisados, tem 'verdadeiramente vontade de dizer ou de saber, o que está em jogo, pois de ambas as partes isso mandaria a experiência para o espaço' (s.p.).

No artigo "os Dispositivos Experimentais", Despret (2011) nos convida a olhar a produção científica em Psicologia, partindo dos estudos laboratoriais e ampliando para questões críticas e analíticas, que nos permitiram perceber e considerar - tendo já feito desde nossa apresentação- o contexto ou entorno político instaurado no Brasil e dele pensamos e repensamos os discursos, narrativas, artigos, planos de ensino que produzem a formação atual dos cursos e das disciplinas em Psicologia do Desenvolvimento. Mas afinal, com Despret (2011) nos perguntamos sobre o fazer científico, ou ainda sobre a produção de conhecimento a respeito da psicologia do desenvolvimento no Brasil, e queremos saber: 'o que está em jogo' quando estamos produzindo ciência num campo tão minado como são estes 'tempos de golpe'.

As pesquisas de Ian Hacking, apontadas por Despret (2011) nos respondem ao problema das expectativas: "os sujeitos se tornam aquilo que é esperado deles e se conformam à teoria ou à hipótese que é produzida a seu respeito" (s.p.).

Partimos deste ponto para 'desenvolver nossas considerações finais', de que os dispositivos experimentais sobre o desenvolvimento infantil, bem como suas cartilhas, obras-manuais e produções que controlam os enunciados, do/no contemporâneo, que chegam a escancarar as sentenças de que 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'⁴, numa leviana hipótese de que os sujeitos se tornem aquilo que é esperado deles, ou seja, meninos, masculinizados e meninas feminizadas.

Despret (2011) nos aponta com os experimentos de Rosenthal que a relação com o humano, as expectativas e influências do pesquisador podem ter um efeito parasita nas experiências. Percorrendo esta análise de Despret (2011), consideramos neste último capítulo os (des)propósitos da produção e formação acadêmica sobre o desenvolvimento humano no Brasil, ao considerar os enunciados sociopolíticos que evocam um cenário denso e sacralizado no qual consideramos até aqui um perigo para os modos singulares de vida.

⁴ Pronunciamento da Ministra Damares Alves, ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos no governo Bolsonaro, 2019- afirma que Brasil entra agora em uma 'nova era', no discurso de posse Damares havia afirmado que "*menina será princesa e menino será príncipe*". fonte [https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damare-alves-em-video-23343024] acesso em 05.01. 2019

O que Despret (2011) nos atenta é que ao produzirmos conhecimento científico estamos nos distanciando de nossa imparcialidade fria e neutra, ao passo em que não deixamos calar nossa afetividade sobre os estudos do desenvolvimento no Brasil.

Por meio dos dispositivos experimentais, Despret (2011) nos abre o caminho da exploração dupla ao propor rever a maneira de como a psicologia científica inventa seus *objetos* e seus *sujeitos*, e mais particularmente o corpo em sua relação com as emoções, e como os próprios sujeitos podem descrever a experiência que lhes é proposta: ‘ser afetado por uma experiência’ (s.p.).

Temos um cenário político no qual a produção de ciência, está comprometida e encontramos como alianças as críticas feministas para pensarmos sobre a psicologia do desenvolvimento que extrapola o que foi herdado, não cabendo apenas questões sensório, cognitivas, mas considerando ainda o aspecto das emoções e afetos que o corpo em desenvolvimento enfrenta ainda hoje. Pois ainda para Despret (2011):

[...] O corpo assim colocado em cena não é qualquer corpo: ele é definido por ser excluído da cena experimental, e, então, do mundo das sensações (uma vez que é necessário mostrar que ele nada tem a ver com isso); mas, ao mesmo tempo, porque é isso que a psicologia herda, o prolongamento do corpo dos biólogos, ele deve dar lugar à experimentação. O corpo emocionado encenado dessa forma nos mostra sobretudo as questões culturais e científicas a respeito da emoção e como elas se cruzam e se atualizam mutuamente (s.p.).

Partindo deste campo em cena, o Brasil e suas produções científicas, políticas, culturais é que desenvolvemos uma analítica do conteúdo que mascara uma sacralização de assuntos ligadas a afetividade e sexualidade, encerrando os corpos a modos de ser e vestir, ligados a dispositivos que produzem o que se é reconhecido como normal e legítimo ao desenvolvimento generalizado.

3.3- Dessacralizar o desenvolvimento: As epistemes feministas e os estudos de gênero localizados.

Os estudos e críticas feministas, do qual apresentamos nesta dissertação, partem de uma localização ética que questiona os modos de conhecermos as coisas e os modos de transmissão cultural legitimados pela colonização dos saberes. Deste modo, uma epistemologia do Sul, pautada na realidade da América Latina e suas

diversidades apontam para um movimento ‘dessacralizante’ sobre os estudos do desenvolvimento humano e infantil. Para Lemos de Souza (2017),

Cabe esclarecer que as perspectivas situadas de crianças e jovens tem o sentido de posicionamento: não se trata de uma assimetria, mas de significar que o lugar periférico é legítimo, como um olhar desde um lugar. Lugar nunca isolado e sem autocrítica, como nos ensinam as pensadoras feministas que trabalhamos neste texto. Essa leitura exige ainda que seja assumido o saber localizado de crianças e jovens sobre suas sexualidades e gêneros (enquanto suas próprias experiências), em interlocução com os saberes coletivizados, históricos e interseccionais do gênero e das sexualidades (p.126).

As noções, ideias, e conceitos ligados ao desenvolvimento, geram uma potente articulação com outros saberes que se conectam a partir das desconstruções e críticas pós estruturalistas, gerando novas páginas para o mesmo capítulo, promovendo outros olhares e produções que aproximam as realidades dos manuais, ou ainda, encaram de frente o problema da sacralidade até então reproduzida e inquestionada pelas literaturas acadêmicas. A importância destas tecnologias na escrita e na produção de obras-manuais e planos para o ensino da Psicologia do Desenvolvimento, passariam por interseccionalidades que localizam ao passo que dessacralizam os marcadores etários sobre os corpos, partindo de que para Araújo (2017):

O conceito de interseccionalidade, amplamente utilizado pelas feministas negras, é o entendimento de que as opressões se cruzam: as mulheres sofrem opressão machista, as mulheres pobres sofrem opressão machista e classista, as mulheres negras e pobres sofrem as opressões machistas, classistas e racistas (ARAÚJO, 2017).

Com a análise de conteúdo realizada no nosso segundo capítulo, ficamos com a emergência do problema no qual a Psicologia do Desenvolvimento não acompanha o crescimento intelectual, econômico, político, cultural e social, atentando-nos para uma sacralização desmedida da qual o Brasil contemporâneo sinaliza outros impactos sobre o gênero no desenvolvimento infantil e humano em geral, ambos colonizados:

As feministas decolonias têm buscado compreender a forma como a imposição colonial determinou e continua determinando modos de organização hierarquizados entre os gêneros. Trazido da Europa pelos colonizadores e (re)estruturado nas colônias, esse modo de organização hierarquizado foi imposto e instituído nas Américas e Caribe através da violência, resultando em uma separação não apenas entre homens e

mulheres como também entre raças, estando o gênero subordinado à lógica de raça que reordena a existência humana. Tal modo de operar as relações entre gêneros, raças e classes tem gerado consequências desastrosas para a vida das mulheres dos países colonizados, se desdobrando em uma sociedade extremamente misógina, patriarcal e violenta para com as mulheres. (ARAÚJO, 2017).

Pretendemos com este tópico, analisar e localizar uma ‘outra’ psicologia do desenvolvimento, da qual considere algumas condições que foram ‘encobertas’ na formação colonizadora, a mesma que invade os planos de ensino neste período pós golpe no Brasil, ao considerarmos o que Lemos de Souza (2017) nos aponta em seu trabalho:

a crítica feminista vem sinalizando diversos equívocos no modo de condução das pesquisas que implicam também o questionamento de seus fundamentos. Dentre elas, destacam-se duas críticas: a) a da condução dos resultados em função das hipóteses formuladas previamente pelos cientistas; b) as teorias científicas serviam a determinadas posições androcênicas ou estruturas de poder. (LE MOS DE SOUZA, 2017, p. 17)

O momento sociopolítico, marcado por desafios na ciência e pesquisa, apontam para uma crítica ao modo de ensino e formação de psicólogas e psicólogos que desvelam outros cenários para a Psicologia do Desenvolvimento no Brasil, cenários dos quais apresentam planos de ensino para as disciplinas ao mesmo tempo em que reavaliam e localizam questões mais amplas e diversas ao que até então estávamos acostumados a reproduzir proveniente das obras-manuais internacionais que generalizam as questões do desenvolvimento humano.

No desenvolver deste último capítulo, notamos a importância de localizar os posicionamentos da Ciência e da Psicologia, enquanto áreas de produção inseridas pelos tempos de crise, salientando a responsabilidade destas duas áreas, tanto a científica e a psicológica que enfrentam retrocessos e congelamentos nas discussões mais básicas quando nos deparamos com o que consideramos marcadores etários, entre essas áreas.

Assim, a partir dos marcadores etários infância, adolescência, juventude e velhice, a Psicologia do Desenvolvimento construiu um programa em que definiu normas sobre as trajetórias do sujeito ao longo do tempo especialmente quanto aos processos cognitivos, linguísticos, afetivos, perceptivos, morais e outros que dimensionam o sujeito em domínios de compreensão binários, lineares, regulares e universais (CASTRO, 1996;

LEWIS, 1999; BURMAN 1995; BROUGHTON,1987). (Apud LEMOS de SOUZA, 2017, p. 37)

3.4- Considerações sobre uma outra Psicologia do Desenvolvimento.

Neste último tópico, finalizo nossa dissertação, cheia de vozes, cores e movimentos políticos. A experiência de desenvolvimento no Brasil contemporâneo, está marcado e sinalizado por um país em crise política, da qual a produção científica busca se libertar das amarras de pensamentos coloniais e localiza uma psicologia que desenvolve estudos e produções na área de gêneros e sexualidades, que apontam para uma outra intervenção nas obras-manuais e planos de ensino, relacionados a Psicologia do Desenvolvimento.

Podemos pensar, no final deste trabalho em articulações de ideias que uma dada Psicologia em desenvolvimento compreenda as localidades do país e reconheça os esforços de diversas autoras e autores feministas, que impulsionaram a análise de conteúdo sobre a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento no Brasil.

De certo modo, encontramos em desenvolvimento, uma Psicologia pautada na compreensão do humano e de sua relação com questões de gênero, fincada em direitos políticos como a resolução 001/2018 (CFP), que estabelece normas de atuação para os psicólog@s em relação às pessoas transexuais e travestis, e mais recentemente também posicionada a respeito dos controles sociais sobre crianças e adolescentes.

Segundo nota do CFP (Conselho Federal de Psicologia), é importante que psicólogas e psicólogos atuem ativamente contra possíveis retrocessos, para que as crianças e adolescentes tenham cada vez mais políticas públicas que assegurem o acesso aos seus direitos e a efetiva proteção integral. Dessa forma, com o tema “Proteção Integral, Diversidade e Enfrentamento das Violências”, o CONANDA espera que a XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, (CNDCA), mobilize a sociedade para a construção de propostas afirmativas ao princípio da proteção integral de crianças e adolescentes e fortaleça as estratégias/ações de enfrentamento às violências, considerando a diversidade e as especificidades do país.

Ao considerar a realização das Conferências dos Direitos da Criança e Adolescente, a Comissão Nacional de Psicologia na Assistência Social (CONPAS) do Conselho Federal de Psicologia (CFP) tem refletido junto aos Conselhos Regionais de Psicologia quanto à relevância do debate sobre as

decisões encaminhadas nos espaços de controle social para a atuação de psicólogas e psicólogos. (CFP, Nota sobre a Inserção da Psicologia nas Conferências dos Direitos da Criança e Adolescente, 2019)

Ainda sobre posicionamentos da Psicologia, relacionados as questões de gênero, temos iniciativas ligadas a psicologia do desenvolvimento e gêneros, como as diretrizes da APA (Associação de Psicologia Americana) para a prática psicológica com meninos e homens, que nos convida no prefácio ao seguinte desafio:

Considerando, uma melhor prestação de serviço entre as populações, estimular iniciativas de políticas públicas e a fornecer orientação profissional com base em avanços no campo, a APA (Associação de Psicologia Americana), em agosto de 2018, desenvolveu diretrizes para a prática psicológica com meninos e homens na intenção atender as barreiras que levam às disparidades. A diretriz considera no ano de 2018 que, embora meninos e homens, como um grupo, tendem a ter privilégios e poder baseado no gênero, eles também demonstram taxas desproporcionais, apontados como -desafios acadêmicos: referentes ao abandono do ensino médio, particularmente entre os meninos afro-americanos e latinos; - problemas de saúde mental; - problemas de saúde física; - preocupações de saúde, além de uma ampla variedade de outros problemas de qualidade de vida. Além disso, muitos homens não procuram ajuda quando precisam, e muitos relatam barreiras distintas para receber tratamento psicológico sensível ao gênero (Mahalik, Good, Tager, Levant, & Mackowiak, 2012). (Apud- APA, 2018)

Ao considerarmos, uma Psicologia em desenvolvimento, lidamos por fim com a área de pesquisa e ensino. Para tanto, consideramos um posicionamento forte e localizado, a nota assinada pela ANPEPP. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, tornou pública no início do novo governo (2019-2022) uma nota de repúdio à fala da Exma. Ministra da Família, Mulher e Direitos, assinada pelos grupos de pesquisa "Psicologia e Estudos de Gênero" e "Psicologia, Política e Sexualidades", filiados à ANPEPP. Na nota, situamos o perigo da fala, já manifestada aqui, a de que "meninos vestem azul, e meninas vestem rosa", do qual o posicionamento indignado segue:

Há décadas, diversos estudos em Psicologia e Educação demonstram que a identidade de gênero é uma complexa construção psicossocial e corporal. E isso se faz mais observável justamente pelo fato de que mesmo na presença de regras para moldarem os corpos em um gênero específico, as pessoas constroem formas diversas para expressarem suas identidades de gênero. Esta diversidade deve ser estimulada e não censurada. Pesquisas sobre o suicídio em adolescentes demonstram inclusive que os/as mais vulneráveis a atentarem contra a própria vida são justamente aqueles e aquelas que são reprimidos/as em suas expressões de identidades de gênero e sexuais.

Outros estudos em História e Sociologia demonstram que em sociedades marcadas pela rigidez dos binarismos de gênero, há um alto índice de desigualdade social e violência de gênero, majoritariamente, do gênero masculino sobre o feminino. Portanto, declarações como estas proferidas pela atual Ministra são absolutamente perigosas, pois estimulam atrasos científicos e aos direitos sociais que terão repercussões muito negativas na cultura e na vida em sociedade (Nota ANPEPP, 2019).

Registramos assim, uma Psicologia em desenvolvimento, que tenta dessacralizar o que ‘a linha dura da Psicologia do Desenvolvimento trabalhou, na intenção de promover uma ciência psicológica’ (LE MOS DE SOUZA, 2017, p.38), que no contemporâneo brasileiro, encara processos de tentativas colonizantes e binários. A nota da ANPEPP finaliza nos seguintes termos:

Deste modo, é em função de nossa imensa preocupação que registramos aqui nosso repúdio a toda e qualquer reificação binária dos gêneros, não apenas porque nega décadas de trabalho que a ciência brasileira vem realizando, com dificuldade, para demonstrar que o ideal é incentivar a diversidade de expressão de gênero como estratégia ética de convívio social solidário e equânime, mas, principalmente, porque tais declarações binárias têm demonstrado nefasto resultado na vida cotidiana das pessoas que ousam questionar os privilégios arbitrários deste binarismo. O que a ciência vem demonstrando, assim como as relações sociais nos países democráticos é que, como ser humano, cada pessoa deverá vestir a cor que quiser, que lhe cai bem ao gosto próprio e não ao gosto de governantes (Nota ANPEPP, 2019).

Pondo em marcha os devires das pesquisas, da ciência e do desenvolvimento humano, considereei uma vasta rede de agenciamentos sobre o gênero e visualizamos um cenário no qual a Psicologia desenvolve um papel importante para a compreensão e a produção de sujeitos pós binarismos. Esta pesquisa, desenvolvida neste recorte social e político, pretendeu dessacralizar os assuntos que tecem questões de gênero nas obras-manuais que costumamos encontrar nas IES Federais, ao passo em que apresentamos, (eu e os movimentos coletivos), nossos posicionamentos que permitem analisar conteúdos para além dos refinados controles, dessacralizando assim os cânones sobre o desenvolvimento no Brasil e seus estudos concomitantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita dissertativa, afirmo e me conecto com equipamentos coletivos em linhas de fuga contemporânea, atento ao que o Conselho Federal de Psicologia, a Associação Brasileira de Ciência e Tecnologia, a APA, a Associação Nacional de Pesquisadores e Pós Graduação em Psicologia, e também, como não poderia deixar de lado, a atenção às novas reformulações dos ministérios federais.

Atento a estas linhas, posiciono-me de certo modo, numa visão parcial e localizada, afirmada pelas epistemes feministas e pela análise do conteúdo imposto e produzido referente ao desenvolvimento e as questões de gênero, nas obras-manuais que antecedem a terceira década do século 21.

Esta escrita subalternizada, contextualiza um cenário de rede e produção localizada no desenvolvimento e nos estudos que circundam este tema na área de Psicologia, na formação dentro desta disciplina. A linha dura, a norma, as faixas etárias, provocam a produção de uma dessacralização dos direitos sobre o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento dos estudos localizados.

O desenvolvimento desta pesquisa e de tantas outras, relacionadas ao gênero e ao desenvolvimento humano, estão submetidas a uma dada sacralização que dificulta a aproximação de análise, crítica e produção pautada em realidades distintas. A possibilidade de desenvolver esta pesquisa, localizada e afirmada entre as linhas de luta e resistência epistêmicas, fazem dos feminismos um grande aliado para que sejam provocados e produzidos outros planos nas ementas e nos cânones dos estudos em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil.

As produções acadêmicas sobre os estudos de gênero, apesar da crise social e política que imperam, devem marcar efetivamente seu lugar nas salas de aula, do nível básico ao superior, a fim de problematizar e tensionar as configurações estabelecidas a partir das práticas sociais materializadas por meio de regras e normas rígidas e excludentes.

A perspectiva binária de gênero baseada em essencialismos e naturalizações não só desqualificam e aniquilam outras formas de vida que não correspondem ao modelo idealizado, bem como fomenta o ódio e apagamento das diferenças aprofundando o sexismo, a homofobia, o machismo e, conseqüentemente, a desigualdade de gênero.

A formação de psicólog@s baseada nessas realidades duras, preconceituosas, limitadas, compromete diretamente a atuação desses e dessas profissionais que continuarão a produzir e reproduzir através de suas práticas uma Psicologia normativa pautada em prescrições gerais, universalizando os corpos e vidas e inviabilizando um olhar para estes sujeitos a partir de possíveis trajetórias de vida em movimento.

A negação e desqualificação dos estudos de gênero tem impactos diretos na formulação e implantação de políticas públicas em geral, especialmente nas políticas educacionais. Nesse sentido torna-se imperativo e urgente compreender os discursos em disputa e fomentar a produção de uma Psicologia comprometida com as diferenças promovendo olhares plurais que reconhecem outras possibilidades de existência.

Longe de conclusões esse ponto final também constitui continuidade e desejo marcado pela necessidade de construir uma Psicologia inclusiva e comprometida, sobretudo, ao que concerne as questões de gênero, com um ser humano contemporâneo, que contemple em suas obras-manuais as várias possibilidades e vivências (im)pensáveis para onde o desenvolvimento se desloque. Pela necessidade ainda de construir uma Psicologia do Desenvolvimento, alinhada com seu tempo e espaço, capaz de romper com colonialismos que aprisionam mentes e corpos demarcados pelas subalternidades. Por isso marco esse fechamento não com um “ponto”, mas com “reticências” por reconhecer que nem todas as lacunas foram e podem ser preenchidas, porém com a esperança de dias melhores e da construção de um mundo habitável para tod@s @s vidas existentes...

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça. **Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita**. Lisboa, Cadernos Sacausef, n. 8, 2011.

ANPEPP. **Nota de repúdio**. Disponível em: <http://www.cadastro.anpepp.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=278>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos feministas, 2000, v.8. n.1

ANZALDUA, Glória. **Borderlands: the new mestizo = la fronteira**. 1 ed. San Francisco: Aunt Lute, €1987. Disponível em: <<http://courses.washington.edu/com597j/pdfs/anzaldua,borderlands.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

APA. **Diretriz de prática psicológica com meninos e homens**. OU APA guidelines for psychological practice with boys and men. Disponível em: <<https://www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ARAÚJO, Fernanda; MATTOS, Mayara Ferreira. **Descolonizar os feminismos latino americanos e caribenhos**: uma perspectiva decolonial das teorias sobre gênero, sexualidade e raça. Revista Três Pontos, Belo Horizonte, ano 13, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/download/11022/8490>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1979.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRAGA, Marco. **A nova Paidéia**: Ciência e Educação na construção da modernidade. Rio de Janeiro: Coleção Engenho e Arte, v. 1, E- papers, 2000.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Míria Izabel. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil**. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA “América Platina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas”. Anais. Dourados/MS: UFGD, 2014.

CASTAÑEDA, Marina. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. São Paulo: A Girafa, 2007.

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.

Conselho Federal de Psicologia. **Nota do CFP sobre a Inserção da Psicologia nas Conferências dos Direitos da Criança e Adolescente**. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/nota-do-cfp-sobre-a-insercao-da-psicologia-nas-conferencias-dos-direitos-da-crianca-e-adolescente/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COSTA, Claudia de Lima; MALUF, Sônia Weidner. **Feminismo Fora do Centro: Entrevista com Ella Shohat**. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 1, 2001.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DESPRET, Vinciane. **Os dispositivos experimentais**. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 43-58, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2019.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESOCITE, **Circular Estudos CTs e o Fortalecimento da Democracia no Brasil**. 2019. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1lc94ufw8rt2YUIJwDjFvGV1W9I9ZH8AfVKX2W_BM47Y/edit>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERREIRA, Verônica. **Entre Emancipadas e Quimera: Imagens do feminismo no Brasil**. Cadernos AEL, n. 3/4, p. 153-200, 1995/1996.

FINCO, Daniela. **Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil**. São Paulo: Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FOUCAULT MICHEL. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FURLANI, Jimena. **Existe “ideologia de gênero”?**. São Paulo, Pública, ago. 2016. Disponível em: <<http://agenciapatriciagalvao.org.br>>. Acesso em: 03/11/2017.

HARAWAY, Donna. **Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective**. Feminist Studies, v. 14, n. 3 (Autumn, 1988), p. 575-599.

HARAWAY, Donna, **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, n. 5, 1995. p. 7-42.

HARAWAY, Donna. **O Manifesto Ciborgue**. In: Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: Beauchamp, J.; Pagel, S.D.; Nascimento, A.R. (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LE MOS de SOUZA, Leonardo. **Epistemes Feministas e a Psicologia do Desenvolvimento**: percursos na pesquisa sobre gêneros, sexualidades e Juventude. Texto de Livre docência em Psicologia do Desenvolvimento, junto ao Departamento de Psicologia Social e Educacional da Faculdade de Ciências e Letras de Assis-UNESP- Sp, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma epistemologia feminista**. In: Louro, G. L (Org.). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Epistemologia feminista e teorização social: desafios, subversões e alianças**. In: Adelman, M.; Silvestrin, C. (Org.). *Coletânea Gênero Plural*, Curitiba, UFPR, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidades**: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2, 2008.

NICHOLSON, Linda. **“Interpretando o gênero”**. Florianópolis: *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci; SCAVONE, Lucila. **Trabalho, saúde e gênero na era da globalização**. Goiânia: AB Editora, 1997.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Movimentos Sociais**: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: Costa, A. O.; Bruschini, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

PISCITELLI, Adriana. **Reflexões em torno do gênero e feminismo**. In: Costa, C. de Lima; Schmidt, S. P. (Org.). *Poéticas e Políticas Feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004.

PRÁ, Jussara Reis. **O feminismo como teoria e como prática política**. In: Strey, M. N. (Org.). *Mulher: Estudos de Gênero*. São Leopoldo: Unisinos, 1997, p. 39-57.

PRECIADO, Beatriz. **Qui défend l'enfant queer?**. Paris, *Libération*, 14 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.liberation.fr/societe>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

RIBEIRO JUNIOR, W.A. **As sereias**. São Carlos: Portal graecia antiqua. Disponível em: <greaciaantiga.org/arquivo.asp?num=0685>. Acesso em 16 jan. 2019.

SARDENBERG, Cecília. **Estudos feministas: um esboço crítico**. In: Amaral, C. C. G. (Org.). *Teoria e práxis dos enfoques de gênero*. Salvador: Redor/Fortaleza, NEGIF/UFC, 2004. 160 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Feminismos e seus frutos no Brasil**. In: Sader, E. Movimentos Sociais na Transição Democrática. São Paulo, Ed. Cortez, 1987, p. 105-157.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Gênero no mundo do trabalho**. Mimeo. 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Rio Grande do Sul: Educação e Realidade, 1995, v. 20. n. 2.

TOSCANO, Moema; GOLDENBERG, Miriam. **A revolução das mulheres**: Um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

VENTUROLI, Sylvia Maria Von Atzingen Venturoli Auad. **Mulheres**: cinco séculos de desenvolvimento na América, capítulo Brasil. Belo Horizonte: CREZ/Centro Universitário Newton Paiva, 1999.

APÊNDICE

TABELA COM A INDICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E SUAS RESPECTIVAS BIBLIOGRAFIAS. CONSTAM TAMBÉM O NOME DAS UNIVERSIDADES QUE NÃO AS DISPONIBILIZARAM.

IES FEDERAL	REGIÃO	REFERÊNCIAS
UFAM - AMAZONAS	AM	NÃO CONSTA
UFAC – ACRE	AC	NÃO CONSTA
UNIFAP – AMAPÁ	AP	NÃO OFERTA O CURSO
UFBA – BAHIA	BA	NÃO CONSTA
UFC – CEARÁ	CE	NÃO CONSTA
UNB – DISTRITO FEDERAL	DF	DESENVOLVIMENTO NO CURSO DE VIDA – INFÂNCIA Ariés, P. (2006). História social da criança e da família. São Paulo: Editora LTC. Branco, A.U. & Rocha, R. (1998). A questão do método na investigação científica do desenvolvimento humano. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14(3), 251-258. Bruner, J. (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artmed. Cole, M. & Cole, S. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artmed. Piaget, J. (2004). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Vygotsky, L.S. (2007). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. COMPLEMENTAR Beaudoin, M.N. & Taylor, M. (2010). Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: ArtMed. Branco, A.U. & Mettel, T.P.L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança - criança na pré-escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11(1), 13-22. Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano > experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: ArtMed editora. Damon, W. & Lerner, R. (2006). Handbook of child psychology. Hoboken, N. J.: Wiley.

		Lourenço, O.M. (1998). Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações (2a. edição). Coimbra: Livraria Almedina. Palmieri, M. & Branco, A.U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17(2), 189-198. Patto, M.H.S. (1999). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. Rogoff, B. (2005). A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: ArtMed. Vygotsky, L.S. (2008). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. DESENVOLVIMENTO NO CURSO DE VIDA – ADOLESCENCIA Bahls, F.R.C. & Ingbermann, Y.K. (2005). Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência; Estudos de Psicologia, 22(4), pp-395-402. Carvalho, M.C.N. & Gomide, P.I.C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. Estudos de Psicologia, 22(3), pp.263-275. César, M.R.A. (2002). Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: UNESP. Cole, M. & Cole, S. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: ArtMed. Levandowski, D.C. & Piccinini, C.A. (2008). Maternidade adolescente. Estudos de Psicologia, vol. 25(2), pp.251-263. Pereira, A.C.A. (2005). O adolescente em desenvolvimento. São Paulo: HARBRA. Rogoff, B. (2005). A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: ArtMed.
--	--	--

		Beaudoin, M.N. & Taylor, M. (2010). Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: ArtMed. Coimbra, C.C.; Bocco, F.; Nascimento, M.L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol.57(1), pp.2-11. Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, J. (1995). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, v.1. Porto Alegre: ArtMed. Frota, A.M.M.C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 7(1), pp.144-157. Pratta, E.M.M. & Santos, M.A. (2006). Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. Estudos de Psicologia, 11(3), pp.315-322. Santos, A. & Carvalho, C.V. (2006). Gravidez na adolescência: Um estudo exploratório. Boletim de Psicologia, vol.55(125), pp.135-151. Ventura, M. & Corrêa, C.V. (2006). Adolescência, sexualidade e reprodução: construções culturais, controvérsias normativas, alternativas interpretativas. Caderno de saúde pública, Rio de Janeiro, v.22(7), pp.1505-1509. Venturini, F.P.; Bazon, M.R. & Biasoli-Alves, Z.M.M. (2004). Família e violência na ótica de crianças e adolescentes vitimizados. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 4(1), pp.20-33.
UFAL – ALAGOAS	AL	COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. I, Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. DESSEN, M. A. et al. A ciência do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005. LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. A.; KOLLER, S. H. (Orgs.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. OLDS, S. W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2006. SPITZ, R. A. O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes: 1993.

		BEE, H. A criança em desenvolvimento. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). Adolescência. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. I, Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. LEWIS, M.; VOLKMAR, F. Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. OLDS, S. W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2006.
UFES – FEDERAL DO ESPIRITO SANTO	ES	BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas,. 9ª Edição – 2003. BIAGGIO, A.M.B. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2001. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol 1. 2004. ERIKSON, E. H. O ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artmed, 1ª Edição – 1998. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H., (orgs). Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. OLIVEIRA, M.K. Vygotsky. Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione,1997. PIAGET, J. (1932) O juízo moral na criança. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins fontes, 1993. 2003. WADSWORTH, B.J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997. PSI II ANDRIANI, Ana Gabriela ; OZELLA, Sergio (org.). Adolescências construídas: a visão da

		psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. BIAGGIO, A.M.B. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2003. BLOS, P. Transição adolescente: questões desenvolvimentais. Porto Alegre: Artes Médicas, ISBN 8573071117. 1ª Edição - 1996 - 346 pág. 1 exemplar BROFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, ISBN 8573071737. 1ª Edição - 1996 - 268 pág. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol 1. ISBN 8536302275. 2ª Edição - 2004 - 469 pág. ERIKSON, E. H. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Edt. Guanabara, 1987. ERIKSON, E. H. O ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artmed, ISBN 8573073721. 1ª Edição – 1998. GARCIA, A., QUEIROZ, S.S.Q.; ENUMO, S.R.F. (orgs.) Desenvolvimento Humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª. Edição. 2003. NERI, A.L. (org.). Psicologia do envelhecimento. Campinas: Papirus, 1993. NERI, A.L. Psicologia do envelhecimento: temas selecionados na perspectiva de curso de vida. Campinas, SP, Papirus, 1995. PIAGET, J. (1932) O juízo moral na criança. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, ISBN 8532304575. 3ª Edição - 1994 - 304 pág. RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 2002, V. 4.
--	--	--

		COMPLEMENTAR DERVAL, J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, ISBN 8536300132.1ª Edição - 2002 - 268 pág. DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. A Ciência do Desenvolvimento Humano - Tendências Atuais e Perspectivas Futuras. Artmed. 2005. FERREIRA, Berta Weil. O cotidiano do adolescente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
UFG – GOIÁS	GO	INHELDER,B & PIAGET,J. Da lógica da criança à lógica do adolescente. São Paulo: Pioneira,1976. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1971 _____ A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. COMPLEMENTAR PIAGET,J.& INHELDER,B. Psicologia da criança. São Paulo: DIFEL, 1968. PSI II TAILLE,Y.; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. VYGOSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. _____ Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987. COMPLEMENTAR _____ et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp 1988.
UFMA – MARANHÃO	MA	COLINVAUX D.; LEITE L.; DELLÁGLIO, D. (Orgs.). Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

		COOL, J. et. al. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. v. 1. DESSEN, M. A.; COSTA JR., Á. (Orgs.) A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. COMPLEMENTAR ALYSSON, C. O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003. ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. COLE, M.; COLE, S. Desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. LORDELO, E.; CARVALHO, A. M.; KOLLER, S. (Orgs.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002. PSI II KOLLER, S. H. (Org.). Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. OUTEIRA, J. Adolescer: estudos sobre a adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. COMPLEMENTAR ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. BEE, H. L.; MITCHELL, S. K. A pessoa em desenvolvimento. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
--	--	---

		SALLES, L. Adolescência, escola e cotidiano . Piracicaba: UNIMEP, 1998.
UFMT – MATO GROSSO	MT	PSI DESENCOLVIMENTO E APREND. CARVALHO, A. M. (org.) O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. DOLTO, F. As etapas decisivas da infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999. FARIA, A. Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. São Paulo: Ática, 2001. GALVÃO, I. Henri Wallon, Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2000.
UFMS – MATO GROSSO DO SUL	MS	DESENVOLVIMENTO HUMANO COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004. DESSEN, M. A e COSTA JUNIOR, A. L., A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. PAPALIA, Diane E.; OLDS, Wendkos; FELDMAN, Ruth Duslin. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: AMGH, 2010. COMPLEMENTAR BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002. GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Coordenadoria dos Órgãos Colegiados – COC/RTR Cidade Universitária, s/nº Caixa Postal 549 Fone: (067) 3345-7041 79070-900 Campo Grande-MS / http://www.ufms.br e-mail:

		coc.rtr@ufms.br 11 21/08/2014 BS Nº 5855 Pg. 353 Anexo da Resolução nº 344/2014- Coeg. Janeiro: Forense Universitária, 1991. VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2003. DESENVOLVIMENTO HUMANO II NERI, Liberalesso Anita (Org.). Desenvolvimento e Envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papyrus, 2001. NERI, Anita Liberalesso. Psicologia do envelhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1995. PAPALIA, Diane E.; OLDS, Wendkos; FELDMAN, Ruth Duslin. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: AMGH, 2010 COMPLEMENTAR COLINVAUX, D., BANKS Leite, L & DELL'AGLIO, D. D. (Orgs.). Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Envelhecimento e Subjetividade: desafios para uma cultura de compromisso social. Brasília, DF, 2008. Stuart-Hamilton, I. A psicologia do envelhecimento: uma introdução. Artmed, 2002.
UFPA – PARÁ	PA	Aberastury, A. (1980). Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas. Ariés, P. & Duby, G. (1990). História da vida privada. vol. 5. São Paulo: Schwarcz. Assumpção Jr, F.B. (1998). Adolescência normal e patológica. Porto Alegre: Artes Médicas. Badinter, E. (1992). Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Barros, M. (1987). Autoridade e afeto. Avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro: Zahar. Beauvoir, S. (1990). A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

	Bee, H. (1996). A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas. Bee, H. (1997). O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas. Blois, P. (1996). Transição adolescente: questões desenvolvimentais. Porto Alegre: Artes Médicas. Bowlby, J. (1987). Apego. São Paulo: Martins Fontes. Brazelton, T.B., Cramer, B., Kreisler, L., Schappi, R. & Soulé, M. (1987). A dinâmica do bebê. Porto Alegre: Artes Médicas. Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento: experimentos naturais e planejados. Porto alegre: Artes Médicas COMPLEMENTAR Caplan. G. & Lebovici, S. N. (1969). Psicologia social de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós. Erickson, E. (1976). Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar. Fichtner, N. (org). (1997). Transtornos mentais da infância e da adolescência: um enfoque desenvolvimental. Porto Alegre: Artes Médicas. Figueira, S. (1987). Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira. Rio de Janeiro: Zahar. Haddad, E.G.M. (1986). A ideologia da velhice. São Paulo: Cortez. Hurlock, E. (1971). Psicologia de la Adolescencia. Buenos Aires: Paidos. Klaus, M. & Klaus, P. (1989). O surpreendente recém-nascido. Porto alegre: Artes Médicas. Lidz, T. (1983). A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas. Lima, D.M. (1977). Comportamento sexual do brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Mc Kinney, J. P. e outros (1983). Development psychology: The adolescent and youth adult. New York: Dorsey Press. Mead, M. (1949). Coming of Age in Samoa. New York: Mentor
--	--

		Books. Mead, M. (1971). Macho e fêmea. Petrópolis: Vozes. Melillo, A.; ESTAMATTI, M.; CUESTAS, A(2005). Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: Melillo, A. SUÀREZ OJEDA, E. N e cols. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed. Montagu, A (1989). O tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus. Skinner, BF. (1985). Viva bem a velhice. São Paulo: Summus. Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). Vargas, H. (1983). Psicologia do envelhecimento. São Paulo: Fundo Editorial Byk-Procieux. Vasconcello, V. M. R. E Valsiner, J. (1995). Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas. Valladares, A. C. A. (2003) Arteterapia para crianças hospitalizadas. Tese de mestrado em enfermagem psiquiátrica. São Paulo: U Vygotsky, L. S (1998). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. Vygotsky, L. S. (1994). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes
UFMG – MINAS GERAIS	MG	NÃO CONSTA
UFSJ – SÃO JOÃO DEL-REY	MG	PSII PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally W. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. NEWCOMBE, Nora. Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999. COMPLEMENTAR BEE, Helen B. e MITCHELL, S. K. A pessoa em desenvolvimento. São Paulo, Harbra, 1984. BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

		RAPPAPORT, C. R. e col. Psicologia do Desenvolvimento. Vls. 1, 2 e 3. São Paulo, EPU, 1981. PAPALIA, C.R. e OLDS, S.W. O mundo da criança. São Paulo, Mc. Graw Hill, 1981. ENDERLE, C. Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. PSI II PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally W. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. BEE, H. & MITCHELL, S.K. A pessoa em desenvolvimento. São Paulo. Harper & Row do Brasil, 1984. COMPLEMENTAR ENDERLE, C. Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. LIRZ, T.H. A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
UFPB – PARAIBA	PB	COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. e cols. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004. GROSSMAN, K. E.; GROSSMAN, K.; WATERS, E.(Org.). Da Infância à Idade Adulta: os principais estudos longitudinais. São Paulo: Roca, 2008. MOURA, M. L. S. de. O Bebê do Século XXI e a Psicologia em Desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. COMPLEMENTAR BELSKY, J. Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010. OLDS, S. W.; PAPALIA, D. E. Desenvolvimento humano. 12 ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2013.

		PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002. WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008. PSI II BORELLI, S. e FREIRE FILHO, J. (org). Culturas Juvenis no Século XXI. São Paulo: EDUC, 2008. CONTINI, M. de L.; KOLLER, S. e BARROS, M. Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia: 2002. FREITAS, M. C. (Org) Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006. OZELLA, S. Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. PALADINO, E. O Adolescente e o Conflito de gerações na sociedade moderna. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2005.
UFPR – PARANÁ	PR	NÃO CONSTA
UFPE – PERNAMBUCO	PE	NÃO CONSTA
UFPI – PIAUÍ	PI	BEE, Helen. O ciclo vital. Porto Alegre, ARTMED, 2000. NEWCOMBE, N. Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen. 8.ed. Porto Alegre, ARTMED, 1999. PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. Desenvolvimento humano. 7.ed. Porto Alegre, ARTMED, 2001. PSI II BEE, Helen. O ciclo vital. Porto Alegre, ARTMED, 2000. LEWISKI, D.L. Adolescência – reflexões psicanalíticas. 2.ed. São Paulo, Casa do PSICÓLOGO, 1999.

		PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. Desenvolvimento humano . 7.ed. Porto Alegre, ARTMED, 2001.
UFRJ – RIO DE JANEIRO	RJ	Clara Rapaport (organizadora) – Psicologia do Desenvolvimento. Ed. E.P.U. – S.Paulo 1980 – 4 volumes. COMPLEMENTAR MUSSEN, GONGER, KAGAN. Desenvolvimento e Personalidade da criança. PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. OSTERRIETH, P. Psicologia Infantil. PSI II Aberastury, A, Knobel, M. Adolescência normal, Porto Alegre, Artes Médicas, 1981. Cardoso, M. R. (Org.) Adolescentes, São Paulo: editora Escuta, 2006. Freud, S. [1920] A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher, in Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Imago, 1980. Garcia-Roza, L. Freud e o inconsciente, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987. Gurfinkel, D. Introdução a uma abordagem psicanalítica da questão das drogas na adolescência, in Rappaport, C. (Org) Adolescência: abordagem psicanalítica, São Paulo, EPU, 1993. COMPLEMENTAR Cardoso, M. R. & Marty, F. (Org.) Destinos da Adolescência, Rio de Janeiro: 7letras, 2008. Castro, L.R. (org.). Infância e Adolescência na Cultura do Consumo. Rio de Janeiro: Nau editora/Faperj, 1998. Dolto, F. A causa dos adolescentes / 2. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Erikson, E. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

UFRN – RIO GRANDE DO NORTE	RN	DESENVOLVIMENTO HUMANO FITZGERALD, H. E. et al. Psicologia do desenvolvimento: o adolescente e o adulto jovem. Vol. 3, Rio de Janeiro: Campus, 1983. PAPALIA, D. E. OLDS, S. W. Desenvolvimento Humano. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. PIKUNAS, J. Desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979. DESENVOLVIMENTO II FITZGERALD, H. E. et al. Psicologia do desenvolvimento: o adolescente e o adulto jovem. Vol. 3, Rio de Janeiro: Campus, 1983. PAPALIA, D. E. OLDS, S. W. Desenvolvimento Humano. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. VYGOTSKY, Lev S. A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
UFRGS – RIO GRANDE DO SUL	RS	NÃO CONSTA
UNIPAMPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	RS	BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artmed, 1997. BOCK, A. M. B. (Org). Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001. PAPALIA, D.E. OLDS, S.W. FELDMAN, R.D. Desenvolvimento Humano. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. COMPLEMENTAR BEE, H. A criança em desenvolvimento. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. GALLAHUE, D.L. OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. São Paulo: Phorte Editora Ltda., 2005. KLUBLER-ROSS, E. Sobre a Morte e o Morrer. 11ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

		STUART-HAMILTON, I. A psicologia do envelhecimento : Uma introdução. Porto Alegre: Artmed, 2006.
UNIR – FEDERAL DE RONDÔNIA	RO	ÁRIES, P. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 1996 CRAMER, B. G.; BRAZELTON, T. B. As primeiras relações. São Paulo: Martins Fontes, 1992. JERUSALINKSY, A. Psicanálise do desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. RAPPAPORT, C. R. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: E.P.U., 1981 – Vol. 1 a 4. ROSA, M. Psicologia Evolutiva. Petrópolis, Vozes, 1993. VYGOSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984. COMPLEMENTAR GESELL, A. A criança do 0 aos 5 anos. São Paulo: Martins Fontes, 1999. KANCYPER, L. Confrontação de gerações. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. LEVIN, E. A infância em cena: Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. 3 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. SOUZA, M. T. C. C. Desenvolvimento Cognitivo e Reconstrução de Contos de Fadas. Boletim de Psicologia. v. 01, n. 113, p. 01-20, jul. dez. 2000.

		PSI II ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 2006. CALLIGARIS, C. A Adolescência. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2000. EIZIRIK, C. L.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, A. M. S. (Org.). O ciclo da vida humana: crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005. ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. FALCÃO, D. V. S.; DIAS, C. M. S. B. (Org.). Maturidade e velhice: pesquisas e intervenções psicológicas. 1 e 2 vols. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. MONTEIRO, D. M. R. Dimensões do envelhecer. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. RAPPAPORT, C. R. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: E.P.U., 1981 – Vol. 1 a 4. COMPLEMENTAR FERRARI, A. Adolescência: segundo desafio. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996 KOVACS, M. J. Morte e desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. ROSA, M. Psicologia Evolutiva. Petrópolis, Vozes, 1993. ROSS-KLUBER, E. Sobre a morte e o morrer. Editora Martins Fontes, 1996 ZIMERMAN, G. I. Velhice: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.
UFRR – FEDERAL DE RORAIMA	RR	BEE, Helen. O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 BEE, HELEN I. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2003 BIAGGIO, A M.B. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis/R.J.: Vozes, 2008.

		MUSSEN P.H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. Desenvolvimento e Personalidade da criança. São Paulo: ed, Harbra, 1988. SPITZ, René A. O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes, 2004. COMPLEMENTAR BRONFENBRENNER,U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2001 ELZIRIK, Claudius L. O ciclo da vida humana: Uma Perspectiva Psicodinâmica. - Porto Alegre:Artmed, 2001. ROGOFF, Barbara. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. VAYE, P. Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança. São Paulo: Manole, 1990. PSI II ABERASTURY, A. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 2003. BEE, H. & MITCHELL, S. K. A pessoa em desenvolvimento. São Paulo. Harper & Row do Brasil, 1984. GRIFFA, M. C. Moreno, J. E. Chaves para a Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Paulinas, 2001. PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally W. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. ZIMERMAN, Guite I. Velhice: Aspectos Biopsicossociais. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
--	--	--

		COMPLEMENTAR ENDERLE, C. Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. LEVISKY, D. L. Adolescência pelos caminhos da violência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. NERI, Anita Liberalesso & YASSUDA, Mônica S. (orgs). CACHIONE, Meire (Colab). Velhice Bem-sucedida: Aspectos Afetivos e Cognitivos. - Campinas, SP: Papyrus: 2004. _____. (org). Qualidade de Vida e Idade Madura. 5 ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1993. OUTEIRAL, J. Adolescer. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
UFSC	SC	DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM Carneiro VT, Sampaio SMR. (2015). Adulterez emergente: um fenômeno normativo? Revista Saúde e Ciência On line, 4(1): 32-40. Cole, M.; Cole, S.R. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4ª. Edição. Porto Alegre: Artmed Editora. Dessen, M.A. & Costa, Jr., A.L. (Orgs.) (2005). A ciência do desenvolvimento humano: tendências perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed. Houdé, O.; Meljac, C. (2002). O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre. Malloy-Diniz, L.F.; Fuentes, D.; Cosenza, R.M. (2013). Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional. Porto Alegre: Artmed. Oliveira, M.K. (1993). Vygotsky. São Paulo: Scipione. Papalia, D.E.; Olds, S.W.; Feldman, R.D. (2006). Desenvolvimento humano. 8a. ed. Porto Alegre: ArtMed.

		Seidl de Moura, M.L.(2004). O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo. Smith, V. H. (2002). Wallon e o desenvolvimento da pessoa: Da indiferenciação à individuação. Ciências e Letras, 32, 11-17. Stuart-Hamilton, I. (2002). A Psicologia do envelhecimento: uma introdução. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed. COMPLEMENTAR Baquero, R. (1998). Vygotsky e a aprendizagem escolar. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar – Uma estrutura para a terapia familiar. Goetz, E.R.; Vieira, M.L. (2015). Novo pai: percursos, desafios e possibilidades. Curitiba (PR): Juruá. Malloy-Diniz, L.F.; Fuentes, D.; Cosenza, R.M. (2013). Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional. Porto Alegre: Artmed. McGurk, H. (1976). Crescimento e mudança. Curso Básico de Psicologia. Vol. C1, Tradução: Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro, Zahar Editores. Moll, L.C. (Org.). (1996). Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Moreira, L.V. de C.; Rabinovich, E. P. & Zucoloto, P.C.S.V. (2016). Paternidade na sociedade contemporânea. Curitiba (PR): Juruá. Piaget, J. (1993). Seis estudos de psicologia. 19ª ed. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.. Pulaski, M. A .S. (1983). Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar.
--	--	---

		Seidl-de-Moura, M.L.; Mendes, D.M.L.F.; Pessôa, L.F. (Orgs.) (2009). Interação social e desenvolvimento. Curitiba: Editora CRV. Vygotsky, L.S. (1989). A formação social da mente. 3ed. São Paulo: Martins Fontes.
UNIFESP	SP	COLINVAUX, D.L.; LEITE, L. B. (orgs). Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. COMPLEMENTAR ABERASTURY, A. Psicanálise da criança: teoria e prática. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992. BRONFEMBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002. COLE, M.; COLE, S.R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. KAMII, C. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 35.ed. Campinas/SP: Papirus, 2007. KLEIN, M. Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Rio de Janeiro: Imago, 1996. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. MOURA, M.L.S. (org.) O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. NASIO, J. D. (org.). Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott,

		Dolto, Lacan. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995. OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. PIAGET, J. A construção do real na criança. 3ª.ed. 6ª reimp. São Paulo: Ática, 2006. _____. O nascimento da inteligência na criança. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. _____. Seis estudos de psicologia. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. PIAGET, J.; INHELDER, B. Gênese das estruturas lógicas elementares. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do desenvolvimento. A idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1982. _____. Psicologia do desenvolvimento. A idade pré-escolar. 15ª reimp. São Paulo: EPU, 2005. _____. Psicologia do desenvolvimento. Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. 8ª reimp. São Paulo, SP: EPU, 2005. RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; HERZBERG, E. Psicologia do desenvolvimento. A infância inicial: o bebê e sua mãe. 15ª reimp. São Paulo: EPU, 2005. SHEPHERD, R.; JOHNS, J.; ROBINSON, H.T. (orgs.) D. W. Winnicott: pensando sobre crianças. 2ª reimp. São Paulo: Artes Médicas, 2005. SIMON, R. Introdução à psicanálise: Melanie Klein. São Paulo: EPU, 1986. SPITZ, R. A. O primeiro ano de vida. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
--	--	---

		VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. WINNICOTT, D. A criança e seu mundo. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. _____ A família e o desenvolvimento individual. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. _____ Os bebês e suas mães. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. _____ Textos selecionados. Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2000. WINNICOTT, D. W; SHEPARD, R. (org.). Pensando sobre crianças. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. PSI II OZELLA, S. (org.) Adolescências construídas. São Paulo: Cortez, 2003. PY, L.; SÁ, J. L. M.; PACHECO, J. L. P.; GOLDMAN, S. N. (orgs.) Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais. 2.ed. Holambra, 2006. PAPALIA, D.; OLDS, S.W. Desenvolvimento humano. 8. ed. Porto Alegre: Artmed: 2006. COMPLEMENTAR ABERASTURY, A. et al. Adolescência. 5ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
UFS - SERGIPE	SE	NÃO CONSTA
UFT – TOCANTIS	TO	WINNICOTT,D.W. A natureza humana. – Rio de Janeiro: Imago, 2000. DOLTO, Françoise. As etapas decisivas da infância. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Martins Editora, 2007. BOWLBY, John. Apego e perda: a natureza do vínculo.Vol.1.3ª ed. – Rio de Janeiro: Martins Editora, 2002.

		COMPLEMENTAR COLE,M.; COLE, S.R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. BARROS, C.S.G. Psicologia e construtivismo. São Paulo: Ática, 2006. BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 2002. EIZIRIK,C.L.; KAPCZINSKI,F.; BASSOLS, S.A.M. O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 2001. GESELL, A. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo: Martins Fontes. 2003. HARRIS, M. Crianças e bebês à luz da investigação psicanalítica. São paulo: Vértice, 1988. KLEIN, M. Amor, culpa e reparação (1921-1945) – Obras completas de Melanie Klein, vol 1. Rio de Janeiro: Imago, 1991. LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo:Summus, 1993. LACROIX, M.B.; MONMAYRANT, M. (orgs.) A observação de bebês: os laços do encantamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. CARVALHO, A.M. (org.) O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. WINNICOTT, D.W. Desenvolvimento emocional primitivo. da Pediatria à Psicanálise, RJ, Francisco Alves. (Trabalho original publicado em 1945), 1978. PSI II BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002. COLL, C. PALACIOS, J. & MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação:
--	--	--

		Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. Vol 1. PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. Desenvolvimento humano. Porto Alegre, Artmed, 2006. COMPLEMENTAR BELSKY, J. Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2010. BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011. D'ANDRÉA, Flávio Fortes. Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico. 17 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006. OLIVEIRA, M. K. Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: editora Hucitec, 2009. KOLLER, S. H. Ecologia do desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
--	--	--