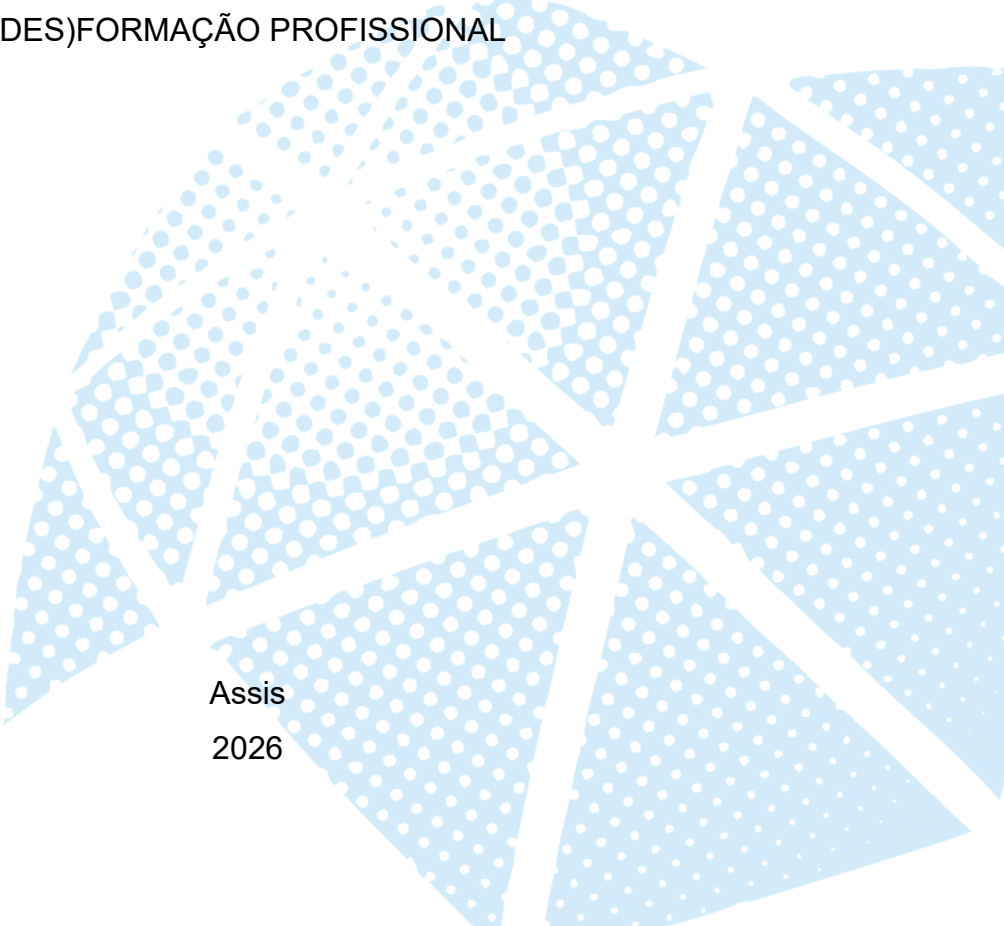


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E ATENDIMENTO À POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO
PARANÁ: ENTRE PROCESSOS FORMATIVOS E DINÂMICAS DE
(DES)FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Assis
2026



EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E ATENDIMENTO À POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO
PARANÁ: ENTRE PROCESSOS FORMATIVOS E DINÂMICAS DE
(DES)FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

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

Área de Concentração: Processos psicossociais e de subjetivação na Contemporaneidade

Orientador(a): Prof. Dr. Fernando Silva
Teixeira Filho

Assis

2026

F383f

Ferreira, Eduardo Henrique

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E ATENDIMENTO À POPULAÇÃO
LGBTQIA+ NO PARANÁ : ENTRE PROCESSOS FORMATIVOS E
DINÂMICAS DE (DES)FORMAÇÃO PROFISSIONAL / Eduardo Henrique

Ferreira. -- Assis, 2026

220 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências e Letras, Assis

Orientador: Fernando Silva Teixeira Filho

1. Psicologia institucional. 2. Universidades e faculdades Currículos. 3.
Orientação sexual. 4. Identidade de gênero. 5. Psicólogos Ética profissional. I.
Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta investigação contribui para o debate contemporâneo sobre a formação em Psicologia no Brasil ao evidenciar lacunas no preparo técnico-político para o atendimento à população LGBTQIA+. Embora realizada em um recorte estadual específico, os achados dialogam com discussões presentes na literatura acadêmica e em espaços profissionais da área, sugerindo que as tensões identificadas não constituem fenômeno isolado, mas integram um cenário mais amplo de desafios na articulação entre currículo, ética profissional e diversidade.

1. Impacto Técnico

Revisão curricular embasada: ao mapear lacunas nos PPCs, esta pesquisa fornece um diagnóstico detalhado que serve de insumo direto para comissões de currículo em instituições de ensino superior (IES). A pesquisa oferece subsídios técnico-analíticos que podem orientar processos de revisão curricular, indicando a necessidade de inclusão estruturada — e não optativa — de conteúdos relacionados à teoria queer, interseccionalidade e práticas afirmativas no campo da clínica psicológica.

Ferramentas de avaliação e monitoramento: as categorias analíticas desenvolvidas a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2022), articuladas a uma leitura teórica fundamentada em Foucault, podem servir como matriz interpretativa para que cursos de Psicologia reflitam sobre seus próprios currículos, identificando silenciamentos, lacunas formativas e possíveis reproduções de dispositivos heterocisnormativos.

2. Impacto Social

Qualidade do atendimento: psicólogos formados em currículos que reconheçam explicitamente sujeitos LGBTQIA+ tendem a dispor de maior repertório teórico e ético para evitar patologizações e abordagens baseadas em preconceitos implícitos. Tal qualificação formativa pode contribuir para práticas clínicas mais sensíveis às especificidades do sofrimento socialmente produzido, impactando positivamente a experiência de cuidado de populações historicamente marginalizadas.

Conscientização institucional: Ao evidenciar omissões curriculares e seus efeitos formativos, a pesquisa oferece subsídios que podem fundamentar debates institucionais em IES e no sistema conselhos, especialmente no que se refere à formação continuada e à qualificação docente para o enfrentamento de práticas heterocisnormativas na clínica.

3. Impacto Inovador

Abordagem analítico-crítica articulada: a inovação desta tese reside na articulação entre a análise de conteúdo, conforme Bardin (2022), e uma leitura teórica inspirada em Foucault acerca de poder, saber e normalização. Ao aplicar essa combinação metodológico-teórica aos Projetos Pedagógicos de Curso e às práticas de supervisão clínica, a pesquisa desloca o foco da simples verificação da presença ou ausência de conteúdos para a compreensão dos regimes discursivos que estruturam a formação em Psicologia.

Matriz crítica de leitura curricular: a partir desse arranjo, a tese propõe uma matriz crítica de leitura curricular que permite identificar não apenas lacunas explícitas, mas também silenciamentos estruturais e formas de normalização implícitas nos currículos e nas práticas pedagógicas. Essa perspectiva amplia o campo de análise sobre formação profissional ao integrar dimensões epistemológicas, curriculares e ético-clínicas.

4. Impacto Educacional

Formação integral de psicólogas/os/gues: ao problematizar a figura do “paciente genérico” que atravessa parte da formação clínica tradicional, esta pesquisa contribui para uma compreensão ampliada do sujeito do cuidado psicológico — reconhecendo-o como inserido em tramas históricas, sociais e políticas marcadas por gênero, sexualidade, raça e classe. Tal deslocamento favorece uma formação profissional que articule técnica, ética e responsabilidade social, ampliando a sensibilidade dos futuros psicólogos para os determinantes sociais do sofrimento psíquico.

Cultura de revisão permanente: Ao evidenciar lacunas e silenciamentos nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados, a pesquisa reforça a importância de processos periódicos de revisão curricular, alinhados às normativas do Conselho Federal de Psicologia e às transformações sociais contemporâneas. Mais do que

propor um modelo fechado de currículo, a tese defende a necessidade de uma cultura institucional de autoavaliação crítica e atualização formativa contínua.

Em conjunto, os impactos técnico, social, inovador e educacional delineados indicam que a pesquisa oferece subsídios consistentes para que instituições formadoras reflitam criticamente sobre seus currículos e práticas pedagógicas, fortalecendo uma formação em Psicologia comprometida com os princípios éticos da profissão e com a promoção dos direitos humanos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This investigation contributes to the contemporary debate on psychology education in Brazil by highlighting gaps in the technical-political preparedness for providing care to the LGBTQIA+ population. Although conducted within a specific state-level context, the findings engage with discussions present in academic literature and professional spheres, suggesting that the identified tensions do not constitute an isolated phenomenon, but rather form part of a broader landscape of challenges in integrating curriculum, professional ethics, and diversity.

1. Technical Impact

Evidence-based curricular review: by mapping gaps in Curriculum Frameworks (PPCs, in the Brazilian acronym), this research provides a detailed diagnosis that serves as direct input for curriculum committees in higher education institutions (HEIs). The study offers technical-analytical frameworks that can guide curricular revision processes, highlighting the need for the structured—rather than elective—inclusion of content related to queer theory, intersectionality, and affirmative practices within the field of clinical psychology.

Evaluation and monitoring tools: The analytical categories developed through content analysis, in accordance with Bardin (2022), and integrated with a theoretical reading grounded in Foucault, may serve as an interpretative matrix for psychology programs to critically reflect on their own curricula, identifying silences, training gaps, and the potential reproduction of heterocisnormative apparatuses.

2. Social Impact

Quality of care: psychologists trained within curriculum frameworks that explicitly recognize LGBTQIA+ subjects tend to possess a broader theoretical and ethical repertoire, enabling them to avoid pathologizing approaches and interventions grounded in implicit prejudice. Such formative development can contribute to clinical practices that are more sensitive to the particularities of socially produced suffering, positively impacting the care experiences of historically marginalized populations.

Institutional awareness: By evidencing curricular omissions and their formative effects, this research provides evidence-based insights that may support institutional debates within HEIs and the professional council system. This is particularly relevant

regarding continuing education and faculty development aimed at confronting heterocisnormative practices in clinical settings.

3. Innovative Impact

Articulated analytical-critical approach: The innovation of this thesis lies in the interplay between content analysis, following Bardin (2022), and a theoretical reading inspired by Foucault concerning power, knowledge, and normalization. By applying this theoretical-methodological framework to Curriculum Frameworks (PPCs) and clinical supervision practices, the study shifts the focus from merely verifying the presence or absence of specific content toward understanding the discursive regimes that structure psychology education.

Critical matrix for curricular analysis: Based on this framework, the thesis proposes a critical matrix for evaluating curricula that enables the identification not only of explicit gaps but also of structural silences and implicit forms of normalization embedded in pedagogical practices. This perspective broadens the field of analysis on professional training by integrating epistemological, curricular, and ethical-clinical dimensions.

4. Educational Impact

Comprehensive training of psychologists: By problematizing the figure of the “generic patient” that pervades traditional clinical training, this research contributes to an expanded understanding of the subject of psychological care—recognizing individuals as embedded in historical, social, and political webs marked by gender, sexuality, race, and class. This shift supports professional training that integrates technical competence, ethics, and social responsibility, enhancing future psychologists’ sensitivity to the social determinants of psychological distress.

Culture of continuous review: By identifying gaps and silences in the analyzed Curriculum Frameworks (PPCs), the research reinforces the importance of periodic curricular review processes aligned with the regulations of the Federal Council of Psychology and contemporary social transformations. Rather than proposing a static curricular model, the thesis advocates for an institutional culture of critical self-evaluation and ongoing formative updates.

In sum, the technical, social, innovative, and educational impacts outlined above indicate that this research provides substantial evidence for training institutions

to critically reflect on their curricula and pedagogical practices, strengthening a psychology education committed to the ethical principles of the profession and the promotion of human rights.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E ATENDIMENTO À POPULAÇÃO LGBTQIA+ NO PARANÁ: ENTRE PROCESSOS FORMATIVOS E DINÂMICAS DE (DES)FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AUTOR: EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

ORIENTADOR: FERNANDO SILVA TEIXEIRA FILHO

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

Prof. Dr. FERNANDO SILVA TEIXEIRA FILHO (Participação Presencial)
Departamento de Psicologia Clínica / UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA (Participação Virtual)
UNESP / FCL - ASSIS

Profa. Dra. PATRICIA PORCHAT PEREIRA DA SILVA KNUDSEN (Participação Virtual)
UNESP / FC - Bauru

Prof. Dr. PEDRO PAULO GASTALHO DE BICALHO (Participação Virtual)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profa. Dra. SANDRA ELENA SPOSITO (Participação Virtual)
Fundação Educacional de Penápolis/SP (FUNEP)

Assis, 22 de abril de 2026.

Dedico este trabalho a duas presenças que seguem comigo, mesmo na ausência. À minha avó, Divina (in memoriam), que quando eu ainda nem sabia falar lançou sobre mim uma espécie de profecia: “Eduardo vai ser doutor”. Você partiu cedo demais — eu tinha apenas sete anos — e tudo o que pôde acompanhar foi minha formatura do prézinho. Não viu meus medos, minhas descobertas, minhas quedas, nem as inúmeras tentativas de me compreender no mundo. Talvez você não soubesse exatamente o que significava ser doutor. Mas seu desejo me atravessou como herança silenciosa. Hoje entendo que este título não é apenas meu: ele nasce do seu olhar, da sua aposta, do amor que você me deu em tão pouco tempo — e que ainda assim foi suficiente para durar uma vida inteira. A Wilton Black (in memoriam), meu melhor amigo, minha primeira casa quando precisei dizer quem eu era. Foi você quem me mostrou que meus amores não eram crimes nem desvios, mas formas legítimas de existir. Inteligente, sensível, luminoso — você também deveria estar aqui, escrevendo sua própria tese, ocupando o mundo com sua palavra. Se este trabalho existe, é porque um dia você acreditou em mim quando eu ainda não conseguia. Esta escrita carrega nossas conversas intermináveis, nossos sonhos compartilhados e também a dor

*de tudo aquilo que você não pôde viver.
Por fim, dedico esta tese a todas, todos e
todes que carregam em si o amor que não
ousa dizer seu nome — que estas
páginas possam ser abrigo, memória e
resistência, para que nenhuma existência
precise mais se esconder para continuar
vivendo.*

AGRADECIMENTOS

Finda a tese, é hora de agradecer...

Desde o início da minha graduação, sempre tive um ritual silencioso: toda vez que precisava ir à biblioteca, eu passava pelas estantes de teses e dissertações. Escolhia um trabalho qualquer, abria direto nos agradecimentos e lia. Para mim, aquela sempre foi a parte mais importante de uma pesquisa. Ali não estavam apenas nomes — estavam histórias, vínculos, presenças. Eu imaginava quem eram aquelas pessoas, o que tinham vivido juntas, quantas conversas, angústias, risadas e silêncios sustentaram aquelas escritas.

Naquele tempo, eu me imaginava aqui: tendo, um dia, a chance de agradecer aos meus importantes.

Hoje entendo, com ainda mais clareza, que nenhuma tese se escreve sozinha. Uma pesquisa só se sustenta porque há quem escute nossas inquietações, acolha nossas fragilidades, celebre nossas conquistas e permaneça quando tudo parece pesado demais. Agradecer, portanto, não é formalidade — é reconhecimento de que o conhecimento nasce do encontro.

É com esse espírito que escrevo estas linhas.

Ao querido professor que tenho a honra de chamar de amigo, Dr. William Siqueira Peres, que no dia 02 de setembro de 2021 me enviou uma singela mensagem que, nas entrelinhas, dizia: vai, você consegue. Você estava certo — e, sem o seu empurrão, talvez me tivesse faltado coragem. Gratidão, meu amigo.

Ao meu orientador, Fernando Silva Teixeira Filho, pelo voto de confiança ao aceitar dirigir a pesquisa de um desconhecido, bem como pelo apoio e pela compreensão dos meus limites ao longo deste percurso.

Ao professor Thamy Ayouch, por abrir as portas da Université Paris-Cité para mim. Guardo na memória todos os momentos de aprendizagem e troca que me proporcionou, mas, sobretudo, sua ética em garantir que a universidade seja um espaço diverso e comprometido com a transformação social.

Aos membros da banca de qualificação desta tese, Prof. Dr. Leonardo Lemos e Profa. Dra. Patrícia Porchat, pela leitura atenta do manuscrito e pelas contribuições que permitiram ajustar o leme do projeto e conduzi-lo à conclusão.

Aos membros da banca examinadora, Dr. Leonardo Lemos de Souza, Dra. Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen, Dr. Pedro Paulo Gastalho de Bicalho e Dra. Sandra Elena Sposito, expresso meus sinceros agradecimentos pela

disponibilidade em participar desta defesa, pela leitura atenta do trabalho e pelas valiosas contribuições e observações, que certamente enriqueceram esta pesquisa. Um/a doutor/a só se forma por meio de outros/as doutores/as. Se hoje posso dizer que me tornei doutor, é porque sujeitos como vocês vieram antes de mim e cancelaram este processo formativo.

Às/aos professoras/es que gentilmente aceitaram participar das entrevistas realizadas para a construção deste trabalho. Sem sua disponibilidade e colaboração, esta tese não teria chegado até aqui.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria, e ao meu pai, Elio, que desde cedo me ensinaram — ainda que sem formular nesses termos — que uma das formas de romper o sistema é pela educação. Mesmo que não compreendam exatamente o que este título significa, saibam que sem vocês eu não teria ido tão longe.

Aos meus irmãos, Felipe e Bruno, por, cada um à sua maneira, me aceitarem e me amarem.

Aos meus sobrinhos, Davi e Théo, que, sem saber, foram muitas vezes válvula de escape para o meu cansaço e minhas angústias.

Aos meus filhos de quatro patas, Odin e Quíron, que ao longo desses anos me lembraram de que eu precisava de muito mais do que estudar e trabalhar. Escrevo estes agradecimentos com vocês ao meu lado, reconhecendo o amor genuíno e desinteressado que me oferecem.

À Camila Alvares Sofiati, minha amiga mais pessimista, que deixou o próprio pessimismo de lado para me dizer que eu conseguiria. Obrigado por cada café em que compartilhou as angústias deste doutorando e por toda palavra de carinho.

À Eris Maria, que estive comigo por dois anos nas orientações de pesquisa. Vi o quanto você se desenvolveu e como me ajudou a lidar com as pressões — seja por meio de memes no Instagram ou áudios que mais pareciam podcasts — mostrando, na prática, a potência da mulher negra brasileira mesmo em uma sociedade opressora.

Aos meus amigos e às minhas amigas, que não citarei nominalmente por receio de cometer ausências. Obrigado por lidarem com minhas ausências físicas e temporais durante este processo. Cada um/a de vocês ocupa um lugar no meu coração — e agora posso, enfim, voltar a ser um amigo presente.

Ao meu analista, Gabriel Gómez, que durante os últimos cinco anos ouviu, ouviu e ouviu sobre esta tese. Foi bússola para um inconsciente que duvidou de si até o último momento.

À Dra. Rafaela Gilio, que cuidou da minha saúde para que eu tivesse forças para escrever este trabalho. Que existam mais profissionais da saúde como você, que escutam sujeitos, e não apenas diagnósticos.

À minha pequena grande família de Paris — Clarissa e Milla — pelas horas na cozinha, pelos passeios pela cidade, pelas práticas de “atividade física” regadas a café e *viennoiseries* no Parque Montsouris, e por tornarem minha vida na cidade-luz tão especial.

À *Maison du Brésil*, por ter sido minha casa durante os sete meses do doutorado sanduíche.

Às/aos minhas/meus pacientes e alunas/os/es, que são meu maior incentivo para continuar buscando conhecimento. Amadureci muito ao longo desta tese — em grande parte devido às nossas experiências. O Eduardo profissional só é quem é por causa de vocês.

A todas/os as/os funcionárias/os da Universidade Estadual Paulista que, mesmo invisibilizados/as, tornam possível que a instituição cumpra sua função social.

A Geovana e Lindemberg, que foram fonte de energia no período de conclusão desta tese. Ainda que vocês nunca saibam da importância que tiveram neste trabalho, espero que possam encontrar aquilo que, por minhas limitações, não consegui oferecer.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Podem exigir de mim que eu procure a
verdade, mas não que a encontre.*

Denis Diderot

O que vão dizer de nós?

Seus pais, Deus e coisas tais

Quando ouvirem rumores, do nosso amor

Baby, eu já cansei de me esconder

Entre olhares, sussurros com você

Somos dois homens e nada mais

E flutua, flutua

*NINGUÉM vai poder, querer nos dizer
como amar*

E flutua, flutua

*NINGUÉM vai poder, querer nos dizer
como amar — Flutua, Johnny Hooker feat.*

Liniker

RESUMO

Esta tese investiga a formação em Psicologia para o atendimento à população LGBTQIA+, problematizando em que medida os modelos formativos contemporâneos têm incorporado — ou silenciado — as questões relativas à diversidade sexual e de gênero, considerando o reconhecimento histórico de que a Psicologia brasileira, enquanto ciência e profissão, frequentemente operou a partir de referenciais heterocisnormativos e patologizantes, ainda que, nas últimas décadas, a categoria profissional venha produzindo deslocamentos normativos em direção a práticas mais inclusivas. O objetivo geral foi analisar como a formação em Psicologia, no âmbito de cursos de graduação de instituições de ensino superior do estado do Paraná, tem incorporado — ou silenciado — as questões relativas à diversidade sexual e de gênero, com especial atenção aos efeitos formativos, ético-clínicos e institucionais dessa abordagem na preparação de futuras/os/es psicólogas/os/gues para o atendimento à população LGBTQIA+. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada teoricamente em Michel Foucault e em aportes da interseccionalidade, utilizando como procedimento analítico a Análise de Conteúdo de Bardin, estruturada em três eixos: revisão de literatura, análise de cinco Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de instituições públicas e privadas e realização de entrevistas com onze docentes responsáveis pela formação clínica e estágios supervisionados. Os resultados evidenciam que a formação em Psicologia ainda se organiza a partir de racionalidades binárias e normativas, sustentadas por um sujeito idealizado, produzindo silenciamentos, abordagens protocolarizadas e lacunas significativas no cuidado em saúde mental de pessoas LGBTQIA+, bem como um descompasso entre os avanços normativos da profissão e sua efetiva tradução nos currículos e nas práticas docentes. Conclui-se que tais dispositivos formativos operam como mecanismos de exclusão simbólica e institucional, comprometendo a construção de uma ética do cuidado situada, crítica e plural, e indicando a necessidade de reformulações curriculares que reconheçam a diversidade sexual e de gênero como dimensão estruturante da formação em Psicologia.

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Atendimento psicológico à população LGBTQIA+; Estágio supervisionado em Psicologia; Psicologia clínica; Psicologia e diversidade sexual e de gênero.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates professional training in Psychology for providing care to LGBTQIA+ populations. It problematizes the extent to which contemporary training models have incorporated—or silenced—issues related to sexual and gender diversity, considering the historical recognition that Brazilian Psychology, as both science and profession, has frequently operated through heterocisnormative and pathologizing frameworks—even if, in recent decades, the professional category has produced normative shifts toward more inclusive practices. The general objective was to analyze how Psychology training within undergraduate programs at higher education institutions in the state of Paraná has incorporated—or silenced—issues of sexual and gender diversity, with special attention to the formative, ethical-clinical, and institutional effects of this approach on the preparation of future psychologists to work with LGBTQIA+ populations. This qualitative research is theoretically grounded in the work of Michel Foucault and intersectional frameworks, employing Bardin's Content Analysis as its analytical procedure. The study was structured across three axes: a literature review; an analysis of five Pedagogical Course Projects (PPCs) from public and private institutions; and interviews with eleven faculty members responsible for clinical training and supervised internships. The findings evidence that Psychology training is still organized around binary and normative rationalities sustained by an idealized subject, resulting in silences, protocol-based approaches, and significant gaps in mental health care for LGBTQIA+ individuals. Furthermore, a disconnect persists between the profession's normative advances and their effective translation into curricula and teaching practices. It is concluded that such formative dispositifs operate as mechanisms of symbolic and institutional exclusion, undermining the construction of a situated, critical, and plural ethics of care. This indicates the need for curricular reformulations that recognize sexual and gender diversity as a structuring dimension of Psychology education.

Keywords: Psychology education; Psychological care for LGBTQIA+ populations; Supervised internship in Psychology; Clinical psychology; Psychology and sexual and gender diversity.

RÉSUMÉ

Cette thèse doctorale examine la formation en psychologie en vue de la prise en charge de la population LGBTQIA+, en problématisant dans quelle mesure les modèles formatifs contemporains ont intégré — ou au contraire passé sous silence — les questions liées à la diversité sexuelle et de genre, à partir du constat historique selon lequel la psychologie brésilienne, en tant que science et profession, a fréquemment opéré à partir de référentiels hétérocisnormatifs et pathologisants, bien que, ces dernières décennies, le champ professionnel ait engagé des déplacements normatifs vers des pratiques plus inclusives. L'objectif général a été d'analyser comment la formation en psychologie, dans le cadre des cursus de premier cycle des établissements d'enseignement supérieur de l'État du Paraná, a intégré — ou occulté — les questions relatives à la diversité sexuelle et de genre, en portant une attention particulière aux effets formatifs, éthico-cliniques et institutionnels de cette approche dans la préparation des futur·e·s psychologues à l'accompagnement de la population LGBTQIA+. Il s'agit d'une recherche qualitative, théoriquement ancrée dans les travaux de Michel Foucault et les apports de l'intersectionnalité, mobilisant l'analyse de contenu de Bardin comme procédure analytique. L'étude s'est structurée autour de trois axes : une revue de la littérature ; l'analyse de cinq syllabus (PPCs, selon l'acronyme brésilien) d'institutions publiques et privées ; ainsi que des entretiens avec onze enseignant·e·s responsables de la formation clinique et des stages supervisés. Les résultats mettent en évidence que la formation en psychologie demeure organisée autour de rationalités binaires et normatives, soutenues par un sujet idéalisé, produisant des silenciements, des approches protocolaires et d'importantes lacunes dans la prise en charge en santé mentale des personnes LGBTQIA+, ainsi qu'un décalage entre les avancées normatives de la profession et leur traduction effective dans les curricula et les pratiques pédagogiques. Il est conclu que ces dispositifs formatifs opèrent comme des mécanismes d'exclusion symbolique et institutionnelle, compromettant la construction d'une éthique du care située, critique et plurielle, et indiquant la nécessité de réformes curriculaires reconnaissant la diversité sexuelle et de genre comme dimension structurante de la formation en psychologie.

Mots-clés : Formation en psychologie ; Prise en charge psychologique de la population LGBTQIA+ ; Stage supervisé en psychologie ; Psychologie clinique ; Psychologie et diversité sexuelle et de genre.

RESUMEN

Esta tesis investiga la formación en Psicología para la atención de la población LGBTQIA+, problematizando en qué medida los modelos formativos contemporáneos han incorporado —o silenciado— las cuestiones relativas a la diversidad sexual y de género, considerando el reconocimiento histórico de que la Psicología brasileña, en tanto ciencia y profesión, ha operado frecuentemente a partir de referentes heterocisnormativos y patologizantes, aunque, en las últimas décadas, la categoría profesional ha venido produciendo desplazamientos normativos orientados hacia prácticas más inclusivas. El objetivo general fue analizar cómo la formación en Psicología, en el ámbito de las carreras de grado de instituciones de educación superior del estado de Paraná, ha incorporado —o silenciado— las cuestiones relativas a la diversidad sexual y de género, prestando especial atención a los efectos formativos, ético-clínicos e institucionales de este abordaje en la preparación de futuras/os/es psicólogas/os/gues para la atención de la población LGBTQIA+. Se trata de una investigación cualitativa, fundamentada teóricamente en Michel Foucault y en los aportes de la interseccionalidad, utilizando como procedimiento analítico el Análisis de Contenido de Bardin, estructurado en tres ejes: revisión de la literatura, análisis de cinco Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de instituciones públicas y privadas, y realización de entrevistas con once docentes responsables de la formación clínica y de las prácticas supervisadas. Los resultados evidencian que la formación en Psicología todavía se organiza a partir de racionalidades binarias y normativas, sustentadas por un sujeto idealizado, produciendo silenciamientos, abordajes protocolizados y lagunas significativas en la atención de la salud mental de personas LGBTQIA+, así como un desfase entre los avances normativos de la profesión y su efectiva traducción en los currículos y en las prácticas docentes. Se concluye que tales dispositivos formativos operan como mecanismos de exclusión simbólica e institucional, comprometiendo la construcción de una ética del cuidado situada, crítica y plural, e indicando la necesidad de reformulaciones curriculares que reconozcan la diversidad sexual y de género como una dimensión estructurante de la formación en Psicología.

Palabras clave: Formación en Psicología; Atención psicológica a la población LGBTQIA+; Práctica supervisada en Psicología; Psicología clínica; Psicología y diversidad sexual y de género.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychiatric Association
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CM	Currículo Mínimo
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Disciplina Interativa
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DSM II	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (segunda edição)
DSM III	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (terceira edição)
HIV/AIDS	Human Immunodeficiency Virus/Acquired Immunodeficiency Syndrome
HTP	House-Tree-Person
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT+	lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e outras identidades e orientações não contempladas pelas categorias anteriores
LGBTI	lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexos e outras identidades e orientações não contempladas pelas categorias anteriores
LGBTQIA+	lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas queer, intersexo, assexuais e outras identidades e orientações não contempladas pelas categorias anteriores
MEC	Ministério da Educação
MMPI	Minnesota Multiphasic Personality Inventory
OMS	Organização Mundial de Saúde

PPC	Projeto Político-Pedagógico
PUCs	Pontifícias Universidades Católicas
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Contextualização do problema	1
Problema de pesquisa	4
Pergunta de pesquisa e hipótese	5
Objetivos	5
Objetivo geral	5
Objetivos específicos	5
Metodologia em linhas gerais	6
Convenções de linguagem	6
Estrutura da tese	7
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
1.1 A Psicologia como projeto histórico de normalização do sujeito.....	8
1.2. Apagamento da historicidade do sofrimento e dos marcadores sociais da diferença	13
1.3. Violências discursivas legitimadas como técnica psicológica	19
1.4. Formação em Psicologia e a produção da (des)formação.....	28
1.5 Homofobia, LGBTfobia e os mecanismos de silenciamento	34
2 METODOLOGIA	36
2.1. Caminhos da pesquisa: delineamento metodológico.....	36
2.2. Delineamento da pesquisa e abordagem metodológica	36
2.3. Doutorado sanduíche e deslocamento crítico do campo analítico	38
2.4. Estratégia de pesquisa e triangulação de fontes	39
2.5. Análise documental.....	40
2.6. Participantes da pesquisa e contexto institucional.....	41
2.6.1. Caracterização da amostra	42
2.7. Estratégias de recrutamento e constituição do corpus de entrevistas	45

2.8. Amostragem e estratégias de acesso ao campo	46
2.9. Procedimentos de coleta, transcrição e tratamento dos dados	47
2.10. Procedimentos de análise das entrevistas.....	49
2.11. Considerações éticas.....	51
2.12. Limitações do estudo	51
3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPCs)	52
3.1. Caracterização geral das IES	52
3.2.1. Inserção territorial e porte dos municípios.....	56
3.2.2. Perfil institucional e natureza jurídica das Instituições de Ensino Superior	56
3.2.3. Delimitação e composição do corpus documental	57
3.3 Procedimentos de Análise do Material Documental	58
3.4 Análise dos PPCs a partir dos Eixos Analíticos	58
3.4.1. Eixo 1 – O silêncio curricular como dispositivo de poder na formação.....	58
3.4.2. Eixo 2 – “Retóricas institucionais” formativas e neutralização da diversidade	61
3.4.3. Eixo 3 – Tecnificação da clínica e apagamento da historicidade do sofrimento	64
3.4.4. Eixo 4 — Resistências curriculares e enfrentamentos à binaridade na formação em Psicologia	68
3.4.5. Eixo 5 — Limites do documento e a necessidade de articulação com a prática	71
4 FORMAÇÃO CLÍNICA EM PSICOLOGIA: TRAJETÓRIAS DOCENTES, ESTÁGIO E SUPERVISÃO	73
4.1. Corpus das entrevistas e condições de produção	73
4.2. Motivos da escolha da Psicologia.....	74
4.2.1. A Psicologia como saber híbrido: interesse pelas ciências humanas e possibilidade de intervenção	75

4.2.2. Tensões discursivas, deslocamentos e exceções na escolha pela Psicologia.....	76
4.3. Tornar-se docente em Psicologia: trajetórias e sentidos	78
4.3.1. Docência como práxis relacional e espaço de trocas, transmissão e construção.....	78
4.3.2. A docência como construção processual: trajetórias, deslocamentos e atravessamentos	79
4.4. O estágio supervisionado como dispositivo institucional: entre formação clínica, gestão e desejo	81
4.4.1. A organização logística do estágio e a subordinação do desejo discente.....	81
4.4.2. Disputas institucionais e jogos de força na organização dos estágios	83
4.4.3. O desejo clínico como exceção regulada na organização dos estágios ..	83
4.5. Prós e contras da autonomia docente	84
4.5.1. Autonomia docente sem diretrizes compartilhadas: entre liberdade pedagógica e fragmentação formativa	84
4.5.2. Arranjos operacionais da supervisão e concepções de formação clínica	86
4.5.3. A supervisão em grupo como dispositivo formativo transversal	88
4.5.4 Livros, ditos e não-ditos: prescrições, escolhas e silêncios	88
4.5.5. Desafios da supervisão clínica: limites institucionais e efeitos subjetivos da formação	92
4.6. A experiência discente no estágio clínico a partir da perspectiva docente	96
4.6.1. Condições institucionais que tensionam a experiência discente no estágio clínico	96
4.6.2. A experiência subjetiva, ética e clínica de sustentar o lugar de psicóloga/o/gue em formação	98
5 AS ORIENTAÇÕES LEGISLATIVAS NA SUPERVISÃO CLÍNICA: ENTRE O NORMATIVO, O PEDAGÓGICO E O SILENCIAMENTO FORMATIVO	102
5.1. O Código de Ética como eixo central e suficiente da formação clínica	102
5.1.1. Tensões discursivas e usos diferenciados da legislação no estágio	104

5.2. 27 anos depois: onde foi parar a resolução CFP nº 01/99 na formação de psicólogas/os/gues?	106
5.2.1. A Resolução como referência subjetivamente incorporada	107
5.2.2. A Resolução como saber reconhecido, mas esvaziado de sentido.....	107
5.2.3. A Resolução como ausência no percurso formativo	108
5.3. A Resolução CFP nº 01/99 na formação em psicologia: normatividade, despatologização e embates formativos.....	110
5.3.1. A Resolução como expressão histórica da despatologização e das transformações sociais.....	110
5.3.2. A normatividade da Resolução e seus efeitos sobre a prática profissional	112
5.4. Formação em psicologia e seus limites: discursos docentes sobre preparo profissional.....	114
5.4.1. Avaliação do preparo profissional e seus deslocamentos discursivos ...	114
5.4.2. Currículo, PPC e dispositivos institucionais da formação.....	116
5.4.3. Perfis discentes, gerações e dinâmicas pedagógicas na formação	117
5.4.4. Limites da clínica-escola como dispositivo formativo	117
6 ÉTICA DO CUIDADO, CLÍNICA PSICOLÓGICA E EFEITOS DA BINARIDADE	120
6.1. Discursos docentes sobre a resolução CFP nº 01/2018: precisamos falar sobre gênero.....	122
6.2. A construção da/o/e estagiária/o/e ideal e os limites éticos da formação clínica	126
6.2.1. O domínio teórico-técnico como critério central de legitimidade clínica .	126
6.2.2. A ética como dimensão relacional e formativa da prática clínica	127
6.2.3. Tensões formativas e critérios implícitos de maturidade clínica.....	128
6.3. Quando um corpo LGBTQIA+ chega à clínica-escola: a (des)operacionalização do cuidado em gênero e sexualidade	130

6.3.1. A experiência como contingência formativa: presenças, ausências e desigualdades no acesso ao cuidado	130
6.3.2. Leituras do sofrimento entre articulação social e saber clínico não sistematizado	131
6.3.3. Manejo clínico no vazio normativo: linguagem, risco e soluções situadas	133
6.4. Psicologia e vivências LGBTQIA+: entre acolhimento e violência nos discursos docentes	134
6.4.1. Psicologia como cuidado, proteção e possibilidade ética.....	135
6.4.2. Tensões discursivas, deslocamentos e exceções.....	136
6.5. “É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”: violência ética, moralização da diferença e formação em psicologia sobre o atendimento à população LGBTQIA+ na perspectiva de docentes	138
6.5.1. A “cura gay” como prática de violência ética e moralização da diferença	139
6.5.2. Os limites da regulação profissional: entre a punição formal e a persistência da violência	141
6.5.3. Formação em Psicologia sob escrutínio: o que esse caso revela sobre (des)formação e responsabilidade institucional	142
7 EIXOS INFERENCIAIS A PARTIR DA TRIANGULAÇÃO: PRODUÇÃO TEÓRICA, PPCS E ENTREVISTAS	147
7.1. A disjunção entre normatividade e formação efetiva	148
7.2. A centralidade da ética como substituto empobrecido da formação para a diversidade	150
7.3. A clínica como espaço de exceção e não de formação estruturada	152
7.4. A produção da responsabilidade como atributo individual do/a docente ou do/a estagiário/a	156
7.5. O efeito formativo da ética da omissão: como o silêncio também ensina.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS.....	172

APÊNDICES	180
APÊNDICE A – Mapeamento das disciplinas com interface clínica nos PPCs analisados.....	180
Quadro 1 – Disciplinas de formação clínica direta – IES A.....	180
Quadro 2 – Disciplinas de formação clínica direta – IES B.....	181
Quadro 3 – Disciplinas de formação clínica direta – IES C.....	181
Quadro 4 – Disciplinas de formação clínica direta – IES E.....	181
Quadro 5 – Disciplinas de formação clínica direta – IES D.....	182
Quadro 6 – Disciplinas de formação crítica com interface clínica – IES D	182
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas	183
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle)	185
ANEXO A – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	188

INTRODUÇÃO

Contextualização do problema

Apesar dos avanços normativos que afirmam o compromisso ético da Psicologia com a diversidade sexual e de gênero, persiste um descompasso estrutural entre tais enunciados e os modos concretos pelos quais a formação profissional se organiza. Esse descompasso não se manifesta apenas na ausência ou insuficiência de conteúdos específicos, mas na produção de racionalidades formativas que tendem a neutralizar a ética, convertendo-a em protocolo e esvaziando sua potência crítica no cuidado em saúde mental. Nesse sentido, a formação em Psicologia pode operar, paradoxalmente, tanto como espaço de enfrentamento quanto de reprodução de violências simbólicas e institucionais dirigidas à população LGBTQIA+. É nesse intervalo — entre o discurso normativo, as práticas formativas e seus efeitos ético-clínicos — que esta tese se inscreve.

A presente tese de doutorado tem como objetivo analisar a formação das/dos/des profissionais de Psicologia no que se refere ao atendimento à população LGBTQIA+. A inserção das dissidências sexuais e de gênero no campo das ciências ocorreu de modo sistemático a partir do século XIX; contudo, esse movimento esteve historicamente associado a processos de classificação, patologização e moralização, nos quais tais experiências foram frequentemente compreendidas como doença, desvio moral ou perversão (Frazão; Rosário, 2008). Esses enquadramentos produziram efeitos duradouros tanto na constituição da Psicologia enquanto ciência quanto nas práticas profissionais dela derivadas.

A reflexão sobre a formação em Psicologia para a diversidade emerge, neste estudo, de dois campos eminentemente empíricos. O primeiro refere-se à persistência da LGBTfobia enquanto forma de violência estrutural que produz danos físicos, psíquicos e simbólicos, resultando, inclusive, em mortes recorrentes no contexto brasileiro. O segundo diz respeito ao próprio campo da Psicologia que, embora se apresente como ciência comprometida com o cuidado e o bem-estar psíquico, nem sempre se estrutura de modo a acolher a diversidade sexual e de gênero de forma ética, crítica e não patologizante.

Não se parte, nesta tese, da premissa de que a atuação clínica junto à população LGBTQIA+ deva ser exclusiva de profissionais pertencentes a essa comunidade. Sustenta-se, contudo, que a formação em Psicologia precisa

contemplar, de maneira consistente, o conhecimento histórico, social e político das formas de exclusão a que esses sujeitos foram e continuam sendo submetidos. A ausência dessa formação tende a produzir intervenções clínicas que, ainda que não intencionalmente, podem reiterar violências simbólicas no interior do próprio setting terapêutico.

A análise proposta ao longo da tese adota a interseccionalidade como lente teórico-analítica para compreender como os marcadores sociais da diferença — tais como gênero, sexualidade, raça e classe — operam de maneira articulada na produção de desigualdades. Ao questionar pressupostos tomados como universais e neutros, como o essencialismo, a ideia de um sujeito humano homogêneo e a suposta neutralidade científica, a interseccionalidade evidencia tais elementos como construções históricas e sociais que privilegiam determinados modelos de existência em detrimento de outros.

A problematização desenvolvida nesta tese dialoga, ainda, com contribuições de Michel Foucault, especialmente no que se refere à compreensão dos saberes psicológicos como práticas historicamente situadas, atravessadas por relações de poder e implicadas na produção de normas, categorias e regimes de verdade sobre os sujeitos. Ao evidenciar como discursos científicos participam de processos de normalização e de gestão das diferenças, o referencial foucaultiano oferece ferramentas conceituais para compreender de que modo determinadas formas de subjetividade são legitimadas enquanto outras são marginalizadas ou patologizadas. Embora não se trate de uma pesquisa de orientação genealógica, essas contribuições operam como eixo crítico transversal ao longo da análise.

No campo da Psicologia brasileira, a incorporação institucional da discussão sobre diversidade na formação profissional é recente. Quando o projeto desta pesquisa foi concebido, vigorava a Resolução CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior) nº 5, de 15 de março de 2011, que orientava as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Psicologia. Em 11 de outubro de 2023, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 1, que reformulou essas diretrizes e, pela primeira vez, incluiu explicitamente a formação para a diversidade como exigência normativa. Tal mudança representa um marco histórico no campo da formação em Psicologia no Brasil, ainda que sua efetivação concreta nos currículos e nas práticas docentes permaneça como questão em aberto.

A escolha deste objeto de pesquisa é atravessada por duas dimensões. A primeira refere-se à minha trajetória enquanto profissional da Psicologia, cuja formação acadêmica foi permeada por discursos que, direta ou indiretamente, patologizavam ou moralizavam dissidências sexuais e de gênero. A segunda diz respeito à minha atuação como docente em cursos de Psicologia, contexto no qual se torna recorrente o contato com estudantes e sujeitos historicamente colocados à margem — entre eles pessoas gays, negras e trans — e a constatação das limitações formativas ainda presentes na abordagem dessas temáticas. Essas experiências constituem-se como ponto de partida situado, explicitado e metodologicamente assumido, sem prejuízo do rigor analítico da investigação.

Dados empíricos reforçam a relevância social da temática investigada. Relatórios recentes do Grupo Gay da Bahia (GGB) indicam a persistência de índices elevados de violência letal contra pessoas LGBTQIA+ no Brasil, mantendo o país em posição de destaque negativo no cenário internacional¹. Ainda que tais dados não expliquem, por si só, a complexidade do fenômeno, eles evidenciam a urgência de problematizar os dispositivos institucionais — entre eles a formação em saúde mental — que podem tanto contribuir para o enfrentamento quanto para a reprodução dessas violências.

No âmbito profissional, a Psicologia brasileira dispõe, desde 1999, da Resolução CFP nº 01, que proíbe práticas patologizantes da homossexualidade. Posteriormente, outras normativas foram aprovadas, como a Resolução CFP nº 01/2018, voltada à atuação com pessoas transexuais e travestis, e a Resolução CFP nº 08/2022, que trata das bissexualidades e orientações não-monossexuais e mais recentemente a Resolução CFP nº 16/2024 que versa sobre as normas de atuação para a categoria profissional em relação às pessoas intersexo. Esses marcos legais sinalizam um compromisso ético da categoria profissional com a diversidade;

¹ No Brasil, não há um sistema público oficial que consolide dados sobre mortes motivadas por LGBTfobia. Na tentativa de suprir essa lacuna, o Grupo Gay da Bahia (GGB) realiza, anualmente, um levantamento baseado em notícias e reportagens sobre mortes violentas contra pessoas LGBTIA+. Segundo os dados mais recentes, referentes a 2023, foram registrados 257 óbitos de pessoas LGBTIA+, incluindo assassinatos e suicídios associados ao ódio à orientação sexual e/ou identidade de gênero. Outras 20 mortes não puderam ser classificadas por insuficiência de informações. Ressalta-se que esses números tendem a ser subestimados, uma vez que nem todos os casos chegam à mídia ou são devidamente registrados. Informações disponíveis em: <https://grupogaydabahia.com.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2024/02/observatorio-2023-de-mortes-violentas-de-lgbt-1.pdf>. Acesso em 22 fev. 2026.

entretanto, sua incorporação efetiva nos processos formativos ainda se mostra desigual, fragmentada ou, em alguns casos, silenciada.

A existência de resoluções profissionais e diretrizes curriculares que afirmam o compromisso da Psicologia com a diversidade não tem sido acompanhada, na mesma medida, por análises empíricas capazes de apreender seus efeitos formativos concretos. Desse modo, permanece pouco explorado como currículos, práticas docentes e dispositivos de formação clínica traduzem — ou neutralizam — tais marcos normativos, produzindo abordagens fragmentadas, protocolarizadas ou silenciosas no cuidado em saúde mental de pessoas LGBTQIA+. Diante desse cenário, esta tese assume como propósito analítico problematizar a distância entre o enunciado normativo e suas condições reais de inscrição nos processos formativos, interrogando os efeitos ético-clínicos e institucionais dessa dissociação.

Problema de pesquisa

Apesar da retirada da homossexualidade do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) em 1973 (APA, 1974) e da existência, no Brasil, de normativas profissionais que vedam práticas patologizantes desde 1999, ainda se observam discursos e práticas no campo da Psicologia que concebem sexualidades e identidades de gênero não heterocisnormativas como desvios passíveis de correção. Esse cenário evidencia uma tensão persistente entre avanços normativos e práticas formativas concretas.

A Psicologia, enquanto ciência e profissão, constrói-se por meio de processos formativos que são, inevitavelmente, atravessados por ideologias. Conforme argumenta Freire (2009), toda educação é política e, portanto, não neutra. No caso da Psicologia brasileira, estudos apontam que sua constituição histórica ocorreu sob a égide da cis-heteronormatividade, contribuindo para a marginalização ou patologização de experiências dissidentes de gênero e sexualidade (Aragusuku; Lee, 2015; Stona; Carrion, 2021).

Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais que preconizam a formação de profissionais críticos e eticamente comprometidos, coloca-se o seguinte problema: em que medida os cursos de Psicologia têm, de fato, preparado futuras/os/es profissionais para atuar de maneira ética, técnica e epistemologicamente adequada junto à população LGBTQIA+? Ademais, até que ponto essa formação considera as

especificidades desses sujeitos ou reproduz modelos normativos que excluem experiências dissidentes?

Pergunta de pesquisa e hipótese

A partir desse contexto, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo docentes de cursos de graduação em Psicologia de instituições de ensino superior do estado do Paraná abordam — ou deixam de abordar — a população LGBTQIA+ no que se refere à formação teórica e prática de futuras/os/es profissionais?

Parte-se da hipótese de que, embora existam avanços normativos e iniciativas pontuais voltadas à diversidade, a formação em Psicologia ainda se organiza de maneira fragmentada, protocolar e desigual, produzindo lacunas que se expressam tanto nos currículos quanto nas práticas docentes, especialmente no campo da formação clínica.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar como a formação em Psicologia, no âmbito de cursos de graduação de instituições de ensino superior do estado do Paraná, tem incorporado — ou silenciado — as questões relativas à diversidade sexual e de gênero, com especial atenção aos efeitos formativos, ético-clínicos e institucionais dessa abordagem na preparação de futuras/os/es psicólogas/os/gues para o atendimento à população LGBTQIA+.

Objetivos específicos

- a) Examinar de que modo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de instituições públicas e privadas de Psicologia do Paraná incorporam, explicitam ou silenciam conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero;
- b) Analisar como docentes responsáveis pela formação clínica e pelos estágios supervisionados compreendem e abordam as demandas relacionadas à população LGBTQIA+ em suas práticas pedagógicas;
- c) Problematicar os efeitos formativos e ético-clínicos decorrentes das formas pelas quais a diversidade sexual e de gênero é (ou não) tratada na formação em Psicologia;

- d) Discutir as tensões entre os avanços normativos no campo da Psicologia e sua tradução efetiva nos currículos e nas práticas docentes;
- e) Evidenciar como racionalidades formativas marcadas pela cis-heteronormatividade, pela omissão ou pela abordagem protocolar produzem lacunas na formação para o cuidado em saúde mental de pessoas LGBTQIA+.

Metodologia em linhas gerais

Esta pesquisa adota um desenho exploratório, de abordagem qualitativa, com o objetivo de investigar em profundidade os processos formativos em Psicologia voltados à população LGBTQIA+ no contexto paranaense. O estudo envolveu a análise documental de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cinco instituições de ensino superior, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes responsáveis por estágios clínicos.

Os dados foram analisados à luz da interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Collins, 2000) e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2022). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (Parecer nº 6.848.473/2025) (anexo A).

A opção pelo uso pontual da primeira pessoa ao longo do texto fundamenta-se na compreensão de que a pesquisa em ciências humanas não é isenta e atravessa a trajetória do pesquisador, conforme argumentam Sposito (2015) e Akotirene (2019). Tal escolha busca tornar explícita a posição a partir da qual o conhecimento é produzido, sem comprometer o rigor analítico da investigação.

Convenções de linguagem

Ao longo desta tese, adota-se o uso da linguagem não-binária como estratégia de problematização da centralidade do masculino genérico e como tentativa de tornar o texto mais inclusivo. Em contextos históricos ou empíricos específicos — como no caso das entrevistas, em que as/os participantes se identificaram exclusivamente como mulheres ou homens —, recorre-se à convenção binária, respeitando as condições de produção dos discursos analisados.

No que se refere à nomenclatura utilizada para designar sujeitos cujas sexualidades e identidades de gênero dissidem do modelo heterocisnormativo, reconhece-se que a sigla empregada para essa população tem sofrido alterações

recorrentes ao longo do tempo, em consonância com disputas políticas, epistemológicas e institucionais. Nesta tese, adota-se prioritariamente a sigla LGBTQIA+, que se refere a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas queer, intersexo, assexuais e outras identidades e orientações não contempladas pelas categorias anteriores. A opção por essa sigla fundamenta-se na Portaria CFP nº 74, de 28 de junho de 2023, que a adota como referência institucional no âmbito do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Ao longo do texto, contudo, podem ser encontradas outras siglas, utilizadas com o objetivo de preservar a forma como aparecem em documentos oficiais, legislações ou nas falas das/os participantes da pesquisa, sem que isso implique inconsistência conceitual.

Estrutura da tese

Além desta introdução, a tese é composta por oito capítulos. O primeiro apresenta o referencial teórico que sustenta a análise, discutindo a constituição histórica da Psicologia enquanto projeto de normatização do sujeito e os efeitos da tecnificação do trabalho psicológico. O segundo capítulo descreve a metodologia da pesquisa. O terceiro dedica-se à análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Os capítulos quarto, quinto e sexto apresentam e analisam os dados das entrevistas realizadas com docentes. O sétimo capítulo realiza a triangulação dos dados e a construção das inferências analíticas. Por fim, o último capítulo reúne as considerações finais, retomando as perguntas e hipóteses à luz do percurso investigativo desenvolvido.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Psicologia como projeto histórico de normalização do sujeito

Ao pensarmos na atual formação e prática de psicólogos/os/gues no Brasil não podemos deixar de pontuar como ela se estrutura historicamente. Não há consenso acerca de uma periodização da história da psicologia brasileira, mas nesta tese meu ponto de partida é o ano de 1962 com a instituição da Lei 4.119/62 (Brasil, 1962). Em discussões já apresentadas em outros trabalhos (Ferreira; Teixeira Filho, 2024. Carvalho et al. 2024) defendi a ideia de que para pensarmos a história da Psicologia brasileira precisamos compreendê-la por meio de duas vertentes: 1) dos conhecimentos psicológicos e 2) a prática laboral e profissional da Psicologia. São dois elementos que se retroalimentam, mas nosso foco recai sobre a última. Ademais, enquanto a primeira pode ser situada antes da invasão portuguesa, a segunda se estrutura principalmente nos anos de 1950 com ápice em 1962.

Tanto Pessotti (1988) quanto Massimi (1990) afirmam que a Psicologia brasileira se constituiu sob forte influência do pensamento europeu. Sua orientação teórico-metodológica tomava como referência modelos desenvolvidos fora do país e apropriados, no contexto nacional, por uma elite econômica e intelectual. Outro traço marcante desse período é a estreita relação estabelecida entre o pensamento psicológico e o campo psiquiátrico.

Ao refletir sobre dados censitários de profissionais de psicologia nos anos 1980, Pessotti afirma que a/o/e egressa/o/e do curso tinha como característica laboral o consultório autônomo que restringia o acesso aos serviços psicológicos de poucos que dispunham de condições financeiras para acessá-los. Aqui já é possível identificar que a psicologia nasce como uma profissão atrelada à classe média burguesa e também de grandes centros culturais e financeiros do país.

No cenário de consolidação da Psicologia como curso superior e profissão regulamentada no Brasil, especialmente a partir do período profissional descrito por Pessotti (1988), a formação acadêmica passou por uma reorientação significativa. Segundo o autor, a nova estrutura curricular, marcada pela busca de legitimidade técnica e de autonomia profissional, acabou por promover um distanciamento progressivo da Psicologia em relação à Filosofia e às Ciências Sociais.

Nesse contexto histórico, ainda que Pessotti não explore explicitamente os condicionantes políticos desse movimento, é relevante considerar que a institucionalização da formação em Psicologia ocorreu em meio à Ditadura Militar,

período em que os cursos de Ciências Humanas foram alvo de ataques e vigilância sistemática por parte do regime. Inserida nesse contexto autoritário e acompanhando a expansão do ensino superior — sobretudo no setor privado —, a Psicologia consolidou-se como um campo institucionalmente despolitizado, com impactos diretos sobre sua formação e sobre as modalidades de exercício profissional que se tornaram hegemônicas.

Outro elemento central para compreensão da constituição da Psicologia brasileira foi seu alinhamento junto à psiquiatria e o higienismo. Essa relação influenciou a Psicologia a pensar o sujeito e até mesmo a sociedade pelo prisma da normalidade. Instituições como o Hospício Dom Pedro II e a Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro foram berços para o desenvolvimento das primeiras psicoterápicas e psicotécnicas no Brasil com instrumentos importados da Europa (Jacó-Vilela, 2011).

Especificamente a Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro – que em 1932 foi transformado em Instituto de Psicologia e propôs o primeiro modelo de formação em psicologia no Brasil – vemos as relações de poder que envolviam a consolidação da profissão no país, pois, somente após sete meses de inaugurado foi fechado. Segundo pesquisadores duas razões podem ser apontadas para o malogro da empreitada: a oposição de médicos, mais especificamente dos psiquiatras, que tinham receio quanto a criação da profissão de psicólogo/a/gue no Brasil e a oposição da Igreja Católica a Psicologia, pois a Psicologia para os membros da Igreja apresentava características do “comunismo” e do “sovietismo” (Centofanti, 1982).

A década de 1950 marca a discussão formal sobre a profissionalização com projetos para a criação da profissão de psicologista e, posteriormente, de psicólogo. O desejo original era que ela ocorresse no âmbito universitário. A análise de tais projetos deixa antever uma perspectiva da profissão com tendências tecnicista (O problema [...], 1954). Ao analisarmos os documentos que tratam da profissionalização observamos que a perspectiva normatizante se mostrava relevante para justificar a institucionalização da Psicologia. O *zeitgeist* que impunha a perspectiva da evolução industrial justificava o papel da profissão ao afirmar que as empresas já utilizavam a psicologia organizacional a seu favor, além de seu emprego para solucionar “problemas gerais de desajustamento individual” (Dossiê, 1958, s.p.). O papel normativo se mostra mais uma vez. Os projetos ainda escreviam delimitação da área de atuação clínica sendo que ao psicologista fica autorizado o atendimento de

pessoas dentro da “normalidade” e aos médicos aqueles que sofrem de psicopatologias (Dossiê, 1958).

Para evitar queixas provenientes de organizações médicas, sobre a psicoterapia, consta no documento: “Revela notar que o anteprojeto leva em conta as atuais tendências de boa organização universitária, e que, prudentemente, deixou ao médico o exercício da psicologia clínica, a ser considerada na formação de faculdades de medicina”. A escolha de que uma das atividades inerentes ao profissional de psicologia é o “ajustamento de indivíduos” e não “psicoterapia” foi o caminho encontrado para não entrar em choque com médicos. A psicoterapia, nessa época, estava atrelada ao seu papel de restabelecimento da saúde quando uma psicopatologia já estava instaurada e não havia um papel de prevenção (Baptista, 2010).

No período pós-regulamentação, as IES Confessionais, principalmente as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) passaram a oferecer muitos cursos de formação em Psicologia. Desde a década de 1930 — especialmente após a reforma de Francisco Campos (1931), que suprimiu o ensino religioso obrigatório — a Igreja Católica fortaleceu sua presença no espaço acadêmico como estratégia de manter a difusão de seus valores. As PUCs rapidamente entenderam que a universidade, como centro formador da elite cultural, podia servir a essa finalidade (Oliveira; Campos; Skalinski Júnior, 2019).

Esse alinhamento religioso ganha especial importância quando se considera o papel histórico da Igreja na legitimação da LGBTfobia como desvio moral e pecado. Fica então em aberto: de que modo os estudantes daquelas IES eram sensibilizados — ou não — para a diversidade sexual e de gênero, numa instituição que institucionalmente as considerava abominações? Tal indagação antecipa um dos eixos centrais desta tese: a tensão entre formação psicológica e respeito às dissidências sexuais e de gênero.

Após a aprovação da Lei 4.119/62 (Brasil, 1962), é instituído por meio do Parecer 403/76 o Currículo Mínimo (CM). Para Caniato, o CM reflete o positivismo hegemônico nas instituições de Psicologia da época, que concebiam a disciplina como ciência separada das dinâmicas sociais. Esse viés técnico-científico não apenas moldou os conteúdos, mas também determinou sua minuciosa, porém fragmentada, estrutura burocrática. Como consequência, disciplinas de cunho comunitário e organizacional — importantes para enfrentar processos coletivos e sociais — foram

praticamente ignoradas no currículo. Por exemplo, a psicologia comunitária não teve sequer espaço formal, mesmo em um país em que as lutas sociais e urbanas demandam metodologia de intervenção em grupo.

O CM limitava-se a um ementário geral, sem explicitar o perfil profissional pretendido, tampouco problematizar questões centrais, como a articulação entre teoria e prática ou a relação das disciplinas com a realidade sociocultural das instituições e dos contextos de atuação. Tal configuração tendia a favorecer uma formação fragmentada, acrítica e pouco conectada às condições concretas de exercício profissional das/os/es egressas/os/es.

A partir da década de 1970, o CM passou a ser alvo de críticas não apenas pela listagem de disciplinas, mas pelos efeitos produzidos na formação, expressos em perfis profissionais pouco integrados e fortemente orientados por uma clínica normatizada. Essa ênfase reforçou divisões entre “normal” e “anormal” — categorias frequentemente sustentadas por valores heterocisnormativos, racistas e associados à classe média tradicional. Como observa Oliveira (2015, p. 101–102), a normalidade correspondia ao “*modus vivendi* das camadas médias e altas, público e agente dos serviços de Psicologia”.

Em 1978 o Conselho Federal de Educação (CFE) tentou apresentar um novo projeto de formação em psicologia. Em sua proposta, ele apontou para uma ampliação do olhar psicológico, mas permaneceu preso a um ementário que pouco dialogava com as transformações teóricas em curso. Por exemplo, a homossexualidade havia sido removida do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM II) em 1973 e do Manual da APA em 1975, mas o novo currículo ainda tratava “desvios sexuais” como alvo de programas preventivos, ao lado de “crime, delinquência, suicídios, abuso de crianças” etc. (Anais [...], 1978, p. 10). Essa contradição evidencia a lentidão com que as instituições brasileiras assimilavam avanços internacionais e reforça o caráter reativo, antes que propositivo, das reformas do final dos anos 70.

Com a redemocratização, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB – Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) substituiu os Currículos Mínimos vigentes, criando mecanismos mais flexíveis para a definição de conteúdos e práticas pedagógicas. Apesar de sua importância, esse marco legal entrou em vigor já sob forte contestação (Oliveira, 2015).

Em 2004, a Resolução CNE/CES 8/2004 inaugurou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Psicologia, assinando o fim do rígido CM. Ao invés

de apresentar uma lista fixa de disciplinas, o documento passou a definir seis objetivos gerais — atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e educação permanente — que todo egresso deveria alcançar (CNE/CES, 2004).

Em 2023, com a promulgação da Resolução CNE/CES nº 2/2023, as competências e habilidades esperadas das/os/es egressas/os/es dos cursos de Psicologia foram significativamente ampliadas. Entre os avanços, destaca-se a incorporação explícita da observância ao Código de Ética do Psicólogo e da chamada “competência cultural”, entendida como a capacidade de respeitar e atuar profissionalmente frente às diversidades de gênero, socioculturais, étnico-raciais, religiosas, entre outras, pela primeira vez consagradas de modo explícito nas DCNs (CNE/CES, 2023).

A resolução atualmente em vigor propõe, ainda, uma formação orientada pela leitura crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos e políticos, pelo compromisso com os direitos humanos, com a educação permanente e com as políticas públicas. No entanto, tais avanços normativos não eliminam, por si só, as heranças epistemológicas que estruturaram historicamente o campo psicológico. As matrizes que sustentam a Psicologia brasileira continuam a reverberar em modos de pensar, classificar e intervir sobre o sujeito, especialmente por meio das noções de normal e patológico - binaridade, que, como será discutido a seguir, seguem operando como eixos centrais na produção de discursos sobre marcadores sociais e formas legítimas de existência.

As permanências históricas e normativas descritas até aqui não se expressam apenas no plano institucional e curricular, mas também se traduzem em categorias conceituais que organizam o pensamento clínico contemporâneo. A partir de uma perspectiva psicanalítica, Christian Dunker (2015) propõe o conceito de *normalopatia*, que contribui para compreender como as noções de normal e patológico se estruturam no campo psicológico contemporâneo. Para o autor, a normalopatia expressa a tendência à universalização do sofrimento humano, na qual o diagnóstico passa a operar como instrumento de padronização, desconsiderando determinantes históricos, sociais e econômicos. Nesse enquadramento, experiências que não se ajustam ao modelo normativo são facilmente patologizadas. O ideal que sustenta essa racionalidade normalopática corresponde a um sujeito tomado como universal — homem, branco, heterossexual, cisgênero, de classe média, cristão, alfabetizado e

residente em contextos urbanos. É a partir desse prisma que se estabelece a fronteira entre o normal e o patológico. Em diálogo com Foucault (2001), tal regime discursivo legitima determinadas formas de existência como válidas, ao passo que outras são classificadas como desvios a serem corrigidos ou excluídos.

Para encerrar este item, é fundamental refletir sobre como passado e presente mantêm uma relação de continuidade e tensão no campo da Psicologia brasileira. Sem recorrer a uma periodização exaustiva de sua história, é possível observar que a Psicologia se institui a partir de disputas entre saberes e se ancora, desde seus primórdios, em um modelo higienista e normativo. Ademais, o contexto histórico brasileiro no momento de formação das/os primeiras/os profissionais não favorecia uma formação crítica e reflexiva. A binaridade normal/anormal ocupou papel central nesse processo, e suas reverberações permanecem perceptíveis até a atualidade, como será evidenciado na análise dos documentos institucionais das IES e das entrevistas com docentes.

Esta tese começou a ser delineada em 2022, quando as DCNs então vigentes ainda não explicitavam a centralidade de uma formação orientada pela reflexividade crítica, pela compreensão dos fenômenos psicológicos a partir de uma produção científica situada no contexto brasileiro e pela ampliação da atuação da/o/e psicóloga/o/gue para além do modelo clínico individual, incorporando ações de promoção e prevenção em saúde mental. Tal perspectiva implica compreender a saúde mental como inseparável da realidade sócio-histórica e política do país. Embora ainda não seja possível afirmar em que medida as novas DCN alcançarão plenamente esses objetivos, pode-se sustentar que esta tese já tencionava elementos que hoje se encontram na base das discussões contemporâneas sobre a formação em Psicologia.

1.2. Apagamento da historicidade do sofrimento e dos marcadores sociais da diferença

O sofrimento psíquico não pode ser compreendido como um dado natural, universal ou ahistórico. Ao discutir o conceito de normalidade no campo da medicina, Canguilhem (2009) demonstra que o normal não se constitui como um parâmetro puramente descritivo, mas como uma categoria atravessada por juízos de valor. O normal oscila entre a ideia de regularidade estatística e a de ideal normativo, aproximando-se de noções de correção, perfeição e adequação. Nessa perspectiva, a definição do patológico não se limita a um desvio fisiológico, mas envolve avaliações

morais e sociais acerca do que é considerado funcional, desejável ou aceitável em determinado contexto histórico. Essa leitura permite sustentar que o sofrimento não é apenas uma experiência individual, mas um fenômeno produzido e interpretado a partir de regimes normativos situados histórica e socialmente.

Ao deslocar essa reflexão para o campo das ciências humanas, Foucault (2001) evidencia como os discursos médico-psiquiátricos operam como dispositivos de poder dotados de estatuto de verdade. Esses discursos, legitimados como científicos e proferidos por especialistas autorizados, possuem a capacidade de classificar, normalizar e intervir sobre os sujeitos, produzindo efeitos concretos sobre suas trajetórias de vida. Não se trata, portanto, de descrições neutras do sofrimento, mas de enunciados que participam ativamente da produção de fronteiras entre o normal e o anormal, entre vidas consideradas inteligíveis e aquelas que devem ser corrigidas, ajustadas ou excluídas:

Ora, acontece que, no ponto em que vem se encontrar a instituição destinada a administrar a justiça, de um lado, e as instituições qualificadas para enunciar a verdade, do outro, sendo mais breve, no ponto em que se encontram o tribunal e o cientista, onde se cruzam a instituição judiciária e o saber médico ou científico em geral, nesse ponto são formulados enunciados que possuem o estatuto de discursos verdadeiros, que detêm efeitos judiciais consideráveis e que têm, no entanto, a curiosa propriedade de ser alheios a todas as regras, mesmo as mais elementares, deformação de um discurso científico; [...] (Foucault, 2001, p. 14).

Essa lógica de normalização torna-se ainda mais evidente quando se analisam experiências que confrontam diretamente os regimes normativos hegemônicos. Bento (2017), ao discutir a construção histórica da transsexualidade no campo médico e psicológico, demonstra como a inteligibilidade dos corpos é mediada por uma matriz heterocisnormativa que pressupõe coerência entre sexo, gênero e desejo. Corpos e identidades que escapam a esse modelo tendem a ser interpretados como desvios ou patologias, não por apresentarem sofrimento intrínseco, mas por desestabilizarem um ideal normativo de sujeito. Assim, o sofrimento psíquico não apenas emerge dessas experiências, mas é intensificado por processos institucionais de classificação e exclusão.

A universalização do sujeito constitui um dos efeitos centrais desses processos. A Psicologia, ao longo de sua consolidação histórica, sustentou-se na pretensão de neutralidade científica, afirmando acessar o sujeito de forma objetiva e universal. No

entanto, essa universalidade revela-se fictícia, pois se assenta em um sujeito implícito tomado como referência normativa. Esse sujeito ideal, raramente explicitado, pode ser inferido a partir dos currículos, das práticas formativas e dos silêncios institucionais que atravessam a formação em Psicologia. Trata-se de um modelo abstrato que orienta teorias e intervenções e que transforma diferenças históricas, sociais e culturais em inadequações individuais.

Esse movimento prepara o terreno para a psychologização do sofrimento. Ao buscar legitimidade como ciência e profissão, a Psicologia consolidou modos de intervenção centrados no indivíduo, frequentemente dissociados das determinações sociais, políticas e históricas que produzem o sofrimento. A psychologização da vida designa justamente esse processo pelo qual conflitos coletivos e desigualdades estruturais são reinterpretados como problemas emocionais privados. Rechtman e Bock (2019) explicitam esse mecanismo ao afirmarem que, ao testar e tratar seu objeto, a Psicologia garantiu a adaptação dos sujeitos à sociedade, mas psicologizou fenômenos que são, na realidade, efeitos de múltiplos fatores sociais. “Ao testar e tratar seu objeto de estudo, a Psicologia garantia a adaptação destes à sociedade, mas psicologizava fenômenos que são, na verdade, consequência de diversos fatores que não necessariamente ou somente psicológicos” (Rechtman; Bock, 2019, p. 1).

Ao longo desta tese, o conceito de tecnificação da Psicologia será retomado de modo recorrente, sobretudo como objeto de problematização crítica. Por essa razão, torna-se necessário delimitar de forma precisa o sentido que lhe é atribuído neste trabalho. Ao empregar o termo tecnificação da Psicologia, não me refiro nem ao uso de técnicas inerentes ao campo psicológico, nem ao processo histórico de profissionalização da área. O que se busca nomear é uma racionalidade específica de intervenção, por meio da qual a Psicologia tende a ser reduzida à aplicação de procedimentos, protocolos e instrumentos supostamente neutros, frequentemente dissociados de seus fundamentos históricos, sociais, éticos e políticos.

Nessa perspectiva, a tecnificação opera como um modo de gestão do sofrimento que privilegia respostas técnicas padronizadas, deslocando a atenção das determinações macrossociais que atravessam a experiência subjetiva. Trata-se, portanto, de uma racionalidade que se articula diretamente à psychologização da vida e à naturalização da neutralidade científica, convertendo conflitos sociais, políticos e relacionais em problemas individuais passíveis de correção técnica. Ademais, a tecnificação da Psicologia sustenta-se em uma lógica essencialista e binária, na

medida em que demanda categorias estáveis e classificatórias — como normal/anormal, saudável/patológico — para operar suas intervenções, aspecto que será aprofundado adiante.

Cumprido ressaltar que a crítica aqui formulada não se dirige à formação técnica em si, tampouco à necessidade de instrumentalização da prática psicológica. Uma Psicologia desprovida de técnicas não seria menos problemática, mas apenas se apoiaria em pressupostos doxológicos, carecendo de rigor científico e ético. O que se coloca em questão é, portanto, a ausência de reflexão crítica sobre o uso dessas técnicas, bem como sua aplicação descontextualizada, quando tomadas como respostas suficientes a fenômenos complexos e historicamente situados.

Um conceito central para a compreensão do apagamento da historicidade do sofrimento — e que frequentemente opera de forma implícita na Psicologia — é o de essencialismo. Conforme define Brah (2006, p. 331), o essencialismo corresponde à “noção de uma essência última que transcenderia limites históricos e culturais”. Tal concepção não se reduz a uma simples afirmação da diferença entre sujeitos ou grupos sociais. Ao contrário, o essencialismo atua como um operador discursivo que fixa determinadas características como naturais, estáveis e universais, transformando diferenças historicamente produzidas em identidades rígidas. Nesse processo, o que poderia constituir apenas um marcador social da diferença passa a operar como critério de hierarquização e exclusão, convertendo variações da experiência humana em sinais de inadequação, desvio ou anormalidade. Assim, o problema não reside na existência da diferença em si, mas no modo como ela é essencializada, descolada de suas determinações históricas e mobilizada para legitimar relações de poder e opressão.

Um dos efeitos centrais do essencialismo na Psicologia manifesta-se na produção de práticas que, ao operarem a partir de uma fixação do sujeito, sustentam uma racionalidade tecnicista de intervenção. Nessa lógica, o sofrimento humano passa a ser compreendido e administrado segundo critérios normativos previamente estabelecidos, deslocando-se de suas determinações históricas e sociais. A/o/e psicóloga/o/gue é frequentemente convocada/o/e a assumir, assim, a posição de técnica/o responsável por “ajustar” o indivíduo a modelos binários de inteligibilidade, tais como saudável/doente, normal/anormal, patológico/não patológico e moral/imoral.

A análise de Batista (2003) contribui para aprofundar essa crítica ao evidenciar como a subjetividade no Brasil foi historicamente produzida a partir de uma lógica de

hierarquização social marcada pelo legado escravocrata e pelo racismo estrutural. Ao analisar o medo como afeto socialmente construído, a autora demonstra como determinados grupos, especialmente a população negra, foram historicamente instituídos como ameaça à ordem, produzindo modos específicos de sofrimento que não podem ser compreendidos fora de suas determinações históricas. Esse sofrimento, ao ser capturado por leituras psicologizantes, perde sua dimensão política e passa a ser tratado como falha individual.

A hegemonia contemporânea de discursos biomédicos e fármaco-biológicos reforça esse deslocamento ao reduzir o sofrimento a disfunções a serem rapidamente corrigidas. Nesse contexto, a singularidade tende a ser apagada em favor de práticas que privilegiam a homogeneização das experiências subjetivas. Subjetividades que não se ajustam aos modelos normativos passam a ser classificadas, diagnosticadas e medicalizadas, reforçando processos de normalização e controle. Esse movimento neutraliza a potência crítica do sofrimento e contribui para a manutenção das estruturas que o produzem.

É nesse cenário que os marcadores sociais da diferença se tornam centrais para a compreensão do sofrimento psíquico. O sofrimento não se distribui de forma equânime na sociedade, pois é atravessado por relações de poder que produzem posições diferenciadas de reconhecimento, pertencimento e exclusão. A Psicologia, ao operar a partir de um ideal universal de sujeito, tende a invisibilizar essas diferenças, reproduzindo leituras que desconsideram raça, classe, gênero, sexualidade, religião e território como dimensões constitutivas da subjetividade.

A interseccionalidade, tal como formulada por Crenshaw (1989), oferece uma lente analítica fundamental para compreender como diferentes sistemas de opressão se articulam, produzindo experiências específicas de sofrimento que não podem ser apreendidas por análises unidimensionais. Ao evidenciar o apagamento de sujeitos cujas vivências são atravessadas simultaneamente por múltiplos marcadores sociais, essa perspectiva tensiona a falácia da universalidade do sujeito psicológico. Nesse sentido, Crenshaw (1989, p. 140) argumenta que:

These problems of exclusion cannot be solved simply by including Black women within an already established analytical structure. Because the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism, any analysis that does not take intersectionality into account cannot sufficiently address the particular manner in which Black women are subordinated².

² Esses problemas de exclusão não podem ser resolvidos simplesmente pela inclusão das mulheres negras em uma estrutura analítica já estabelecida. Como a experiência interseccional é maior do que

As contribuições de Collins e Bilge (2020) ampliam essa leitura ao destacar o papel central do poder na organização das relações sociais. Ao compreender o poder como relacional, histórico e situado, as autoras demonstram como desigualdades são produzidas e mantidas em diferentes níveis, atravessando instituições, práticas profissionais e experiências cotidianas. No campo da Psicologia, a ausência de uma abordagem interseccional na formação tende a reforçar dispositivos de normalização que individualizam o sofrimento e invisibilizam suas determinações sociais.

É nesse ponto que gênero e sexualidade assumem papel central nesta tese. Compreendidos como construções históricas atravessadas por relações de poder, esses marcadores operam como dispositivos de normatização que delimitam formas legítimas de subjetivação. A noção de heteronormatividade, formulada por Warner (1991), evidencia como a heterossexualidade é posicionada como norma, enquanto outras possibilidades são hierarquizadas ou patologizadas. Embora a Psicologia tenha participado ativamente dos debates sobre sexualidade ao longo do século XX, observa-se um silenciamento persistente das dissidências sexuais e de gênero nos currículos de formação e nas práticas institucionais.

A despatologização formal da homossexualidade (APA, 1974; OMS, 1990; CFP, 1991) não garantiu, por si só, uma formação ética e tecnicamente preparada para o atendimento da população LGBTQIA+. A ausência de debates curriculares sólidos contribui para a produção de práticas que reproduzem estigmas, oferecem acolhimentos condicionais e desconsideram identidades dissidentes. Como será evidenciado na análise dos dados, esses silêncios formativos impactam diretamente a qualidade do atendimento psicológico e a confiança da população LGBTQIA+ nas instituições e profissionais da área.

Ao longo desta tese, o termo binarismo/binaridade será retomado como um conceito central para a compreensão da racionalidade que organiza a formação e a prática psicológica. Diferentemente de sua definição estritamente lexical — “que tem dois elementos ou unidades” (Houaiss; Villar; Franco, 2015, p. 136) —, o binarismo é aqui compreendido como um dispositivo de inteligibilidade que opera por meio de polarizações excludentes, inviabilizando a existência de posições intermediárias, ambíguas ou plurais. No campo da Psicologia, essa lógica não se limita à oposição

a soma do racismo e do sexismo, qualquer análise que não leve a interseccionalidade em consideração é incapaz de abordar de forma suficiente a maneira específica pela qual as mulheres negras são subordinadas. (Tradução minha).

feminino/masculino, frequentemente destacada nas ciências humanas, mas estrutura uma série de classificações normativas que organizam o olhar técnico sobre o sujeito e o sofrimento. Entre elas, destacam-se pares como normal/anormal, saudável/patológico, sujeito ideal/sujeito marginal, desejos legítimos/desejos ilegítimos, bem como a oposição nós/outro. Ao exigir categorias estáveis e mutuamente excludentes, o binarismo sustenta práticas psicológicas orientadas pela correção, pela adaptação e pelo ajustamento do indivíduo a modelos previamente definidos, constituindo-se como um dos eixos centrais da tecnificação da Psicologia.

1.3. Violências discursivas legitimadas como técnica psicológica

Cabe lembrar, que o foco deste capítulo é compreender como o discurso de uma ciência supostamente neutra não se sustenta e, ao contrário, opera frequentemente como ferramenta de delimitação de formas de exclusão e de produção de sofrimento. Essa crítica se insere no campo mais amplo dos estudos que compreendem a ciência como prática histórica, situada e atravessada por relações de poder (Foucault, 1999; 2021). Para desenvolver esse argumento, apoio-me sobretudo nas reflexões de Bento (2017)³, cuja análise evidencia como práticas legitimadas cientificamente podem operar como dispositivos de normalização e violência.

Ao candidatar-se ao programa de tratamento seja hormonal ou cirúrgico, a/o usuária/o deveria comprovar que era, de fato, uma pessoa trans. Esse modelo de avaliação reflete uma concepção de gênero ancorada em um paradigma binário denunciado por Preciado (2022), organizado a partir de uma perspectiva dimórfica que reconhece apenas dois modelos possíveis: o macho e a fêmea, conforme já problematizado nos estudos de gênero (Laqueur, 2001; Louro, 1997). O “problema” emerge quando o sujeito não se enquadra nessa lógica, sendo então classificado como anormal, patologizado e submetido a intervenções de caráter corretivo —

³ A obra analisada corresponde à reedição do livro resultante da tese de doutoramento de Bento (2017), baseada em uma pesquisa desenvolvida no início dos anos 2000. Nessa investigação, a autora buscou compreender a transexualidade a partir de uma perspectiva sociológica, realizando trabalho de campo em um hospital universitário que oferecia cirurgias de transgenitalização. À época, para ter acesso ao procedimento cirúrgico e/ou ao tratamento hormonal, a/o “candidata/o” deveria submeter-se a um rigoroso protocolo de atendimento, que não necessariamente resultaria em sua inclusão no processo de redesignação corporal. Embora atualmente tais exigências tenham sido revistas em políticas públicas de saúde, o texto de Bento mantém sua atualidade ao evidenciar a moralização do discurso científico, aspecto amplamente discutido por autoras/es que problematizam a medicalização das dissidências de gênero.

dinâmica que remete diretamente aos mecanismos de normalização descritos por Foucault (1999).

Historicamente, ao longo do século XIX, práticas e experiências que hoje distinguimos como dissidências de gênero e de sexualidade foram frequentemente capturadas por categorias médico-jurídicas amplas — como as figuras do “invertido” e do “uranista” — no interior das quais desejo, papéis de gênero, moralidade e normalidade apareciam imbricados. Como analisa Foucault (2021), nesse período a sexualidade deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de atos para passar a definir um tipo global de sujeito — uma “espécie” —, processo no qual a dissidência ao binário sexual é interpretada como inversão constitutiva do ser. É nesse sentido que a transexualidade esteve associada à homossexualidade: não por equivalência identitária, mas porque ambas foram inteligibilizadas sob um mesmo regime classificatório que tomava a não conformidade às normas de sexo e gênero como sinal de desvio e patologia, evidenciando que a confusão entre gênero e sexualidade é historicamente construída (Bento, 2017; Foucault, 2021). A noção científica de transexualidade passa, então, a se estruturar a partir de dois grandes eixos: o jurídico, que legisla os corpos a partir das classificações de masculino e feminino — definindo, inclusive, quem tem acesso a determinados direitos —, e o médico, sobretudo ancorado em uma perspectiva endócrina e corretiva (Bento, 2017). Nesse contexto, o tratamento passa a operar como instância legitimadora ou não da existência do sujeito.

A ciência, ao reivindicar para si a explicação da realidade por meio de métodos supostamente neutros, desconsidera o fato de que toda produção científica se dá por meio da linguagem. Ao mobilizar a teoria dos atos de fala formulada por Austin (1962) e posteriormente desenvolvida por Butler (2021), Bento (2017) evidencia que a linguagem, especialmente em contextos institucionais, não se limita a descrever a realidade, mas participa ativamente da produção de sujeitos e de regimes de inteligibilidade. Essa reflexão pode ser articulada à trajetória de João Nery, que apenas consegue nomear sua experiência como homem trans durante uma viagem a Paris, ao entrar em contato com uma revista que tematizava a transexualidade (Nery, 2011). A partir desse encontro, Nery compreende que sua vivência não era singular ou isolada, mas compartilhada por outras pessoas. Desprende-se daí que a ciência, por meio de seus discursos, produz realidades e não pode, em hipótese alguma, ser compreendida como neutra.

No contexto analisado por Bento (2017), a psicoterapia era obrigatória para a obtenção do laudo que autorizava o acesso ao tratamento, seja hormonal ou cirúrgico. A autora aponta que muitas/os usuárias/os do serviço não compreendiam a função da/o psicóloga/o, vivenciando a psicoterapia como um espaço de silenciamento, diretividade e adaptação do discurso às expectativas da/o profissional — um lugar para “falamos o que eles querem escutar” (Bento, 2017, p. 62). Os testes psicológicos assumiam quase uma função fetichista, tal como descrito em críticas clássicas à avaliação psicológica descontextualizada (Patto, 1999; Bock, 2003). Bento (2017, p. 46) registra que “os testes psicológicos mais utilizados são o HTP, o MMPI, o Haven⁴ e o Rorschach”. Considerando que parte desses instrumentos é de natureza projetiva, torna-se legítimo questionar a solidez do saber produzido, uma vez que a interpretação dos resultados é atravessada pela posição teórica, ética e política da/o avaliadora/or. Nesse sentido, uma/um psicóloga/o atravessada/o por discursos transfóbicos pode manipular a leitura dos testes para interditar o acesso à cirurgia, convertendo a psicoterapia em um dispositivo burocrático de controle, e não em espaço de cuidado.

A tese da autora apresenta ainda dados contundentes sobre o adoecimento psíquico produzido justamente por aqueles que deveriam oferecer cuidado. Por meio do que Bento (2017, p. 53) denomina “protocolos invisíveis”, usuários relatam que a recusa em ingressar no programa poderia levá-los a tentativas de suicídio e automutilações. Relatam também que sua sanidade mental era constantemente colocada em xeque por perguntas como “você bateu a cabeça quando era criança?” (Bento, 2017, p. 50-51), revelando a associação histórica entre dissidência de gênero e suspeita de insanidade, já discutida na genealogia das sexualidades (Foucault, 2021).

As relações de poder tornam-se ainda mais evidentes quando se observa que, nos anos 2000, não havia respaldo legal para o uso do nome social. Diversos relatos apontam que profissionais insistiam em tratar as/os candidatas/os pelo que hoje se denomina nome morto e, quando confrontados, fingiam não ouvir, perpetuando a violência simbólica (Bento, 2017). Práticas como piadas transfóbicas, invasões de privacidade e a espetacularização do corpo dissidente também eram recorrentes, como no caso de médicos que solicitavam que pessoas trans se despiam para expor

⁴ Aqui provavelmente a autora se refere ao Teste de Matrizes Progressivas de Raven que avalia a inteligência.

seus genitais diante de equipes de residentes, reduzindo o sujeito à condição de objeto e, em última instância, de inumano — dinâmica compatível com o que Butler (2019) descreve como precarização diferencial das vidas.

No que se refere especificamente à Psicologia, Bento (2017) registra falas de profissionais que escancaram a confusão teórica, o moralismo e o exercício arbitrário de poder. Comentários como “às vezes aquele candidato tem um comportamento que sugere uma homossexualidade reprimida” ou “com o tempo a gente passa a reconhecer de primeira um transexual; basta ver a forma de andar, de vestir e a mão” evidenciam práticas sustentadas mais por crenças pessoais do que por conhecimento científico. A suposição de que seria possível identificar a transexualidade por marcas corporais — como a mão — aproxima a prática psicológica menos de um campo científico e mais de um exercício de quiromancia, prática que, até o momento, não integra o rol de técnicas reconhecidas pelo CFP.

O pensamento binário que sustenta o discurso médico encontra limites inclusive na própria biologia, como demonstram os corpos intersexuais, historicamente denominados “hermafroditas”⁵. O caso emblemático de Adelaine Herculine Barbin, analisado por Foucault (1982), ilustra como a medicina se arrogou o direito de legislar sobre identidades, impondo a Herculine a identidade masculina de Abel Barbin. Butler (2004) destaca que esse caso rompe a suposta continuidade causal entre sexo, gênero e desejo, evidenciando como o discurso científico pode produzir vidas inviáveis. Incapaz de existir como mulher e de suportar a vida como homem, Herculine suicida-se.

Esses exemplos permitem recolocar uma questão central: pode a ciência ser neutra? Ao ditar formas “corretas” de viver a partir de padrões arbitrários de normalidade, a resposta tende a ser negativa. As falas de profissionais da Psicologia aqui apresentadas reforçam essa constatação. Como adverte Paulo Freire (2000), não existe prática neutra: toda ação educativa — e, por extensão, toda prática científica — situa-se em uma encruzilhada ético-política, podendo operar como instrumento de libertação ou como tecnologia de opressão.

⁵ Esse termo não está mais em uso em textos científicos, sendo substituído por intersexo. Todavia, tendo em via que ele já aparece em textos que tratam do tema há anos ainda aparece quando refere-se a questões históricas.

Ao ampliar um argumento amplamente atribuído a Angela Davis⁶ — segundo o qual, em sociedades estruturadas pelo racismo, não basta assumir uma posição de neutralidade ou de não adesão ao preconceito, sendo necessária uma atuação explicitamente antirracista —, o posicionamento institucional do Conselho Federal de Psicologia indica que tampouco é suficiente que a Psicologia se declare não LGBTfóbica. O que se coloca como exigência ética e política é que a profissão assuma uma postura ativamente anti-LGBTfóbica, orientando suas práticas, normativas e processos formativos para o enfrentamento explícito das violências e desigualdades historicamente produzidas contra pessoas LGBTQIA+. Essa orientação se materializa por meio das Resoluções que buscam proteger os membros da comunidade (CFP, 1999; CFP, 2018a; CFP, 08/2022), do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), de documentos que orientam a categoria profissional (CFP, 2023) e de obras que tensionam os impactos de práticas LGBTfóbicas (CFP, 2019). Como destacam Mattos e Cidade (2016), historicamente a Psicologia se alinhou a uma perspectiva heterocisnormativa, sustentando práticas que segregaram sujeitos que não se curvam a esse sistema.

Ao longo da escrita deste texto, tenho afirmado paulatinamente que a ciência não é neutra. Se uma tese é fruto de uma pesquisa científica, pode-se afirmar que estou produzindo ciência. Longe de sustentar a neutralidade dessa escrita, trago aqui os afetos que a produção desta parte específica despertou em mim. Uma das obras que eu sabia que seria basilar para esta discussão é o livro *Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTIs* (CFP, 2019). A leitura dessa obra é emocionalmente pesada para um sujeito LGBTQIA+, pois sublinha, a partir de relatos, experiências de pessoas submetidas a tratamentos de “reorientação” ou “terapias” de “conversão” de gênero e/ou sexualidade. Para a/o leitora/leitor psicóloga/o, o peso é ainda maior, uma vez que o material evidencia a falha da Psicologia enquanto profissão que afirma prezar pelo bem-estar humano e pela justiça social. Os relatos são potentes, dolorosos, de sujeitos submetidos a tratamentos desumanos que, a meu ver, podem ser conceituados como tortura. Trata-se, portanto, de um capítulo

⁶ A formulação segundo a qual “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” é amplamente atribuída a Angela Davis e circula em materiais acadêmicos, educativos e institucionais, sendo frequentemente relacionada a discursos públicos da autora no final da década de 1970. Até o momento, contudo, não foi localizada uma fonte primária publicada (livro, artigo ou transcrição oficial) que permita a verificação literal da citação. Neste trabalho, o enunciado é mobilizado como síntese interpretativa do pensamento político de Davis, e não como citação direta.

doloroso, pois falo dos meus, do sofrimento dos meus e de situações que eu próprio poderia ter vivido.

No avanço da escrita e da análise, peguei-me pensando mais de uma vez: “como vou conseguir recortar apenas algumas passagens se todo o material me parece importante e relevante?”. Diante disso, optei por um recorte analítico organizado a partir de cinco eixos, construídos à luz dos procedimentos da análise de conteúdo, conforme propostos por Laurence Bardin (2022), que orientam a classificação, a sistematização e a interpretação dos dados empíricos. Assim, os eixos que estruturam esta análise são: produção moral da dissidência (religião, heterocisnormatividade e etiologias); autoridade técnica e poder do especialista; procedimentos, programas e tecnologias de correção; Psicologia institucional e falha ética; e produção de sofrimento, normalização e revivência do trauma.

O que o CFP quis dizer ao tratar de *aniquilamento de subjetividades*? A explicação apresentada no material é a seguinte:

Neste livro, o termo aniquilamento desperta no mínimo curiosidade. A sua etimologia, do latim *annihilare*, remete ao sentido de redução. Reduzir alguma coisa ao nada até tornar-se algo nulo. A combinação da palavra “aniquilamento” com o vocábulo “subjetividade” aponta para práticas de anulação de formas diversas e plurais de existir e de ser no mundo. A expressão “aniquilamento de subjetividades” refere-se, então, aos processos de destruição, de dilaceramento e de extermínio que tratam os sujeitos como se não tivessem valor (CFP, 2019, p. 13).

Esse aniquilamento não ocorre de forma aleatória, mas se estrutura por meio de pequenas violências cotidianas — físicas, psíquicas, simbólicas, de direitos e de saúde. O tratamento dispensado às sexualidades e aos gêneros dissidentes é frequentemente embasado em concepções cristãs (Igreja Católica, igrejas evangélicas e o kardecismo). Entre os “tratamentos” relatados estão a leitura de textos religiosos, a escuta de músicas religiosas, a participação em eventos e rituais em igrejas, batismos, orações e jejuns (CFP, 2019).

Esses elementos evidenciam que a heterocisnormatividade não atua apenas como pano de fundo cultural, mas como uma grade interpretativa clínica, a partir da qual profissionais passam a avaliar, corrigir e normalizar modos de existência que escapam ao modelo binário e heterossexual.

Nesse contexto, destaca-se o papel da/o psicóloga/o enquanto “especialista” da saúde mental, posição que opera como dispositivo de autoridade. O saber psicológico é mobilizado como instância legitimadora de práticas que não encontram respaldo científico e que ocultam moralismos pessoais do profissional. Ao oferecer

“tratamentos” para pessoas LGBTQIA+, esse discurso técnico funciona como manopla de poder e, simultaneamente, como mecanismo de culpabilização do sujeito quando os objetivos pretendidos não são alcançados. Uma mulher intersexo relata: “Então, na minha pré-adolescência, 10, 11 anos, eu comecei a frequentar a igreja católica por causa da minha mãe. [...] Ali tinha psicólogas que diziam ser psicólogas cristãs e elas queriam reverter isso.” (CFP, 2019, p. 90)

E, mais adiante:

A psicóloga falava: “Eu estou como psicóloga para te ajudar, eu vou oferecer maneiras de você lidar com isso, de você gostar de meninas, de você se comportar como homem. A gente tem como construir isso com você. Eu vou te propor coisas e você vai fazer, e você vai ver que você vai mudar” (CFP, 2019, p. 90)

É fundamental compreender que esse lugar de fala profissional, dirigido a sujeitos já vulnerabilizados, é frequentemente recebido como verdade. A/o profissional passa a “saber” mais sobre o sujeito do que ele próprio, invalidando seus marcadores identitários e sua experiência vivida.

Quando não é o discurso teológico que sustenta práticas LGBTfóbicas, emergem explicações pseudocientíficas ou deterministas, igualmente atravessadas por preconceitos. Entre elas, aparecem terapias de regressão — que novamente tensionam a fronteira entre ciência e religião — e terapias reparatórias, baseadas na ideia de que o engajamento em atividades socialmente atribuídas a determinado gênero poderia “corrigir” a sexualidade do sujeito. Nessa lógica, um homem gay deixaria de sê-lo ao demonstrar interesse por atividades consideradas “inerentemente masculinas”, como o futebol, evidenciando mais uma vez a confusão entre gênero e sexualidade.

A invocação de uma suposta neutralidade técnica nessas práticas não apenas oculta seus fundamentos morais e religiosos, como funciona ativamente como tecnologia de opressão, ao conferir legitimidade científica a intervenções que produzem violência e sofrimento.

Falar em tratamentos para “adequação” da sexualidade ou do gênero implica reconhecer tentativas sistemáticas de submeter sujeitos ao primado da heterocisnormatividade. O CFP descreve as supostas intervenções empregadas nesses processos:

Dentre as práticas que envolvem tais procedimentos estão a imposição de isolamento social; a quebra de vínculos afetivos; a reafirmação constante de valores morais; a estigmatização de pessoas LGBTIs; a ridicularização, exposição, humilhação, desqualificação e julgamentos; tentativas de disciplinamento e regramento de comportamentos considerados

heterossexuais, femininos ou masculinos; práticas punitivas, de tortura física e psicológica; vigilância e acompanhamento constantes; medicalização e internação; exorcismos espirituais, entre outras. Sejam quais forem, todas violam direitos, sobretudo pelos efeitos que produzem, como será possível verificar no próximo capítulo (CFP, 2019, p. 89).

Essas práticas ferem direitos assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988) — como o direito à liberdade, à vida, à dignidade, à segurança e à não submissão a tratamentos desumanos ou degradantes — e afrontam diretamente o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), infringindo diversos artigos e princípios fundamentais da profissão.

Ainda que essas práticas configurem violações institucionais formais, é fundamental destacar que a violência não se produz apenas no plano normativo, mas também — e sobretudo — no nível do discurso técnico, quando a linguagem psicológica legitima moralizações, silenciamentos e hierarquizações subjetivas. Um exemplo elucidativo desse processo pode ser observado no uso consagrado, no campo psicanalítico, dos conceitos de *função paterna* e *função materna*. No referencial lacaniano, a entrada do sujeito no campo simbólico e a operação da castração são tradicionalmente articuladas à função do Nome-do-Pai, compreendida como operador da lei e da mediação simbólica. Embora Lacan destaque que se trata de uma função — e não de uma pessoa empírica —, a manutenção do significante “paterno” não é isenta de efeitos discursivos.

A psicanalista argentina de orientação freudo-lacaniana Leticia Glocer Fiorini (2015) apresenta uma crítica contundente a essa nomenclatura, ao evidenciar seu enraizamento em uma matriz patriarcal que tende a naturalizar a associação entre lei, autoridade e masculinidade. Para a autora, uma vez que tal função não é exclusividade do pai nem de sujeitos masculinos, sua nomeação como *função paterna* torna-se conceitualmente limitante, podendo ser mais adequadamente pensada como *função terceira*. Esse deslocamento terminológico não se reduz a um gesto inclusivo, mas implica uma revisão crítica do binarismo que atravessa conceitos historicamente tomados como basilares no campo psicanalítico.

Movimento análogo pode ser observado no campo jurídico. Até recentemente, o conjunto de direitos e deveres dos pais em relação aos filhos era designado pelo termo *pátrio poder*, expressão que explicitava a centralidade do pai e a concepção da prole como extensão de sua autoridade. As transformações nas configurações familiares — incluindo famílias monoparentais, homoafetivas e pluriparentais — tornaram esse nomeador insuficiente, conduzindo à sua substituição por *poder*

familiar. Tal alteração evidencia que a revisão dos termos não decorre apenas de mudanças semânticas, mas da necessidade de responder a novas realidades sociais, evitando que a linguagem técnica opere como mecanismo de exclusão ou apagamento simbólico.

Ao se pensar nesse tipo de atuação, é comum imaginar a prática da/o psicóloga/o autônoma/o em consultório privado. Entretanto, o material do CFP apresenta situações ocorridas no âmbito das políticas públicas, como em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). O CAPS, enquanto dispositivo do Sistema Único de Saúde (SUS), fundamenta-se em princípios como territorialidade e participação ativa do usuário, em oposição ao modelo hospitalocêntrico. Espera-se, portanto, que os profissionais ali atuantes se baseiem em referenciais científicos e éticos, e não em valores morais pessoais. Um entrevistado relata: “Ela [psicóloga do CAPS] disse que a gente escolhe se o nosso parceiro vai ser homem ou mulher porque Deus fez o homem e a mulher. Se você escolhe entre um homem e uma mulher, isso não é algo natural.” (CFP, 2019, p. 164) o binômio natural/normal reaparece, reiterando padrões normativos binários historicamente excludentes.

Os juízos de valor atribuídos a pessoas LGBTQIA+ reproduzem preconceitos consolidados. Um entrevistado relata:

O que o psicólogo me dizia sobre as pessoas LGBTI é que, por exemplo, os homens gays eram promíscuos, incapazes de serem fiéis, pessoas tristes, incompletas, solitárias. Ele sempre trazia dados dizendo que os gays tinham mais distúrbios psicológicos, mais depressão, cometiam mais suicídio... Falava que a homossexualidade era errada e produzia esses aspectos negativos, sem analisar se aquelas pessoas viviam em um ambiente homofóbico. (CFP, 2019, p. 166)

A associação entre homossexualidade masculina, promiscuidade e solidão é histórica e amplamente difundida. Em muitos casos, trata-se de uma leitura equivocada, pois a impossibilidade de relações duradouras está vinculada mais à ausência de reconhecimento social do que à orientação sexual em si. Do mesmo modo, a afirmação de que pessoas LGBTQIA+ apresentam maiores índices de adoecimento psíquico e ideação ou tentativa de suicídio é apresentada de maneira leviana quando descontextualizada. Não há predisposição individual ao sofrimento; o que há é a produção de sofrimento em uma sociedade LGBTfóbica que restringe modos de existir.

O mesmo ocorre com a associação entre homens gays e doenças sexualmente transmissíveis, herança do imaginário construído durante a epidemia de HIV/AIDS nos anos 1980. Dados atuais indicam que a transmissão do HIV por via sexual atinge

também, e de forma significativa, populações heterossexuais (Ministério da Saúde, 2025). O que falta nessas leituras é justamente o olhar interseccional que permitiria compreender os dados em sua complexidade, como o próprio entrevistado aponta: “Não fazia uma leitura ampla, não fazia uma leitura sistemática do porquê disso” (CFP, 2019, p. 166).

Por fim, os testemunhos indicam que o *setting* terapêutico, que deveria constituir-se como espaço de acolhimento e desenvolvimento subjetivo, torna-se um lugar de revivência e ampliação da violência já experimentada em outros contextos, como o familiar e o social. Essa dinâmica evidencia o fracasso da Psicologia enquanto profissão, pois, em vez de promover saúde mental e qualidade de vida, contribui para a produção e a perpetuação do sofrimento.

1.4. Formação em Psicologia e a produção da (des)formação

A formação em Psicologia em solo brasileiro não ocorre de forma espontânea ou arbitrária, mas se inscreve em um aparato jurídico-institucional mais amplo que regula a educação formal no país, definindo o quê, quando e em que termos algo deve ser ensinado, em articulação com a formação do cidadão e sua inserção no mundo do trabalho (Brasil, 1996). No interior das IES, os PPCs materializam esse marco normativo, operando como documentos que delimitam aquilo que deve ser ensinado, priorizado ou silenciado — ainda que tais silenciamentos não sejam explicitamente anunciados.

Embora os PPCs tragam em seu título conceitos amplamente conhecidos — política e pedagogia —, é necessário compreendê-los à luz do funcionamento específico deste documento. O PPC não é político por discorrer sobre assuntos públicos ou de governamentalidade (Houaiss; Villar; Franco, 2015, p. 423), mas na acepção de político enquanto definição de prioridades, legitimidades e limites. O caráter político do PPC não se encontra nos conteúdos em si, mas nas decisões estruturantes do curso, as quais antecedem qualquer definição pedagógica. Já o pedagógico não remete diretamente à Pedagogia enquanto campo científico dedicado ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem (Houaiss; Villar; Franco, 2015, p. 715), mas ao modo como essas decisões políticas são operacionalizadas no processo formativo.

O CM foi o dispositivo que organizou a formação de psicólogas/os no Brasil pelo maior período temporal, operando como instrumento normativo que determinava o “essencial” a ser ensinado na organização pedagógica dos cursos.

Embora concebido como documento provisório, o CM teve vida longa, em grande parte em razão do contexto autoritário do período, que inviabilizou debates críticos no campo das ciências humanas, perpetuando uma formação técnica fragmentada.

Nesse contexto, o Encontro de Serra Negra, realizado em 1992 por iniciativa do CFP, constituiu uma tentativa institucional de questionamento do modelo formativo então vigente. Embora tenha produzido princípios orientadores relevantes para o debate sobre a formação em Psicologia, o encontro não resultou, naquele momento, em força normativa suficiente para produzir efeitos imediatos na organização curricular dos cursos.

A substituição do CM pelas DCNs representou um deslocamento formal do modelo disciplinar rígido para uma organização baseada em eixos, competências e maior flexibilidade curricular. Esse movimento normativo, contudo, não implicou automaticamente uma transformação dos projetos formativos, uma vez que a mudança na forma de regulação não garante, por si só, a revisão dos pressupostos políticos e epistemológicos que orientam a formação. Assim, embora as DCNs tenham ampliado as margens institucionais de autonomia curricular, a efetivação de uma formação sensível à historicidade do sofrimento e às diferenças sociais permaneceu dependente das escolhas políticas realizadas no âmbito dos PPCs.

A presença explícita de referências à diversidade apenas na Resolução CNE/CES nº 2/2023 não deve ser lida apenas como um avanço normativo, mas como um índice histórico dos silenciamentos que estruturaram a formação em Psicologia ao longo de décadas. Esse atraso ajuda a compreender por que, como será demonstrado na análise empírica, docentes e instituições ainda operam a partir de referenciais pouco sensíveis às determinações sociais do sofrimento, mesmo diante de diretrizes formalmente atualizadas.

Algumas perguntas, portanto, devem orientar a análise dos PPCs no plano político. Entre elas, destacam-se: que tipo de psicóloga/o/e a instituição considera legítimo formar? Para quais campos de atuação essa formação é prioritariamente orientada? Que concepção de sofrimento humano é tomada como central? Quais formas de sofrimento são consideradas relevantes, tratáveis ou dignas de atenção?

Quais populações aparecem como destinatárias legítimas da atuação profissional? As respostas — ou a ausência delas — determinam presenças e ausências no projeto formativo. Quando algo é silenciado, trata-se de uma decisão do plano político, e não de uma insuficiência pedagógica. Assim, quando um PPC não contempla os marcadores sociais da diferença, não se trata apenas de uma “falha” técnica, mas da expressão de um projeto político que não os reconhece como centrais.

Ainda no plano político, outras perguntas permitem analisar como o documento compreende a normatividade profissional: que valores éticos são explicitados como centrais? O que é entendido como prática “adequada”, “responsável” ou “profissional”? Que noção de neutralidade científica é sustentada ou naturalizada? Que tensões entre técnica, ética e política são reconhecidas — ou apagadas? Essas questões não devem ser analisadas a partir de um juízo valorativo acerca de respostas corretas ou incorretas, mas a partir da verificação de sua existência e da forma como são formuladas.

A língua não apenas serve para enunciar, mas também para calar. O que não é dito diz tanto quanto aquilo que é explicitado. No campo da formação para a diversidade, algumas perguntas operam como verdadeiros analisadores: o que precisa estar explicitamente escrito para ser considerado formativo? O que pode permanecer implícito, transversal ou opcional? O que não aparece de forma alguma? Que temas dependem exclusivamente da iniciativa individual do docente? A articulação dessas questões permite delinear políticas de silenciamento presentes nos documentos formativos.

O PPC, compreendido como documento coletivo, também delimita o grau de responsabilização institucional ao longo do processo de formação. Nesse sentido, perguntas como as seguintes tornam-se relevantes: o PPC assume compromissos explícitos com determinadas populações ou restringe-se à enunciação de princípios genéricos? Há mecanismos institucionais que garantam tais compromissos ou tudo é remetido ao “perfil do curso” e à autonomia docente?

No plano pedagógico — isto é, operacional — outras questões podem ser formuladas: como esses compromissos se traduzem em componentes curriculares? Em que momentos da formação esses temas aparecem? São obrigatórios ou

optativos?⁷ Estão concentrados em determinados períodos ou distribuídos ao longo do curso? São objeto de avaliação ou apenas mencionados?

Não é objetivo deste capítulo responder a essas perguntas. Elas serão retomadas no capítulo dedicado à análise dos PPCs, no qual se examinará como tais dimensões se articulam à realidade das IES investigadas.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Barthes em sua aula inaugural da cadeira de Semiologia no *Collège de France*, em 1977, oferece uma chave de leitura pertinente. Ao afirmar que a língua não se caracteriza por impedir o dizer, mas por obrigar a dizer, o autor aponta para uma lógica na qual o poder se exerce por meio da definição do dizível. No campo jurídico, essa lógica se expressa de modo exemplar, uma vez que, conforme a Constituição brasileira (Brasil, 1988), “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. No âmbito do ensino superior, a legislação organiza a formação, mas também estabelece limites para aquilo que pode ou deve ser enunciado.

Nessa perspectiva, os PPCs, enquanto documentos institucionais produzidos por meio da linguagem, podem operar segundo uma lógica normativa do dizer, nos termos apontados por Barthes, na qual o poder não se exerce pela interdição explícita do discurso, mas pela definição daquilo que deve ser formalmente enunciado no processo formativo.

Se os PPCs operam como dispositivos institucionais de normatização do dizer e do formar, tais racionalidades não se esgotam no plano jurídico-administrativo. Elas se articulam a matrizes teóricas mais amplas que historicamente sustentaram a Psicologia enquanto campo de saber e prática profissional. Entre essas matrizes (Figueiredo, 2008), a Psicanálise ocupa lugar central na formação em Psicologia no Brasil, tendo contribuído de modo decisivo para a produção de categorias, diagnósticos e regimes de inteligibilidade do sujeito. É nesse horizonte que se insere a crítica formulada por Paul B. Preciado.

⁷ Registro aqui a contribuição da professora Dra. Danielle Jardim Barreto, convidada de um evento realizado no âmbito da disciplina Seminários de Pesquisa em Psicologia II, ao chamar a atenção para um aspecto central da análise curricular: não basta que uma IES preveja, em seu PPC, disciplinas voltadas a políticas inclusivas para a população LGBTQIA+ se tais componentes curriculares não possuem caráter obrigatório. Quando oferecidas apenas como optativas — ou mesmo previstas apenas formalmente, sem oferta regular —, essas disciplinas não configuram uma responsabilidade institucional efetiva, uma vez que a IES não está juridicamente ou pedagogicamente compelida a garanti-las no percurso formativo de todas/os/es as/os estudantes.

Em 2019, diante de um público de mais de três mil psicanalistas, Preciado proferiu uma conferência que se tornaria emblemática ao denunciar o caráter binário ainda dominante na Psicanálise. Sua intervenção — recebida com vaias, indignação e desconforto por parte da plateia — não se restringiu a um relato autobiográfico, mas constituiu uma crítica epistêmica incisiva aos limites de um campo que, ao reafirmar a universalidade da diferença sexual como fundamento estruturante, corre o risco de se esvaziar enquanto prática clínica e política diante das transformações contemporâneas.

A Psicanálise ocupa lugar central na formação e na prática de psicólogas/os/gues no Brasil (CFP, 2022) e figura entre as áreas das ciências humanas que mais produziram teorizações sobre a sexualidade. Desde o século XIX, Sigmund Freud atribuiu à sexualidade um papel decisivo na constituição psíquica dos sujeitos. No entanto, tais formulações emergem em um contexto histórico marcado pela hegemonia de um modelo heterocisnormativo de sexo e gênero, o que exige que sua leitura seja realizada de forma situada e crítica. As interpelações contemporâneas à Psicanálise não configuram uma negação de sua relevância histórica, mas evidenciam os limites de uma teoria que, se tomada como universal e atemporal, tende a reproduzir binarismos que já não dão conta da pluralidade das experiências subjetivas.

O apelo final de Preciado dirige-se à necessidade de uma inflexão epistêmica: uma Psicanálise capaz de se abrir à pluralidade dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, colocando-se ao lado daqueles que foram historicamente nomeados como “monstros” — isto é, sujeitos que não operam segundo o imperativo heterocisnormativo — e não contra eles. Ao expandir essa interpelação para além do campo psicanalítico, sustenta-se que a Psicologia, enquanto ciência e prática profissional, enfrenta desafio semelhante. Persistir em uma racionalidade binária e normativa implica o risco de reduzir sua atuação à gestão técnica da normalidade, afastando-se de um compromisso ético com a diversidade das formas de existir e com a complexidade do sofrimento humano.

Deixando momentaneamente o eixo europeu do debate e deslocando a discussão para a realidade brasileira, a contestação do pensamento binário que historicamente estrutura a Psicologia tem sido formulada por autoras como Sofia Favero (2020) e Céu Cavalcante.

Favero sustenta que a Psicologia, embora se apresente como campo científico orientado por pressupostos de neutralidade, opera, na prática, por meio de racionalidades normativas que produzem exclusões. A binaridade de gênero constitui, nesse processo, um elemento nevralgico. Mesmo diante dos avanços formais no campo da despatologização das vivências trans, persiste a tentativa de reinscrever essas existências em modelos binários de inteligibilidade.

Ao relatar sua própria experiência de transição, Favero (2020) evidencia como a leitura clínica e institucional de seu corpo passou a operar automaticamente pela associação entre identidade de gênero e orientação sexual, como se, no plano epistêmico, uma mulher trans só pudesse ser compreendida em relação a um homem cisgênero. Nas palavras da autora: “Dessa forma, querer ter uma vagina é algo que parece ter lógica somente a partir de uma relação com um homem cisgênero, reprisando o lugar da Psicologia na produção de normatividades” (Favero, 2020, p. 407).

A partir desse diagnóstico, e em diálogo com Anzaldúa, Favero propõe a noção de uma Psicologia fronteiriça — também nomeada como Psicologia Pajubá — que não se limita à despatologização, mas aposta em um processo de (des)epistemologização das ciências psicológicas. Tal movimento não implica a formulação de um arcabouço técnico específico para determinados grupos, como pessoas trans, mas a problematização crítica dos pressupostos universalizantes que, sem se reconhecerem como tais, organizam a Psicologia a partir de um modelo heterocisnormativo de sujeito.

Nesse sentido, as análises desenvolvidas por Céu Silva Cavalcanti evidenciam os limites das estratégias de despatologização quando estas não são acompanhadas de uma revisão das racionalidades técnicas que organizam a prática psicológica. Ao examinar práticas e discursos no campo da saúde mental, a autora demonstra que o reconhecimento identitário e o acolhimento formal não impedem que a clínica opere como dispositivo de normalização, exigindo inteligibilidade binária dos sujeitos e regulando suas experiências a partir de critérios técnicos aparentemente neutros (Cavalcanti, 2016). É a partir desse conjunto de análises que esta tese sustenta que a despatologização do gênero, quando dissociada de uma crítica ao aparato epistemológico e técnico da Psicologia, tende a produzir apenas uma atualização discursiva da norma, preservando as lógicas binárias que estruturam a clínica e a formação profissional.

1.5 Homofobia, LGBTfobia e os mecanismos de silenciamento

A discussão acerca da formação em Psicologia para o atendimento à população LGBTQIA+ exige a explicitação de alguns conceitos que atravessam esta pesquisa desde sua formulação. Entre eles, destacam-se as noções de homofobia e LGBTfobia, aqui compreendidas como fenômenos históricos, sociais e institucionais que operam para além das atitudes individuais, produzindo efeitos culturais, políticos e formativos. Sua apresentação neste momento busca oferecer ferramentas teóricas para a compreensão das análises desenvolvidas nos capítulos posteriores, especialmente no que se refere aos processos de silenciamento, exclusão e normalização identificados nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação clínica. Ainda que a homofobia esteja contida em formulações mais amplas da LGBTfobia, opta-se por abordá-las de forma articulada, mas não indiferenciada, uma vez que a noção de homofobia emerge historicamente antes da formulação contemporânea da LGBTfobia. Importa sublinhar, desde já, que tais fenômenos não podem ser compreendidos como expressões restritas à esfera individual, mas como processos sociais, culturais e institucionais produzidos e reproduzidos nas relações sociais, nas práticas profissionais e nos dispositivos formativos.

Uma das classificações mais conhecidas da homofobia é a proposta por Blumenfeld (1992), que a organiza em quatro tipos. A homofobia pessoal refere-se às crenças e atitudes individuais em relação a pessoas pertencentes a minorias sexuais. A homofobia interpessoal manifesta-se quando tais crenças se traduzem em práticas discriminatórias, como agressões, xingamentos ou intimidações. A homofobia institucional ocorre quando instituições produzem ou sustentam discriminações baseadas na orientação sexual, frequentemente por meio de leis, políticas ou normativas — como foi o caso, por exemplo, da proibição de adoção por casais homoafetivos no Brasil até 2015. Já a homofobia cultural distingue-se das anteriores por não se expressar necessariamente em dispositivos legais, mas em normas simbólicas e culturais amplamente compartilhadas. Blumenfeld identifica, nesse nível, sete manifestações: conspiração para o silêncio, negação da cultura, negação da força popular, medo da visibilidade excessiva, criação de espaços públicos segregados, negação da autorrotulagem e simbolismo negativo (estereotipia).

Embora o sistema proposto por Blumenfeld esteja originalmente circunscrito ao campo da sexualidade, sua transposição para as questões de gênero pode ser realizada sem perda de potência analítica, desde que respeitados seus pressupostos

teóricos. Assim, nesta tese, o modelo é mobilizado de forma articulada às experiências de gênero, permitindo ampliar sua capacidade interpretativa. Importa destacar que, para os fins desta análise, a homofobia cultural — e, por extensão, a transfobia e a LGBTfobia cultural — ocupa lugar central, uma vez que seus diferentes níveis mostram-se diretamente observáveis nos dados empíricos coletados e analisados.

Para aprofundar a compreensão do silêncio como operador formativo, recorre-se ainda a um conceito oriundo da Antropologia e posteriormente apropriado por Freud na psicanálise: o tabu (Freud, [1912–1913] 2012). O tabu designa uma interdição de caráter simultaneamente sagrado e ameaçador, situada entre o medo e o desejo. Sua força reside justamente no fato de marcar determinados objetos ou práticas como existentes, porém cercados por regras que impedem sua nomeação, circulação ou incorporação plena. No campo das sexualidades e dos gêneros dissidentes, tais experiências podem ser lidas como tabus contemporâneos: ainda que existam e atravessem o cotidiano institucional, permanecem frequentemente silenciadas.

Neste trabalho, o tabu não é mobilizado como categoria clínica ou explicativa do psiquismo individual, mas como operador simbólico de leitura institucional, permitindo compreender como certos saberes permanecem presentes e reconhecíveis, ao mesmo tempo em que são mantidos fora do campo da enunciação legítima.

2 METODOLOGIA

2.1. Caminhos da pesquisa: delineamento metodológico

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para responder ao problema de pesquisa que orienta esta tese, formulado da seguinte maneira: de que modo a formação em Psicologia, tal como materializada nos PPCs e nos discursos de docentes supervisores de estágio no estado do Paraná, aborda — ou deixa de abordar — as questões relativas às diversidades sexuais e de gênero, e quais efeitos formativos essa abordagem produz para a atuação profissional junto à população LGBTQIA+?

A investigação inscreve-se no entendimento de que os processos formativos não são neutros, sendo atravessados por formações históricas de saber/poder que orientam, legitimam ou silenciam determinadas práticas e concepções no campo da Psicologia. Nesse sentido, a noção de saber/poder é mobilizada como referencial teórico-analítico para a interpretação dos dados, e não como problema empírico formulado em termos macrohistóricos.

Parte-se do entendimento de que a metodologia não se restringe a um conjunto de procedimentos técnicos, mas constitui um posicionamento epistemológico, ético e político, especialmente quando o objeto investigado envolve processos formativos, normativas institucionais e práticas de cuidado dirigidas a populações historicamente marginalizadas.

2.2. Delineamento da pesquisa e abordagem metodológica

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, por compreender que o objeto investigado — as concepções formativas e os discursos mobilizados por docentes de Psicologia acerca da atuação junto à população LGBTQIA+ — envolve significados, valores, posições institucionais e práticas socialmente situadas, que não se reduzem a variáveis mensuráveis.

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que as metodologias qualitativas são aquelas capazes de incorporar “a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais” (Minayo, 2004, p. 22), mostrando-se mais adequadas à apreensão de fenômenos complexos inscritos no campo das ciências humanas.

O estudo fundamenta-se metodologicamente na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, aplicada tanto ao material proveniente das entrevistas quanto à

organização e leitura do material documental. Conforme define a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2022, p. 33) que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa opção metodológica permite ultrapassar uma leitura meramente descritiva, orientando-se para a construção de inferências interpretativas.

A análise de conteúdo é articulada a uma leitura discursiva inspirada em referenciais críticos, possibilitando examinar como determinados enunciados são produzidos, reiterados ou tensionados no interior da formação em Psicologia. Nessa direção, a análise não se restringe ao conteúdo manifesto das comunicações, uma vez que, segundo Bardin, a interpretação visa alcançar significações mais profundas e latentes, construídas por meio de um processo sistemático de inferência (Bardin, 2022).

Essa articulação metodológica possibilita apreender não apenas o que é explicitamente enunciado, mas também silenciamentos, contradições e efeitos de normatividade presentes nos discursos analisados, compreendendo-os como produções históricas e institucionais.

Tal compreensão dialoga com a perspectiva apresentada por Minayo, ao afirmar que “o objeto das Ciências Sociais é histórico”, sendo provisório, mutável e atravessado por relações sociais e institucionais situadas no tempo (Minayo, 2004, p. 20).

Reconheço que não ocupo uma posição neutra em relação ao objeto investigado, uma vez que a própria escolha do tema se inscreve em trajetórias formativas, experiências profissionais e compromissos ético-políticos construídos ao longo da atuação no campo da Psicologia. Essa implicação não é compreendida como fragilidade metodológica, mas como característica constitutiva da pesquisa qualitativa, na qual, conforme aponta Minayo, não existe neutralidade científica, sendo toda investigação orientada por referenciais teóricos e escolhas analíticas que precisam ser explicitadas (Minayo, 2004). Do mesmo modo, Flick ressalta que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador não atua como observador externo, mas como parte integrante do processo de produção dos dados (Flick, 2013).

Ainda assim, foram adotados procedimentos sistemáticos de análise, leitura reiterada do material empírico e explicitação dos critérios de construção das categorias analíticas, com o objetivo de assegurar consistência interpretativa ao processo investigativo.

Nesse ponto, a objetividade não é entendida como neutralidade, mas como objetivação, isto é, como uso rigoroso e coerente de instrumentos teóricos e técnicos adequados ao objeto de estudo (Minayo, 2004).

A análise de conteúdo é articulada a uma leitura discursiva inspirada em contribuições foucaultianas, especialmente no que se refere às noções de poder, normatividade, silenciamento, dispositivos e regimes de verdade. Tais categorias não são mobilizadas como método de análise propriamente dito, mas como chaves teóricas que orientam a interpretação dos dados, possibilitando compreender como determinados discursos se estabilizam, se reproduzem ou são tensionados no interior da formação em Psicologia e das práticas de supervisão clínica. Desse modo, Michel Foucault (2009, 2014, 2021, 2023) é assumido como referencial teórico-analítico, e não como operador metodológico em sentido estrito.

No interior desse procedimento, a referência a categorias como discurso, silenciamento, normatividade, dispositivo e regimes de verdade não configura a adoção de um método de análise discursiva em sentido estrito, tampouco a aplicação de uma genealogia foucaultiana. Tais noções operam no momento interpretativo da análise de conteúdo, especialmente na fase de inferência, funcionando como chaves teóricas para a leitura dos núcleos de sentido previamente identificados. Assim, a chamada “leitura discursiva” mencionada ao longo da análise refere-se ao gesto interpretativo orientado teoricamente, que incide sobre categorias já construídas por meio de procedimentos bardinianos, e não a uma técnica autônoma de produção ou codificação dos dados. Desse modo, mantém-se a unidade metodológica da pesquisa, evitando a sobreposição de métodos e assegurando coerência entre procedimento analítico e referencial teórico mobilizado.

2.3. Doutorado sanduíche e deslocamento crítico do campo analítico

O desenvolvimento da pesquisa incluiu a realização de período de doutorado sanduíche na França, cuja justificativa metodológica se faz necessária, especialmente considerando que esta tese mobiliza referenciais da interseccionalidade, dos estudos críticos da colonialidade e da crítica às normatividades hegemônicas da Psicologia.

A escolha por um contexto acadêmico situado em um país historicamente colonizador não se deu apesar dessa contradição, mas a partir dela, assumindo o deslocamento como parte constitutiva do percurso analítico. O período foi realizado sob supervisão de Thamy Ayouch, pesquisador franco-marroquino cuja produção

teórica se insere em uma vertente crítica da Psicanálise, marcada pela ruptura com leituras patologizantes das vivências LGBTQIA+, pela incorporação das dimensões raciais e pós-coloniais na clínica e pelo rompimento com o paradigma binário, elemento central também nesta pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, o doutorado sanduíche não teve como finalidade a coleta de dados empíricos no contexto francês, nem a realização de análises comparativas entre sistemas de formação. Operou como um dispositivo de deslocamento epistemológico, permitindo tensionar leituras naturalizadas, ampliar categorias analíticas e refinar a abordagem crítica adotada ao longo da tese. A experiência contribuiu para aprofundar o diálogo com produções que interrogam os limites eurocêntricos da Psicanálise e das ciências humanas, sem adoção acrítica de modelos estrangeiros.

2.4. Estratégia de pesquisa e triangulação de fontes

A investigação adotou a triangulação como estratégia metodológica, articulando diferentes fontes de dados — entrevistas com docentes de cursos de Psicologia e análise documental de PPCs e legislações pertinentes à formação profissional — com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno investigado. Essa opção permitiu examinar as concepções formativas tanto no plano discursivo quanto no plano normativo-institucional.

A triangulação é compreendida, neste estudo, como um procedimento próprio da pesquisa qualitativa, voltado à ampliação analítica do objeto e não à validação estatística dos resultados. Conforme define Triviños, a triangulação consiste no uso de múltiplas fontes de dados, métodos ou perspectivas, com o objetivo de ampliar a compreensão do fenômeno estudado (Triviños, 1987).

A articulação entre entrevistas e documentos possibilitou tensionar o que é explicitamente prescrito nos marcos curriculares e normativos com aquilo que é efetivamente mobilizado nas práticas formativas e supervisivas, evidenciando convergências, deslocamentos e silenciamentos.

Essa estratégia encontra respaldo na perspectiva apresentada por Flick, ao afirmar que a pesquisa qualitativa se orienta pela análise de casos concretos em seus contextos específicos, valorizando a diversidade de materiais empíricos como meio de aprofundar a interpretação dos fenômenos sociais (Flick, 2013).

A triangulação não teve como finalidade a busca de confirmação entre as fontes, mas a construção de uma leitura analítica mais complexa, capaz de apreender as múltiplas camadas que atravessam a formação em Psicologia no que se refere à atuação junto à população LGBTQIA+.

Nesse sentido, Flick (2013) destaca que a combinação de diferentes fontes de dados contribui para a qualidade da pesquisa qualitativa, na medida em que favorece a transparência do processo analítico e a coerência das interpretações, em lugar de critérios de replicabilidade próprios de abordagens quantitativas.

Ao integrar entrevistas e documentos, a triangulação permitiu situar os discursos docentes no interior de contextos institucionais específicos, compreendendo-os como produções historicamente localizadas e atravessadas por normativas, políticas educacionais e disputas de sentido em torno da formação profissional. Essa articulação reafirma a compreensão de que a pesquisa qualitativa não se reduz à aplicação isolada de técnicas, mas constitui uma postura teórico-metodológica diante da realidade social, conforme assinala Triviños (1987).

No interior desta pesquisa, a triangulação não tem como finalidade a confirmação cruzada dos dados, mas a produção de inferências por contraste. A articulação entre PPCs e discursos docentes permite mapear dissociações entre prescrição curricular e racionalidades pedagógicas efetivamente mobilizadas, bem como identificar silenciamentos normativos e formativos que não emergiriam a partir de uma única fonte empírica. Desse modo, a triangulação opera como estratégia analítica para compreender como diferentes níveis institucionais da formação em Psicologia produzem efeitos convergentes ou tensionados no que se refere à abordagem das diversidades sexuais e de gênero.

2.5. Análise documental

A análise documental constituiu uma etapa central da pesquisa e foi desenvolvida em duas frentes principais:

- a) legislação e normativas oficiais relativas à formação e ao exercício profissional em Psicologia;
- b) PPCs de cinco Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná.

O corpus normativo incluiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Psicologia (Resoluções CNE/CES nº 8/2004, nº 5/2011 e nº 1/2023), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pareceres do Conselho Federal de Educação, a legislação de

regulamentação da profissão de psicólogo e resoluções do Conselho Federal de Psicologia. Os documentos foram submetidos a leituras integrais e comparativas, buscando identificar permanências, deslocamentos e silenciamentos relativos às temáticas de gênero e sexualidade.

No caso dos PPCs, os documentos foram analisados a partir de leituras sucessivas de suas matrizes curriculares, ementas, objetivos formativos e bibliografias, com atenção especial à presença, ausência ou tratamento genérico de conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero. No que se refere à análise documental, o procedimento adotado dialoga diretamente com a concepção apresentada por Bardin, para quem a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2022, p. 47).

No que se refere aos procedimentos analíticos, os PPCs foram submetidos a leituras integrais e sucessivas, com registro sistemático de informações relativas à organização curricular, ementas, bibliografias, estágios e ênfases formativas. Para fins de sistematização inicial do corpus, as menções a gênero, sexualidade e diversidade foram classificadas de modo descritivo como presença direta, presença indireta ou ausência, procedimento adotado como etapa preparatória para a interpretação.

A partir desse mapeamento, os dados documentais foram reorganizados em eixos analíticos construídos indutivamente, a partir de regularidades, recorrências e tensões observadas nos documentos, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Para a distinção entre disciplinas de caráter clínico e disciplinas de formação geral, consideraram-se os objetivos ementários, a carga horária atribuída, a posição na matriz curricular e a vinculação direta ou não à formação para intervenção psicológica e estágios supervisionados. Esses critérios orientaram a leitura analítica dos PPCs, sem pretensão de universalização.

2.6. Participantes da pesquisa e contexto institucional

Os participantes da pesquisa são 11 docentes vinculados a cursos de Psicologia de duas Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná, sendo uma pública (D) e uma privada (E). O critério de inclusão adotado foi a atuação direta na

supervisão de estágios clínicos, compreendida como espaço estratégico da formação profissional.

Para garantir o anonimato, os participantes foram usados algarismos de 1 a 11.

2.6.1. Caracterização da amostra

Esta seção apresenta a caracterização da amostra da pesquisa, a partir das respostas às questões iniciais do roteiro de entrevistas (itens 1.1 a 1.8). As informações aqui reunidas cumprem função descritiva e contextual, permitindo situar o leitor quanto ao perfil institucional, formativo e profissional das/os participantes, bem como às condições gerais de produção dos discursos analisados ao longo da tese.

Ressalta-se que os dados apresentados nesta subseção não constituem objeto de análise interpretativa, nem são retomados sistematicamente nos capítulos analíticos. Sua apresentação concentrada neste capítulo metodológico visa garantir transparência quanto à composição da amostra, evitando a dispersão dessas informações ao longo do texto. Os marcadores apresentados têm caráter estritamente descritivo e contextual, destinando-se a situar o leitor quanto às condições institucionais e sociais de produção dos discursos, sem a pretensão de estabelecer relações causais, correlações ou efeitos explicativos entre posições identitárias e enunciados produzidos, mas de explicitar o campo empírico no qual tais discursos emergem.

A amostra é composta por 11 docentes supervisores/as de estágio clínico, vinculados a duas IES do estado do Paraná, sendo uma pública (D) e uma privada (E). A distribuição das/os participantes por instituição encontra-se apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por Instituição de Ensino Superior

Instituição de Ensino Superior	Número de participantes
D (pública)	6
E (privada)	5
Total	11

Fonte: Elaboração do autor (2026).

No que se refere à variável idade, optou-se pela apresentação de estatísticas descritivas simples, especificamente média, valores mínimo e máximo, com o objetivo

de situar a amostra em termos geracionais. Essa escolha metodológica visa oferecer uma caracterização geral dos participantes, sem aprofundamento estatístico que extrapole o caráter descritivo desta seção. Os dados encontram-se apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Idade dos participantes por Instituição de Ensino Superior (em anos)

Instituição	Média	Mínimo	Máximo
D	43,7	34	51
E	40,4	29	54

Fonte: Elaboração do autor (2026).

As informações relativas ao gênero e à orientação sexual das/os participantes são apresentadas nas Tabelas 3 e 4. Esses dados têm como finalidade caracterizar o grupo entrevistado, considerando que gênero e sexualidade constituem marcadores sociais relevantes no contexto desta pesquisa. Ressalta-se que tais informações são apresentadas exclusivamente em nível descritivo, não sendo mobilizadas para inferências ou correlações analíticas.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes segundo gênero

Instituição	Homem cis	Mulher cis	Total
D	2	4	6
E	2	3	5
Total	4	7	11

Fonte: Elaboração do autor (2026).

Tabela 4 – Distribuição dos participantes segundo orientação sexual

Instituição	Gay	Heterossexual	Lésbica	Total
D	1	4	1	6
E	0	4	1	5
Total	1	8	2	11

Fonte: Elaboração do autor (2026).

No que diz respeito à formação acadêmica, a Tabela 5 apresenta a titulação em nível de pós-graduação das/os participantes. Esses dados permitem situar o lugar institucional e formativo a partir do qual os discursos foram produzidos, considerando

que a docência no ensino superior é atravessada por exigências normativas específicas quanto à formação *stricto sensu*.

Tabela 5 – Formação acadêmica dos participantes (pós-graduação)

Formação	N	%
Doutorado em Psicologia – IES pública	5	45,5
Doutorado em Psicologia – IES privada	3	27,3
Doutorado em andamento	1	9,1
Mestrado em andamento	1	9,1
Especialização	1	9,1
Total	11	100

Fonte: Elaboração do autor (2026).

Com relação à trajetória profissional, foram consideradas três dimensões: tempo de atuação clínica, tempo de docência no ensino superior e tempo de exercício da supervisão de estágio clínico. A Tabela 6 apresenta os valores médios dessas experiências, permitindo contextualizar o acúmulo de prática profissional das/os participantes nas diferentes funções investigadas.

Tabela 6 – Tempo médio de experiência profissional (em anos)

Instituição	Atuação clínica	Docência	Supervisão de estágio
D	8,0	15,8	9,9
E	16,2	9,5	8,1
Média geral	11,7	13,0	9,1

Fonte: Elaboração do autor (2026).

Por fim, a Tabela 7 apresenta os referenciais teóricos adotados pelas/os participantes, conforme autodeclaração. A apresentação desses dados visa explicitar o pluralismo teórico presente na amostra, sem hierarquização ou avaliação das abordagens, aspecto que será retomado apenas quando pertinente às análises discursivas desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Tabela 7 – Referencial teórico adotado pelos participantes

Linha teórica	N	%
Psicanálise (diversas vertentes)	5	45,5
Esquizoanálise	1	9,1

Filosofia da diferença	1	9,1
Terapia cognitivo-comportamental	1	9,1
Terapia narrativa	1	9,1
Abordagem centrada na pessoa	1	9,1
Análise do comportamento/terapias contextuais	1	9,1
Total	11	100

Fonte: Elaboração do autor (2026).

A apresentação articulada desses dados neste capítulo metodológico tem como objetivo situar o leitor quanto à composição da amostra, assegurando clareza quanto às condições de produção do material empírico. As análises interpretativas dos discursos produzidos pelas/os participantes são desenvolvidas nos capítulos subsequentes, em articulação com o referencial teórico da pesquisa.

2.7. Estratégias de recrutamento e constituição do corpus de entrevistas

O processo de recrutamento das/os participantes e a constituição do corpus de entrevistas ocorreram de forma progressiva e adaptativa, em função das condições de acesso ao campo e da adesão efetiva das/os docentes. Inicialmente, buscou-se adotar um procedimento padronizado de agendamento, por meio de formulário online (Google Forms). O objetivo dessa estratégia era facilitar a participação, oferecendo opções de dias e horários e reduzindo a necessidade de negociação individual. O formulário foi encaminhado às coordenações de curso, com solicitação de repasse às/aos docentes que desempenhavam a função de supervisora/supervisor de estágio clínico, critério definido como condição de inclusão na pesquisa. Apesar da clareza do convite e da flexibilidade oferecida, a estratégia apresentou baixa adesão, não possibilitando a formação do corpus conforme o planejamento inicial.

Diante disso, foram adotadas estratégias distintas, de acordo com as especificidades institucionais e com a viabilidade de contato em cada contexto.

Na IES privada (E), a coordenação do curso forneceu a identificação das/os docentes que atuavam na supervisão de estágios clínicos. A partir dessa lista, o pesquisador realizou contato individual com as/os docentes por meio de mensagens via WhatsApp, apresentando brevemente a pesquisa, seus objetivos, as garantias éticas e a natureza voluntária da participação. Essa estratégia permitiu maior capilaridade do convite e maior responsividade na negociação de horários. Ainda

assim, duas pessoas inicialmente contatadas não participaram da pesquisa em razão de incompatibilidades de agenda, o que é compatível com as condições concretas de trabalho docente e com a dinâmica institucional do ensino superior privado.

Na IES pública (D), a estratégia do formulário também não se mostrou eficaz, razão pela qual optou-se pela adoção de amostragem por bola de neve. Nessa etapa, o recrutamento foi iniciado a partir do coordenador do curso, que atuou como informante-chave, indicando docentes supervisores/as que poderiam ser contatados. Após as primeiras entrevistas, solicitou-se a cada participante a indicação de outros possíveis participantes que também desempenhassem a função de supervisão clínica. A escolha por essa estratégia justifica-se pela sua adequação a contextos em que o acesso institucional formal é limitado ou em que a participação depende de redes internas de confiança e circulação de informação. Dessa forma, o corpus foi se constituindo gradativamente, a partir de indicações sucessivas, preservando-se em todas as etapas o caráter voluntário da participação e a autonomia das/os convidadas/os para aceitar ou recusar o convite.

Em síntese, a constituição do corpus de entrevistas resulta de um processo metodológico condicionado por barreiras institucionais e pela disponibilidade real do campo, o que exigiu do pesquisador flexibilidade operacional, sem abandono dos critérios de inclusão definidos. Esse percurso, longe de constituir mera contingência, integra as condições de produção do material empírico e contribui para compreender o acesso desigual, as resistências e os limites institucionais que atravessam pesquisas que interrogam criticamente a formação em Psicologia e suas relações com gênero e sexualidade.

2.8. Amostragem e estratégias de acesso ao campo

O desenho amostral original previa a participação de oito Instituições de Ensino Superior, sendo quatro públicas e quatro privadas, número definido em função de o Paraná contar, à época da elaboração do projeto, com quatro cursos públicos de Psicologia. Foram realizados contatos por e-mail com 49 IES, além de tentativa de contato via rede social com coordenação de instituição pública.

Cinco instituições assinaram o termo de anuência. Contudo, no momento da coleta de dados, três deixaram de responder. Em uma universidade pública houve troca de coordenação, e a nova gestão não autorizou a continuidade da pesquisa, apesar do envio do projeto e do parecer de aprovação do Comitê de Ética. Ainda

assim, por se tratarem de documentos públicos, foram analisados cinco PPCs, mesmo quando não enviados diretamente pelas coordenações.

As entrevistas foram realizadas em duas instituições, resultando em 11 participantes, sendo seis vinculados à IES D e cinco à IES E.

A constituição do corpus empírico foi orientada não pelo critério de saturação teórica nos termos clássicos da *Grounded Theory*, mas pela avaliação da suficiência do corpus para os objetivos analíticos da pesquisa. À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2022), considera-se suficiente um conjunto de materiais quando permite a identificação de regularidades, recorrências e tensões discursivas, possibilitando a construção consistente de categorias analíticas e a realização de inferências interpretativas fundamentadas.

No presente estudo, à medida que as entrevistas eram analisadas, observou-se a reiteração de núcleos de sentido, a estabilização das categorias construídas e a emergência de padrões discursivos que se repetiam em diferentes contextos institucionais. A ampliação do corpus passou a produzir redundância analítica, sem acréscimo substantivo de novos elementos interpretativos, indicando que o material disponível era suficiente para sustentar as análises desenvolvidas.

Desse modo, a decisão de encerrar a etapa de coleta fundamentou-se na capacidade inferencial do corpus, e não em critérios quantitativos ou estatísticos, mantendo coerência com os pressupostos da pesquisa qualitativa e com o referencial metodológico adotado.

2.9. Procedimentos de coleta, transcrição e tratamento dos dados

As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2024 e agosto de 2025, de forma presencial e remota. As entrevistas presenciais foram gravadas em áudio; as entrevistas remotas ocorreram por meio da plataforma Google Meet.

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas com docentes atuantes em cursos de Psicologia, selecionados/as a partir de critérios previamente definidos, considerando sua vinculação com disciplinas e/ou atividades formativas relacionadas à prática profissional e à supervisão de estágios. As entrevistas tiveram como objetivo apreender as concepções, experiências e posicionamentos mobilizados por esses sujeitos no que se refere à formação para atuação junto à população LGBTQIA+.

O uso de entrevistas como técnica de coleta de dados encontra respaldo na pesquisa qualitativa, uma vez que, conforme aponta Flick, esse procedimento possibilita compreender como os entrevistados constroem sentidos sobre suas experiências e práticas em contextos específicos (Flick, 2013, p. 107).

As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado, composto por questões orientadoras previamente elaboradas, o que possibilitou a manutenção de um eixo comum entre os encontros, ao mesmo tempo em que permitiu explorar aspectos emergentes ao longo da interação com os/as participantes.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é compreendida como uma técnica que combina direcionamento e flexibilidade, uma vez que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146). De modo convergente, Flick ressalta que esse tipo de entrevista articula questões previamente definidas com a possibilidade de aprofundar temas que emergem durante a conversa, sem perda de rigor metodológico (Flick, 2013).

A flexibilidade adotada na condução das entrevistas não implicou improvisação ou ausência de critérios, mas constituiu um recurso metodológico coerente com os objetivos da pesquisa, permitindo que os/as docentes elaborassem suas respostas de forma livre, a partir de suas trajetórias e experiências formativas. Tal procedimento encontra respaldo na compreensão de que a pesquisa qualitativa se orienta para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e institucional, valorizando as perspectivas dos sujeitos em seus contextos de vida e trabalho (Flick, 2013).

As entrevistas foram realizadas em ambiente previamente acordado com os/as participantes, registradas por meio de gravação em áudio e posteriormente transcritas integralmente, assegurando fidelidade ao material empírico e possibilitando leituras reiteradas durante o processo analítico.

Ressalta-se que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador ocupa papel central na produção e interpretação dos dados, não atuando como observador neutro, mas como parte integrante do processo investigativo (Flick, 2013). Conforme assinala Triviños, o pesquisador constitui o principal instrumento da pesquisa qualitativa, sendo

responsável tanto pela condução do campo quanto pela interpretação dos dados produzidos (Triviños, 1987, p. 141).

Ainda assim, foram adotados cuidados metodológicos voltados à explicitação dos procedimentos, à transparência das escolhas realizadas e à coerência entre os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta e o processo de análise, com vistas a assegurar rigor e consistência interpretativa ao estudo.

As transcrições das entrevistas presenciais foram realizadas com auxílio da ferramenta de inteligência artificial Clipto, em sua versão premium. As entrevistas remotas foram transcritas pela ferramenta automática do Google Meet. Em ambos os casos, todas as transcrições foram integralmente revisadas pelo pesquisador, mediante escuta do áudio ou reprodução do vídeo, com correções manuais sempre que necessário. As ferramentas de IA tiveram caráter exclusivamente auxiliar, não desempenhando qualquer função analítica ou interpretativa. As transcrições foram tratadas como material bruto; o processo de codificação/categorização foi integralmente realizado pelo pesquisador

2.10. Procedimentos de análise das entrevistas

A análise das entrevistas foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, adotando-se uma abordagem temática orientada à identificação de núcleos de sentido presentes nos discursos das/os docentes. Esse procedimento permitiu organizar, sistematizar e interpretar o material empírico produzido, articulando-o aos objetivos da pesquisa.

Segundo Bardin, “a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não” (Bardin, 2022, p. 40). Essa compreensão orientou todo o percurso analítico, assegurando que a interpretação se apoiasse em critérios explícitos e sistemáticos.

O processo analítico iniciou-se com a leitura integral e reiterada das transcrições das entrevistas, possibilitando uma aproximação progressiva com o material empírico e a identificação de regularidades, recorrências e tensões nos discursos analisados.

Essa etapa corresponde ao que Bardin denomina de leitura flutuante, definida como um primeiro contato com os documentos, no qual o pesquisador se deixa

“invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2022, p. 121) que gradualmente se tornam mais precisas ao longo da análise.

As categorias analíticas não foram previamente definidas, emergindo do próprio material empírico a partir do diálogo entre as falas das/os participantes e os referenciais teóricos mobilizados na pesquisa. Conforme assinala Bardin, as categorias podem resultar da leitura do material, emergindo progressivamente da análise, sem necessidade de definição apriorística (Bardin, 2022), o que se mostra coerente com abordagens qualitativas de natureza exploratória e interpretativa.

A construção das categorias foi realizada de forma gradual, por meio de sucessivas leituras, comparação entre trechos das entrevistas e reorganização dos núcleos de sentido identificados, buscando preservar a complexidade dos discursos e evitar reduções simplificadoras.

Dessa forma, a análise de conteúdo possibilita a interpretação sistemática das comunicações, permitindo a realização de inferências fundamentadas a partir do material empírico (Triviños, 1987).

O processo interpretativo não se restringiu à descrição do conteúdo manifesto das falas, orientando-se para a apreensão de significações latentes, silenciamentos e contradições presentes nos discursos docentes.

De acordo com Bardin, a análise de conteúdo não se limita à leitura imediata do conteúdo manifesto, mas visa alcançar significações mais profundas por meio de um processo de inferência controlado e sistemático (Bardin, 2022).

Reconhece-se que a análise qualitativa envolve necessariamente um trabalho interpretativo conduzido pelo pesquisador, o que exige explicitação dos procedimentos adotados e coerência interna entre os objetivos da pesquisa, o material empírico e as interpretações produzidas. Flick ressalta que, na pesquisa qualitativa, a qualidade da análise não se fundamenta na replicabilidade dos resultados, mas na transparência do processo analítico e na coerência das interpretações construídas (Flick, 2013).

A ausência de juízes externos ou de procedimentos de validação interavaliadores não compromete o rigor metodológico do estudo, uma vez que o foco da análise recai sobre a consistência interpretativa e a adequação entre os procedimentos adotados e o objeto investigado. Conforme aponta Bardin, a validade da análise de conteúdo está menos associada à reprodutibilidade mecânica dos

resultados e mais à coerência interna do processo analítico e à pertinência das inferências realizadas (Bardin, 2022).

Por fim, a análise das entrevistas foi articulada à leitura do material documental, permitindo situar os discursos docentes no interior de contextos institucionais específicos e compreender como determinadas concepções formativas são produzidas, reiteradas ou tensionadas no âmbito da formação em Psicologia. Essa articulação dialoga com a compreensão de que a pesquisa qualitativa constitui uma postura teórico-metodológica diante da realidade social, e não a simples aplicação isolada de técnicas (Triviños, 1987).

2.11. Considerações éticas

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista – Júlio Mesquita Filho, sob parecer consubstanciado nº 6.848.473/2024 (Anexo A). Foi garantido o anonimato das instituições e participantes, bem como o direito de desistência a qualquer momento. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, com armazenamento seguro conforme as normativas éticas vigentes.

2.12. Limitações do estudo

Reconhece-se como limitações o número restrito de instituições e participantes, o recorte geográfico da pesquisa e a ausência de discentes e egressos como participantes. Ademais, o estudo foi desenvolvido em um contexto de alterações normativas recentes na formação em Psicologia, o que pode impactar a atualidade de alguns achados. Ainda assim, considera-se que a pesquisa oferece contribuições relevantes para o debate crítico sobre formação profissional, diversidade e práticas de cuidado no campo da Psicologia.

3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPCs)

3.1. Caracterização geral das IES

Este capítulo analisa os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cinco cursos de Psicologia, que compõem o corpus documental da presente pesquisa. Os documentos foram selecionados conforme os critérios metodológicos apresentados no capítulo anterior e correspondem aos PPCs vigentes no período de coleta dos dados, realizada entre os anos de 2023 e 2024.

Com o objetivo de preservar o sigilo institucional e, simultaneamente, conferir densidade simbólica à análise, as IES passaram a ser identificadas por nomes de personalidades brasileiras cujas trajetórias intelectuais, políticas ou militantes dialogam com as disputas em torno de gênero, sexualidade e enfrentamento da binaridade. A escolha dos nomes não tem caráter avaliativo ou representacional direto, mas opera como recurso analítico e político, permitindo visibilizar, no próprio texto da tese, a centralidade dessas figuras na produção de saberes e resistências historicamente silenciadas no campo da Psicologia.

Considerando o período de realização da pesquisa, os estudantes em fase de estágio encontravam-se sob a vigência das DCNs para os cursos de Psicologia aprovadas em 2011. Desse modo, as análises desenvolvidas neste capítulo não se orientam pelas DCN publicadas em 2024, uma vez que estas ainda se encontravam em processo de implementação no momento da coleta dos dados.

As Tabela 8 e 9 apresentam uma síntese das principais características institucionais e territoriais das IES que integram a amostra desta pesquisa, sistematizando os dados que fundamentam a caracterização inicial do corpus documental analisado.

Tabela 8 – Caracterização institucional das IES

IES	Região do Estado	Natureza jurídica da IES	Ano de início do curso
A	Sudoeste	Privada com fins lucrativos	2015
B	Norte	Pública estadual	1971
C	Leste	Pública federal	1974
D	Noroeste	Pública estadual	1979
E	Norte	Privada com fins lucrativos	2005

Fonte: Elaboração do autor (2026).

Tabela 9 – Características territoriais e curriculares das IES

IES	Porte do município ⁸	Ano do PPC analisado	Carga horária do curso
A	No limiar entre médio e grande porte (aproximadamente 101 mil habitantes)	2017	4800 h
B	Grande porte	2018	4180 h ou 4690 h ⁹
C	Metrópole	2018	4000 h
D	Grande porte	2023	4939 h
E	Grande porte	2024	4000 h

Fonte: Elaboração do autor (2026).

3.2 O Paraná como campo empírico da pesquisa

Como afirmado na introdução desta tese, a pesquisa foi desenvolvida junto a instituições de ensino superior (IES) e docentes do estado do Paraná. A escolha desse recorte deve-se, em parte, à maior acessibilidade do pesquisador ao campo empírico, possibilitando a realização da coleta de dados documentais e das entrevistas.

Neste tópico, apresento informações gerais sobre o estado do Paraná com o objetivo de contextualizar o leitor acerca do cenário socioeconômico, educacional e cultural no qual se inserem os dados analisados ao longo da pesquisa.

Os dados mais recentes consultados foram disponibilizados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e referem-se ao ano de 2022. Nesse período, a população paranaense era composta por 11.444.380 habitantes, sendo 5.867.030 mulheres (51,27%) e 5.577.350 homens (48,73%).

No que se refere à raça/cor autodeclarada, a maior parte da população identifica-se como branca (64,57%), seguida por pardos (30,06%), pretos (4,24%), amarelos (0,9%) e indígenas (0,2%).

⁸ Para a caracterização territorial dos municípios, adota-se a classificação por porte populacional utilizada no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), por se tratar de uma tipologia oficial amplamente empregada na análise de políticas públicas e na leitura socioterritorial do território brasileiro. Partindo dessa orientação, os municípios brasileiros podem ser categorizados em faixas de porte populacional, por exemplo: Pequeno Porte I (até 20 000 habitantes), Pequeno Porte II (20 001–50 000), Médio Porte (50 001–100 000), Grande Porte (100 001–900 000) e Metrôpoles (acima de 900 000), conforme documentação técnico-operacional do SUAS.”. Informações retiradas de: https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/sec_desenvolv_social/pain%C3%A9is%20e%20indicadores/monitoramento%20de%20assist%C3%A2ncia%20social/informacoes_socioterritoriais. Acesso em 28 dez. 25

⁹ A carga horária total exigida para obtenção do título é de 4.180 horas para aquelas/es que optam por seguir apenas uma das ênfases oferecidas e 4.690 para aquelas/es que quiserem realizar duas ênfases.

Sob a perspectiva econômica, o Paraná constitui a quinta maior economia estadual do país. Sua estrutura produtiva está baseada na agricultura e em um parque industrial diversificado, caracterizado pela produção de bens de capital, bens de consumo duráveis, insumos industriais e combustíveis. Trata-se, ainda, de um estado predominantemente urbano, com aproximadamente 89% da população residindo em áreas urbanas.

No campo religioso, destacam-se as religiões de matriz cristã. O catolicismo permanece como a religião com maior número de adeptos, abrangendo aproximadamente 63% da população. Em seguida aparecem as denominações evangélicas, com cerca de 26%. Ateus, agnósticos e pessoas sem vínculo religioso representam aproximadamente 7% da população. Os espíritas correspondem a cerca de 1,5%, enquanto outras religiões — incluindo Umbanda, Candomblé, Testemunhas de Jeová, Budismo e Islamismo — somam aproximadamente 2%.

Em relação à orientação sexual, os dados da Pesquisa Nacional de Saúde realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 indicam que 94,7% dos paranaenses se declararam heterossexuais, 2% homossexuais ou bissexuais e 3,2% recusaram-se a responder ou declararam não saber. Os resultados aproximam-se daqueles observados no cenário nacional, em que 94,8% da população se declarou heterossexual, 1,8% homossexual ou bissexual e 3,4% recusou-se a responder ou não soube informar (IBGE, 2019). Tais dados devem ser interpretados com cautela, uma vez que pesquisas sobre orientação sexual estão sujeitas a processos de subdeclaração influenciados por fatores sociais, culturais e religiosos.

Os indicadores educacionais também revelam um cenário de expansão da escolarização. Dados do IBGE (2022) mostram que 33,95% da população paranaense não possui instrução ou possui ensino fundamental incompleto; 14,13% possuem ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto; 31,18% possuem ensino médio completo ou ensino superior incompleto; e 20,74% concluíram o ensino superior. Esses indicadores situam o Paraná entre os estados com melhores níveis de escolarização do país.

No cenário político, pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa DataSenado em 2024 identificou que a maior parte dos paranaenses se autodeclarou de direita (36%), seguida por aqueles que se identificaram como de centro (13%) e de esquerda (11%). Além disso, 34% dos respondentes assinalaram a opção “nenhuma das anteriores” e 6% responderam “não sei” ou “prefiro não responder”. Em comparação

com os dados nacionais, o Paraná apresenta percentual superior à média brasileira entre os respondentes que se identificam com a direita (29%) e com o centro (11%), bem como percentual inferior entre aqueles que se identificam com a esquerda (15%) (BRASIL, 2024). Embora a autodeclaração ideológica não permita inferências diretas sobre valores morais ou posicionamentos em temas específicos, os dados sugerem um contexto político distinto da média nacional, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos debates públicos relacionados a gênero, sexualidade e direitos humanos no estado.

No tocante à formação em Psicologia, o estado conta com 92 cursos de graduação, que ofertam, conjuntamente, 11.410 vagas, correspondendo a uma média de aproximadamente 125 vagas por instituição. Em duas instituições localizadas na capital, a oferta alcança entre 400 e 450 vagas anuais. Em relação à categoria administrativa, predominam as instituições privadas com fins lucrativos (56), seguidas pelas privadas sem fins lucrativos (31), quatro instituições públicas estaduais e uma instituição pública federal.

Quanto ao desempenho dos cursos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2022, quatro instituições obtiveram conceito máximo (5), todas pertencentes ao setor público. O conceito 4 foi alcançado por dez instituições, o conceito 3 por vinte instituições, o conceito 2 por oito instituições e o conceito 1 por seis instituições, sendo todas essas pertencentes ao setor privado. Além disso, 44 cursos figuram como "Sem Conceito" (SC).^{10 11}

Esse conjunto de características evidencia que o Paraná constitui um campo empírico relevante para a investigação da formação em Psicologia. A coexistência de instituições públicas e privadas, a ampla oferta de cursos de graduação e a diversidade de contextos institucionais presentes no estado permitem examinar de que maneira questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero são incorporadas — ou silenciadas — nos processos formativos que antecedem a atuação profissional junto à população LGBTQIA+.

¹⁰ O status "Sem Conceito" (SC) no ENADE pode decorrer de diferentes fatores metodológicos, como a inexistência de concluintes habilitados no ciclo avaliativo ou a insuficiência de participantes para o cálculo dos indicadores, não devendo ser interpretado automaticamente como indicador de baixa qualidade do curso.

¹¹ Todos os dados aqui apresentados foram retirados do site E-MEC em 31 de maio de 2026. Acesso em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

3.2.1. Inserção territorial e porte dos municípios

No que se refere à inserção territorial das IESs analisadas, observa-se que os cursos de Psicologia que compõem o corpus desta pesquisa estão majoritariamente localizados em municípios de grande porte ou em regiões metropolitanas, havendo apenas uma instituição situada em município classificado como de médio porte.

Esse padrão dialoga com a distribuição nacional das IESs no Brasil. Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2024 o país contava com 2.561 IES, concentradas sobretudo nas regiões Sudeste e Nordeste, que, juntas, reúnem 65,6% do total de instituições. As regiões Sul, Centro-Oeste e Norte apresentam participação proporcionalmente menor, com 389, 296 e 196 IES, respectivamente (Brasil, 2024).

Quando se observa especificamente a oferta de cursos de Psicologia, o cruzamento dos dados do e-MEC com os microdados do Censo da Educação Superior revela uma distribuição ainda mais seletiva. Dos 1.268 cursos em atividade no país, a maior parte localiza-se em municípios de grande porte ou em regiões metropolitanas, enquanto apenas uma parcela reduzida está presente em municípios de pequeno e médio porte.

A amostra analisada acompanha essa configuração nacional. Todas as IES estão situadas em regiões de médio e grande porte ou metropolitana. Essa configuração territorial cria condições institucionais específicas para a organização dos cursos e para os regimes curriculares adotados, aspecto que será aprofundado no item seguinte.

3.2.2. Perfil institucional e natureza jurídica das Instituições de Ensino Superior

As IESs que compõem a amostra desta pesquisa apresentam três naturezas jurídicas distintas: duas instituições privadas com fins lucrativos, duas instituições públicas estaduais e uma instituição pública federal. Esse perfil não reproduz a configuração predominante do estado do Paraná, onde, entre os 93 cursos de Psicologia autorizados e em atividade, 57 são ofertados por instituições privadas com fins lucrativos, 31 por instituições privadas sem fins lucrativos, quatro por instituições públicas estaduais e apenas uma por instituição pública federal.

No contexto nacional, observa-se padrão semelhante, com predominância da oferta de cursos de Psicologia em instituições privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos. Cabe ressaltar que a natureza jurídica sem fins lucrativos não implica,

necessariamente, gratuidade na oferta do ensino, o que reforça a centralidade do setor privado na expansão da formação em Psicologia no país.

Outro elemento relevante para a caracterização institucional diz respeito ao tempo de existência dos cursos analisados. As graduações que compõem o corpus não correspondem a cursos recentemente autorizados, tratando-se de formações já consolidadas, com turmas formadas e inserção institucional estabilizada. Ainda assim, o cenário local revela processos recentes de expansão, como no caso da IES A, que, por vários anos, foi a única a ofertar o curso de Psicologia em um município com 102.312 habitantes e que, recentemente, passou a dividir essa oferta com outra instituição privada com fins lucrativos.

A caracterização do perfil institucional e da natureza jurídica das IES permite compreender as condições estruturais em que os cursos de Psicologia se organizam e se expandem, aspecto fundamental para a análise dos regimes curriculares e das propostas formativas, tema que será aprofundado no item seguinte.

3.2.3. Delimitação e composição do corpus documental

O corpus documental desta pesquisa é composto por cinco PPCs de cursos de Psicologia, pertencentes a IESs distintas. A seleção dos documentos seguiu os critérios metodológicos previamente apresentados no Capítulo 3 e considerou exclusivamente PPCs de cursos em funcionamento, com turmas já formadas ou em processo de formação no período da coleta dos dados.

Foram analisadas as versões integrais dos PPCs vigentes entre os anos de 2023 e 2024, obtidas por meio de consulta aos sítios institucionais das IES e por contato direto com coordenações de curso, quando necessário. Em todos os casos, priorizou-se a análise dos documentos que orientavam efetivamente a organização curricular e as atividades formativas dos estudantes no momento da pesquisa.

A delimitação temporal do corpus levou em conta o fato de que, durante o período de coleta, os cursos de Psicologia analisados encontravam-se regulamentados pelas DCNs aprovadas em 2011. Embora algumas instituições já dispusessem de versões atualizadas de seus PPCs em consonância com normativas posteriores, tais documentos não foram considerados para fins de análise quando ainda não produziam efeitos diretos sobre a formação prática e os estágios curriculares dos estudantes.

Os PPCs foram tomados como documentos institucionais centrais para a compreensão das propostas formativas dos cursos de Psicologia, uma vez que explicitam objetivos do curso, perfil profissiográfico pretendido, matriz curricular, organização das disciplinas, diretrizes para estágios e princípios orientadores da formação. A análise desses documentos permitiu delimitar o escopo institucional da formação investigada, servindo de base para as análises desenvolvidas nas seções subsequentes do capítulo.

3.3 Procedimentos de Análise do Material Documental

Em consonância com o percurso metodológico descrito no Capítulo 2, a análise dos PPCs foi conduzida por leituras integrais e sucessivas, com registro sistemático de informações curriculares (matrizes, ementas, bibliografias, estágios e ênfases). Para fins de organização do corpus, as menções a gênero, sexualidade e diversidade foram mapeadas e classificadas descritivamente como presença direta, presença indireta ou ausência, etapa preparatória para a interpretação. A partir desse mapeamento, os achados foram reorganizados em cinco eixos analíticos, apresentados na seção seguinte, que sistematiza os resultados da análise documental.

3.4 Análise dos PPCs a partir dos Eixos Analíticos

3.4.1. Eixo 1 – O silêncio curricular como dispositivo de poder na formação

Antes de avançar na análise, é necessário delimitar o modo como o conceito de silêncio é mobilizado neste eixo. O silêncio não é aqui compreendido como simples ausência ocasional de conteúdos, tampouco como falha pontual na organização curricular, mas como um operador epistêmico que incide diretamente sobre os processos formativos. No campo acadêmico, o que é ensinado, nomeado e problematizado possui efeitos diretos na constituição das práticas profissionais; de modo complementar, aquilo que não é enunciado, que permanece implícito ou invisibilizado, também produz efeitos formativos. Nessa perspectiva, o silêncio assume contornos de dispositivo, na medida em que participa ativamente da produção de saberes, práticas e limites do exercício profissional.

No caso da IES A, o PPC estabelece um conjunto de 40 disciplinas obrigatórias para a integralização do curso, incluindo os estágios curriculares, que também são formalmente classificados como disciplinas. Desse total, 18 foram identificadas como

voltadas à formação para a atuação clínica (Apêndice A). No entanto, apenas duas disciplinas obrigatórias abordam diretamente questões relacionadas a gênero e sexualidade, o que corresponde a aproximadamente 5% do total de disciplinas obrigatórias do curso. Essa distribuição evidencia que, embora a formação clínica ocupe lugar central na matriz curricular, os conteúdos voltados à diversidade permanecem residuais. Tal configuração pode ser compreendida como a expressão de um dispositivo formativo que, ao priorizar determinados saberes clínicos e silenciar outros, contribui para a reprodução de uma matriz heterocisnormativa no interior do currículo, limitando o acesso dos estudantes a referenciais críticos voltados às populações LGBTQIA+.

A leitura do PPC da instituição B não identificou nenhuma menção explícita à atuação frente às diversidades, de qualquer natureza. Essa ausência chama atenção quando cotejada com o conjunto de habilidades e competências previstas para a formação da/o/e egressa/o/e, nas quais se anuncia a expectativa de uma formação crítica e atenta à complexidade do fenômeno psicológico. Nos documentos oficiais que orientam a elaboração dos PPCs, parte-se da premissa de que as habilidades e competências são apresentadas em ordem crescente de relevância, sendo os primeiros itens compreendidos como estruturantes da formação proposta. No caso da IES B, as três primeiras habilidades e competências elencadas são: I) identificar a diversidade de perspectivas necessárias à compreensão do ser humano; II) reconhecer a importância da interlocução com campos de conhecimento que possibilitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; e III) avaliar e diagnosticar processos psicológicos em indivíduos, grupos, organizações e sociedade.

Embora o termo “diversidade” apareça nesse conjunto inicial de competências, sua presença se dá de forma genérica e desvinculada de qualquer operacionalização curricular concreta. Não há, ao longo do PPC, desdobramentos que traduzam essa diretriz em conteúdos, disciplinas ou práticas formativas específicas, especialmente no que se refere às diversidades sexuais e de gênero. Dessa forma, a diversidade é mobilizada como princípio abstrato, sem produzir efeitos efetivos na organização curricular do curso. Esse descompasso entre o enunciado das competências e sua materialização no currículo configura um exemplo do silêncio curricular enquanto dispositivo formativo: a diversidade é nominalmente reconhecida, mas permanece ausente enquanto objeto de ensino, reflexão e intervenção profissional.

No PPC da IES C, ao tratar dos objetivos específicos de formação do curso, observa-se a retomada direta dos objetivos apresentados pela Resolução CNE/CES nº 5/2011. O segundo objetivo destaca a necessidade de “possibilitar a compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais”. Apesar da ênfase declarada na pluralidade epistemológica, o texto posiciona os fenômenos biológicos como primeiro elemento dessa tríade, seguido dos aspectos psíquicos e sociais, o que evidencia a permanência de uma orientação biologicista herdada do currículo mínimo de 1964.

A IES C apresenta o maior conjunto de disciplinas entre obrigatórias e optativas, totalizando mais de 150 ofertas curriculares. No entanto, nenhuma das disciplinas explicita, em sua ementa, o perfil do público a que se destina, com exceção de disciplinas como Pessoas com Necessidades Especiais I e II, voltadas à população com deficiência, e Psicologia da Criança, cujo público-alvo são crianças. No que se refere às diversidades sexuais e de gênero, apenas duas disciplinas foram identificadas como potencialmente relacionadas ao tema: *Psicologia e Direitos Humanos*, alocada no núcleo de conteúdos optativos comuns, e *Relacionamento Amoroso*, vinculada à ênfase em Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde.

As ementas dessas disciplinas evidenciam limites importantes. Em Psicologia e Direitos Humanos, não há menção explícita às populações LGBTQIA+ ou às sexualidades dissidentes. Já a disciplina Relacionamento Amoroso menciona diferenças de gênero e sexualidade, porém de forma genérica, sem explicitar se os relacionamentos abordados extrapolam o modelo heterocisnormativo. Além disso, o uso do termo “sexualidade” no singular reforça uma compreensão homogênea e pouco problematizada do tema. O posicionamento dessas disciplinas como exceções — uma optativa e outra vinculada a uma ênfase específica — reforça a compreensão de que a diversidade não ocupa lugar estruturante no currículo, mas aparece de forma periférica e contingente, limitando sua incidência na formação clínica geral.

No PPC da IES D, os objetivos do curso apresentam um discurso ético-político robusto, com ênfase na sensibilidade às desigualdades sociais, no compromisso com a transformação das condições de opressão e exclusão e na articulação entre teoria e prática, evitando o tecnicismo. O perfil profissiográfico também destaca a atuação ética e política contra práticas excludentes. Contudo, apesar desse enunciado

normativo consistente, o documento não explicita como tais compromissos se traduzem em conteúdos curriculares, disciplinas ou práticas formativas voltadas especificamente às diversidades sexuais e de gênero, o que mantém a formação clínica no plano das generalidades discursivas.

A IES E, por sua vez, explicita em seu PPC que o modelo pedagógico é definido pela mantenedora, estruturando as aulas em três etapas padronizadas e não passíveis de alteração pelos docentes. Essa organização curricular rígida opera como um limitador da autonomia docente e da possibilidade de inserção crítica de conteúdos não previstos explicitamente no PPC. Nesse contexto, a ausência de diretrizes curriculares claras voltadas à diversidade tende a ser reforçada, uma vez que o modelo pedagógico reduz as margens para iniciativas docentes que poderiam tensionar ou romper com o silêncio curricular instituído.

À guisa de síntese, observa-se que, nas diferentes IES analisadas, o sujeito diverso não é definido de forma categórica nos PPCs. Quando a diversidade é mencionada, ela aparece predominantemente sob a forma de generalidades abstratas, desvinculadas de estratégias curriculares que orientem a formação para a atuação junto às populações LGBTQIA+. O silêncio curricular, portanto, não se configura como ausência neutra ou falha pontual, mas como um dispositivo formativo que atravessa distintos arranjos institucionais, produzindo uma formação que reconhece discursivamente a complexidade do humano, sem incorporá-la como eixo estruturante da prática psicológica.

3.4.2. Eixo 2 – “Retóricas institucionais” formativas e neutralização da diversidade

No eixo anterior, foram analisados os silenciamentos curriculares, isto é, as ausências explícitas de conteúdos voltados à diversidade nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Neste momento, a análise se desloca para as presenças discursivas identificadas nos documentos, buscando compreender se os enunciados relacionados à diversidade operam como organizadores efetivos do processo de ensino-aprendizagem ou se se configuram predominantemente como elementos de retórica institucional. Trata-se, portanto, de examinar de que modo a diversidade aparece nos PPCs quando não está completamente ausente, e quais efeitos formativos essa presença generalista produz.

No PPC da IES A, não há delimitação explícita do sujeito a quem se destinam as práticas das/os/es egressas/os/es, para além da referência genérica à população

do território onde a instituição está inserida. O curso afirma formar profissionais capazes de compreender a realidade sociocultural e econômica da comunidade, propondo uma formação generalista, pluralista, crítica e reflexiva, fundamentada em conhecimentos técnico-científicos e em uma formação humanística e ética. O documento também se posiciona criticamente frente a uma Psicologia tecnicista, afirmando que o objetivo não é formar um “mero aplicador de técnicas”, mas um profissional integrado à sociedade, tanto no âmbito público quanto no privado.

Esses objetivos são operacionalizados, segundo o PPC, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades associadas a princípios éticos e democráticos, como responsabilidade ético-social, respeito à dignidade humana, participação, diálogo e solidariedade. O documento explicita ainda que a/o/e estudante deve ser capaz de reconhecer formas de discriminação racial, social e de gênero, posicionando-se de forma crítica frente a essas situações. No entanto, a discriminação por orientação sexual não é nomeada, o que evidencia que a diversidade é tratada de forma seletiva e generalista. Nesse arranjo, a diversidade opera como valor ético abstrato, sem se desdobrar em exigências formativas específicas, contribuindo para sua neutralização no processo de formação.

Na IES B, o sujeito de intervenção da/o/e egressa/o/e é descrito de forma igualmente generalista, por meio de expressões como “o ser humano”, “o indivíduo” e “o fenômeno psicológico”, sem qualquer recorte social, histórico ou temporal. Embora o PPC esteja alinhado aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais ao anunciar uma formação crítica e abrangente, a análise do documento revela que tais princípios permanecem no plano declarativo. Os dispositivos curriculares não explicitam como a formação crítica se materializa na prática formativa, tampouco como a diversidade se constitui como problema de ensino e intervenção. Nessa lógica, a diversidade é concebida como condição a ser respeitada, mas não como campo de conhecimento, técnica ou prática profissional, o que resulta em sua neutralização enquanto eixo formativo.

No PPC da IES C, a diversidade aparece articulada à noção de “temas transversais”, que deveriam ser abordados ao longo da formação, especialmente no estágio básico. O documento menciona a necessidade de contemplar questões sociais relevantes, como Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, e afirma que tais temas não se restringem ao estágio, podendo ser retomados em diferentes disciplinas do curso. As ementas são descritas como propositalmente abertas, a fim

de garantir flexibilidade na definição dos conteúdos, de acordo com sua relevância social e com os interesses de docentes e discentes.

Embora esse modelo possa ser interpretado como abertura curricular, ele desloca a abordagem da diversidade para o plano da escolha individual ou da iniciativa pontual, sem garantir sua centralidade institucional na formação. A elevada quantidade de disciplinas optativas reforça esse movimento, uma vez que conteúdos relacionados à diversidade tornam-se contingentes às trajetórias formativas específicas, e não componentes estruturantes do currículo comum. Assim, a diversidade é reconhecida discursivamente, mas sua incorporação depende de arranjos circunstanciais, o que contribui para sua neutralização enquanto exigência formativa coletiva.

No caso da IES E, a neutralização da diversidade não se manifesta apenas no conteúdo do PPC, mas também na própria arquitetura pedagógica institucional. O documento explicita que o modelo pedagógico é rigidamente definido pela mantenedora, estabelecendo formatos padronizados de disciplinas presenciais, interativas e híbridas, bem como materiais didáticos institucionais que orientam a condução das aulas. Essa organização reduz a autonomia docente na definição dos conteúdos e na inserção de temas não previstos explicitamente nos materiais institucionais.

Nesse contexto, a ausência de diretrizes curriculares claras voltadas à diversidade tende a ser reforçada, uma vez que a possibilidade de abordagem crítica do tema passa a depender de sua presença prévia nos materiais padronizados. A diversidade, quando não incorporada como conteúdo institucionalizado, permanece diluída em princípios gerais ou depende de iniciativas individuais, o que contribui para sua neutralização no processo formativo. A análise dos efeitos dessa arquitetura pedagógica sobre a formação clínica e sobre os modos de abordar o sofrimento será aprofundada no eixo seguinte.

De modo geral, a leitura conjunta dos PPCs evidencia que o sujeito destinatário das práticas psicológicas é concebido de forma universalizante, sem delimitação de marcadores sociais que atravessam as experiências de sofrimento e cuidado. Embora a adoção de categorias generalistas não seja, em si, um problema, a ausência de problematização explícita dessa universalização contribui para o esvaziamento da diversidade enquanto eixo formativo. Assim, a diversidade é frequentemente deslocada para o plano dos valores éticos abstratos, sendo neutralizada como

problema de ensino, de técnica e de intervenção profissional, o que prepara o terreno para a tecnificação da clínica e o apagamento da historicidade do sofrimento, discutidos no eixo seguinte.

3.4.3. Eixo 3 – Tecnificação da clínica e apagamento da historicidade do sofrimento

Se, no Eixo 1, a análise se concentrou nos silenciamentos curriculares e em seus efeitos formativos, e, no Eixo 2, na discursividade generalista que pode operar como retórica institucional, o Eixo 3 busca demonstrar como a formação em Psicologia, tal como materializada nos PPCs analisados, permanece fortemente atravessada por um modelo biomédico, binário e tecnicista de clínica. Nesse modelo, o sofrimento psíquico tende a ser apreendido prioritariamente por categorias diagnósticas, procedimentos avaliativos e repertórios técnico-instrumentais, com baixa densidade de problematização acerca de suas determinações históricas, sociais e políticas — o que produz efeitos diretos sobre a possibilidade de uma clínica sensível às dissidências de gênero e sexualidade.

Um dado estrutural é relevante para situar a análise: as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011 estabelecem ênfases de formação vinculadas aos estágios, exigindo que as IES ofertem, no mínimo, duas opções. No corpus analisado, identificaram-se as seguintes ênfases:

Tabela 10 – eixos de formação

IES	Eixos / Ênfases Formativas
A	Psicologia e processos clínicos; Psicologia e processos psicossociais
B	Investigação científica e intervenção em processos clínicos e saúde; Investigação científica e intervenção em processos sociais e institucionais
C	Psicologia e processos educativos; Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; Psicologia e processos de trabalho e de gestão
D	Formação humana, processos educativos e institucionais

	Atenção psicossocial e cuidado integral
	Processos políticos, cultura e sociedade
E	Psicologia clínica
	Psicologia organizacional

Fonte: o autor (2026)

Nas IES C e D, as/os/es estudantes cursam duas entre três ênfases. Para este eixo, a análise concentrou-se nas ênfases mais diretamente associadas à formação clínica e em saúde: ênfase I nas IES A, B e E, e ênfase II nas IES C e D.

Na IES A, a tecnificação da clínica se manifesta, sobretudo, pela centralidade de disciplinas de matriz clínico-biológica (Figueiredo, 2008) e pela fragmentação de conteúdos críticos, o que dificulta a articulação entre clínica e determinantes sócio-históricos do sofrimento. O PPC apresenta forte concentração de disciplinas orientadas por bases biológicas e psicopatológicas, com baixa integração de abordagens sociais, políticas ou históricas que problematizem gênero e sexualidade. Entre mais de quarenta disciplinas, apenas duas tangenciam diretamente esses temas, sem referência a estratégias de enfrentamento ao dispositivo heterocisnormativo.

Esse viés pode ser observado, por exemplo, na disciplina Fundamentos biológicos do comportamento, cuja ementa mobiliza “ferramentas genéticas” e “bases neurais” relacionadas à memória, esquizofrenia, depressão e ansiedade (PPC IES A, 2017); em Processos psicológicos básicos, com menção ao “exame de estado mental” (PPC IES A, 2017); e em Saúde mental e contemporaneidade, que aborda síndromes psicopatológicas e modos de subjetivação associados às psicopatologias (PPC IES A, 2017).

Ainda que esta última disciplina abra margem para a discussão da (des)patologização das diferenças, tal conteúdo aparece de forma isolada, sem evidência de articulação com as demais unidades curriculares. O que se observa é uma organização curricular fragmentada, na qual conteúdos potencialmente críticos não se convertem em eixo estruturante da formação clínica. Em termos analíticos, a estrutura do PPC da IES A não opera em consonância com os objetivos formativos declarados, pois permanece fortemente orientada pelo paradigma adoecimento-cura e por um modelo médico-clínico tecnicista.

Na IES B, a tecnificação da clínica se expressa pela primazia conferida à biológica como primeira interface do fenômeno psicológico, produzindo efeitos de legitimação de um regime de verdade biomédico. O curso está vinculado ao Centro de Ciências Biológicas, e essa inserção institucional se reflete na organização curricular, que apresenta numericamente elevado conjunto de disciplinas de base biológica. No perfil do egresso, o PPC da IES A afirma formar profissionais capazes de interpretar o fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos, psíquicos e sociais (PPC IES B, 2018). Embora o discurso mobilize a noção de complexidade, a ordem das interfaces e o desenho curricular sugerem a centralidade do biológico como eixo privilegiado de leitura do sofrimento.

Essa configuração pode ser lida como produtora de um regime de verdade que legitima saberes biomédicos em detrimento de leituras históricas e políticas dos processos subjetivos e coletivos. Ademais, o conjunto das ementas reforça linhas teóricas relativamente compartimentalizadas, com predominância de referenciais tradicionais e ausência de disciplinas dedicadas a gênero, sexualidade ou estudos críticos que desnaturalizem normas heterocisnormativas. Assim, mesmo quando a complexidade é enunciada como valor, a clínica permanece organizada por uma racionalidade técnica e instrumental.

Na IES C, a tecnificação da clínica se evidencia pela elevada densidade de disciplinas vinculadas à psicopatologia, à avaliação psicológica e ao campo da saúde, acompanhada por baixa institucionalização curricular de gênero e sexualidade. A análise da ênfase II — Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde — exigiu atenção à distinção entre disciplinas efetivamente clínicas e aquelas voltadas a práticas sociais ou grupais. Nem todas as disciplinas dessa ênfase dialogam diretamente com a clínica, como ocorre em componentes voltados à assistência social ou à fenomenologia do processo grupal.

Ainda assim, das 57 disciplinas constantes na ênfase II, 48 foram identificadas como atreladas à clínica ou à saúde. Observa-se numerosa presença de disciplinas dedicadas à psicopatologia, com 11 componentes explicitamente voltados ao tema, além da centralidade da avaliação psicológica, que aparece tanto nas disciplinas obrigatórias quanto em diversos componentes específicos da ênfase. Soma-se a isso um conjunto expressivo de disciplinas relacionadas ao SUS, como Tópicos Especiais em Saúde Mental I, cuja ementa menciona o “papel do técnico em saúde mental” (Ementário IES C, 2018).

A recorrência do vocabulário técnico, associada à ênfase em habilidades e competências, produz um efeito formativo orientado à instrumentalização da prática, com pouca explicitação da historicidade do sofrimento e das disputas normativas que atravessam gênero e sexualidade na clínica. Mesmo quando o PPC enuncia a promoção da saúde, a organização curricular tende a reiterar uma racionalidade tecnicista, na qual os marcadores dissidentes aparecem de forma residual ou não estruturante.

Na IES D, a tecnificação da clínica se apresenta de forma menos intensa, mas o apagamento de gênero e sexualidade permanece como efeito curricular. O PPC é o que apresenta menor centralidade da clínica entre os analisados, com disciplinas de orientação generalista. Na ênfase II, constam oito disciplinas obrigatórias, totalizando 986 horas (19,96% da carga horária total). Ainda assim, nenhuma dessas disciplinas menciona explicitamente gênero ou sexualidade.

Esse dado sugere que a ausência dos marcadores não está condicionada exclusivamente ao peso da clínica no currículo, mas à forma como a formação formaliza — ou não — tais temas como componentes legítimos do trabalho psicológico. A inclusão de disciplinas como Saúde Mental Relacionada ao Trabalho na ênfase II, sem justificativa explícita no PPC, evidencia decisões curriculares pouco transparentes, que contribuem para a naturalização das escolhas formativas e dificultam a leitura crítica de seus pressupostos históricos e políticos.

Na IES E, a tecnificação da clínica se articula à padronização documental e à presença episódica de gênero e sexualidade na formação. O PPC apresenta impessoalidade recorrente na nomeação institucional, referindo-se constantemente à “IES”, o que pode ser lido como efeito de centralização por mantenedora. O documento afirma fundamentar-se integralmente nas DCNs (Resolução nº 5/2011), mas descreve uma operacionalização curricular flexível, com oferta de disciplinas fora da ordem prevista e agrupamento de turmas, sob decisão da coordenação e do NDE (PPC IES E, 2024).

Entre as 22 disciplinas relacionadas à clínica, gênero e sexualidade aparecem explicitamente apenas em *Terapia familiar e sistêmica*. O acesso aos materiais didáticos institucionais permitiu avançar a análise para além do PPC. Nesse material, o tema “Famílias e questão de gênero” mobiliza referências clássicas e reconhece a relevância do debate para a prática profissional; entretanto, o uso do termo “opções sexuais” evidencia um problema conceitual que pode produzir efeitos formativos

indesejáveis, ao sugerir voluntarismo e passibilidade de mudança da orientação sexual.

Outras disciplinas, como *Orientação profissional*, abordam gênero de forma descritiva e pouco problematizada, enquanto *Direito, proteção e inclusão social* — disciplina optativa — apresenta definições mais consistentes de sexo, gênero e sexualidade, ainda que não se trate de um componente específico da formação clínica. No conjunto, os pontos de entrada para o debate sobre gênero e sexualidade aparecem de forma dispersa e não articulada ao núcleo duro da clínica.

A análise das referências indicadas para temas como intersexualidade reforça esse quadro: embora o ementário mencione o tema em Bases biológicas do comportamento, as obras listadas não o abordam de modo substantivo, o que impede afirmar como a intersexualidade é tratada formativamente. Esse descompasso entre ementas e bibliografia pode ser lido como efeito retórico dos documentos curriculares, nos quais a enunciação de temas não garante sua efetiva sustentação teórica.

Em síntese, o conjunto dos PPCs analisados evidencia que a tecnificação da clínica se materializa pela centralidade de psicopatologia, avaliação e bases biológicas, pela fragmentação de conteúdos críticos e pela baixa institucionalização curricular de gênero e sexualidade. Mesmo quando há pontos de entrada para esses temas, eles operam de forma episódica e pouco articulada ao núcleo da formação clínica, contribuindo para o apagamento da historicidade do sofrimento e para a reprodução de práticas que não enfrentam, de modo sistemático, os dispositivos de normalização que atravessam a clínica psicológica.

3.4.4. Eixo 4 — Resistências curriculares e enfrentamentos à binaridade na formação em Psicologia

Nos movimentos que podem ser compreendidos como tensionamentos ao silenciamento curricular e às generalidades formativas, identificam-se, ao longo dos PPCs analisados, algumas iniciativas que buscam introduzir conteúdos críticos relacionados à diversidade de gênero e sexualidade. Tais iniciativas, contudo, não se configuram como eixos estruturantes da formação, mas emergem de forma localizada, fragmentada ou dependente de arranjos institucionais específicos e da iniciativa docente. Ainda que não rompam com a racionalidade formativa dominante, essas experiências podem ser compreendidas como formas parciais de resistência à lógica

binária que organiza o currículo e a prática psicológica, conforme discutido no Capítulo 2.

No PPC da IES A, um dos aspectos de destaque refere-se à valorização da formação para a pesquisa, expressa por meio do incentivo à participação em projetos, eventos científicos, práticas de extensão e atividades acadêmicas diversas. O documento também prevê a possibilidade de complementação da formação por meio da licenciatura. Embora tais dispositivos ampliem o horizonte formativo e criem condições para o contato com leituras críticas e abordagens não normativas, eles não se traduzem em dispositivos curriculares explicitamente orientados ao enfrentamento da binaridade de gênero, sexualidade ou das classificações normativas que estruturam o olhar psicológico. A problematização dessas categorias permanece, portanto, indireta e dependente das trajetórias individuais das/os/es estudantes e das ofertas efetivamente realizadas no campo da pesquisa e da extensão.

Na análise da IES B, o PPC e o ementário analisados não apresentam informações sobre disciplinas especiais, optativas ou eletivas. A ausência de documentação complementar inviabilizou a observação de outros espaços formativos. Assim, não foi possível identificar, no material analisado, resistências curriculares relacionadas à diversidade ou à problematização da binaridade.

No caso da IES C, a presença de disciplinas optativas e a exigência do cumprimento de atividades formativas complementares — que englobam ensino, pesquisa, extensão, cultura, profissionalização e participação em eventos acadêmico-científicos — configuram espaços potenciais para a inserção de temáticas críticas não contempladas diretamente no currículo obrigatório. O PPC explicita que tais dispositivos favorecem a flexibilização da formação. Contudo, essa flexibilização desloca a problematização da diversidade e da binaridade para o plano da escolha individual e da iniciativa pontual, sem garantir sua incorporação como dimensão comum e transversal da formação em Psicologia.

Ainda na IES C, observa-se a existência de disciplinas que tangenciam discussões relacionadas a gênero, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença, especialmente no eixo “Interfaces com campos afins do conhecimento”. Disciplinas como Antropologia Cultural, Ética e Psicologia, Marcadores Sociais da Diferença, Filosofia Social, Psicologia Social e Psicologia das Relações Étnico-Raciais apresentam conteúdos críticos relevantes, com referências explícitas a gênero, sexualidade, raça, colonialidade e relações de poder. Um aspecto significativo é o fato

de tais disciplinas serem obrigatórias, garantindo o contato das/os/es estudantes com essas discussões ao longo da formação.

Entretanto, essas disciplinas concentram-se majoritariamente nos primeiros anos do curso e no eixo de formação geral, não se articulando de modo sistemático com a formação clínica. Embora algumas apresentem forte orientação foucaultiana e problematizem categorias como saber-poder, biopolítica e necropolítica, tais discussões não se desdobram, no PPC, em conteúdos clínicos que questionem diretamente a lógica binária que estrutura as práticas psicológicas, tais como as oposições normal/anormal, saudável/patológico ou sujeito ideal/sujeito marginal. Assim, mesmo em um currículo menos alinhado ao modelo clínico-médico tradicional, a crítica à binaridade permanece circunscrita ao plano teórico, sem atravessar de forma estruturante a formação clínica.

No PPC da IES E, identificam-se iniciativas localizadas no eixo “Interfaces com campos afins do conhecimento”, como a disciplina Sociedade Brasileira e Cidadania, alinhada às diretrizes da DCN de 2023. Trata-se de uma Disciplina Interativa (DI), cujo material didático institucional foi analisado a partir de suas referências bibliográficas. O material organiza-se em unidades temáticas que abordam ética, política, cidadania, direitos humanos e pluralidade, incluindo um capítulo dedicado à discussão da chamada “ideologia de gênero”.

A análise desse material evidencia que a abordagem de gênero e sexualidade assume caráter predominantemente informativo, com definições simplificadas de conceitos como cisgeneridade, transgeneridade e orientações sexuais, sem aprofundamento crítico acerca dos processos históricos de exclusão, das violências estruturais ou dos impactos desses marcadores na produção do sofrimento psíquico. Embora o material avance ao problematizar a noção de “ideologia de gênero” como construção não científica, ele não tensiona de forma substantiva a racionalidade binária que organiza a prática psicológica, nem articula tais discussões às intervenções clínicas ou aos contextos concretos de atuação profissional.

A análise das referências bibliográficas de disciplinas presenciais da IES E, como *Psicologia Social Avançada*, reforça esse quadro. Das obras indicadas, apenas uma apresenta capítulos que abordam diretamente temas relacionados a preconceito e violências associadas a marcadores sociais, enquanto as demais não tratam de gênero, sexualidade ou diversidade de forma substantiva. Ademais, a presença de

uma obra nas referências não garante sua efetiva leitura ou discussão integral, permanecendo sua exploração condicionada à iniciativa da/o/e docente responsável.

De modo geral, as resistências curriculares identificadas ao longo dos PPCs analisados revelam que o enfrentamento à binaridade ocorre de forma localizada, parcial e não sistematizada. Quando presentes, tais iniciativas concentram-se em disciplinas teóricas, iniciais ou optativas, ou dependem da iniciativa docente e da escolha discente. Ainda que produzam fissuras importantes na lógica normativa da formação, não se configuram como elementos estruturantes capazes de deslocar de modo consistente a racionalidade binária e tecnicista que orienta a formação em Psicologia, especialmente no que se refere à formação clínica e profissional.

3.4.5. Eixo 5 — Limites do documento e a necessidade de articulação com a prática

A análise dos PPCs e de seus respectivos ementários permitiu identificar regularidades significativas nos modos como a formação em Psicologia é formalmente organizada, bem como nos silenciamentos, neutralizações e exceções que atravessam esses documentos. É necessário, contudo, delimitar o estatuto analítico do PPC no interior desta pesquisa. Longe de ser compreendido como um retrato exaustivo do que ocorre na sala de aula, o PPC é tomado aqui como documento normativo e dispositivo institucional, responsável por orientar, legitimar e delimitar aquilo que pode ser ensinado, priorizado ou silenciado no processo formativo.

Nesse sentido, ainda que o PPC não determine de forma mecânica as práticas pedagógicas cotidianas, ele produz efeitos concretos ao estabelecer os marcos formais da formação, definindo conteúdos, cargas horárias, ênfases, modelos pedagógicos e parâmetros de avaliação. A análise documental realizada neste capítulo evidenciou que, no plano institucional, prevalece a construção de um sujeito universal como destinatário das práticas psicológicas, com apagamento sistemático dos marcadores sociais que atravessam a produção do sofrimento psíquico, em especial aqueles relacionados ao gênero e à sexualidade. Tal universalização não se apresenta como neutralidade, mas como efeito de um regime formativo que naturaliza determinadas experiências e invisibiliza outras.

Outro padrão transversal identificado diz respeito ao descompasso entre os discursos institucionais que afirmam a superação do tecnicismo e a organização curricular efetivamente apresentada nos documentos. Embora alguns PPCs anunciem a intenção de formar profissionais críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, a

estrutura curricular e os conteúdos formativos não sustentam de maneira consistente tais afirmações, sobretudo no que se refere à formação clínica voltada à diversidade. A crítica ao tecnicismo aparece, assim, mais como enunciado normativo do que como diretriz operacionalizada no currículo.

A análise também indicou que os limites documentais se expressam de maneira mais acentuada nas IESs privadas, nas quais a redução do número de disciplinas obrigatórias, a padronização pedagógica e a restrição da autonomia docente tendem a estreitar as possibilidades formativas. Nesses contextos, a diversidade de conteúdos é frequentemente condicionada à oferta institucional e às escolhas individuais das/os/es estudantes, reforçando uma formação pouco flexível e com menor capacidade de incorporação crítica de temáticas não estruturantes.

Cabe destacar que a opção metodológica por não realizar observação direta das aulas não decorre de uma lacuna analítica, mas de uma escolha coerente com o desenho da pesquisa, que privilegia a análise documental e discursiva enquanto práticas institucionais. A observação em sala de aula, além de tornar a pesquisa inviável em termos operacionais, introduziria outras camadas de interferência que extrapolam o escopo desta investigação. O foco, portanto, recai sobre aquilo que é formalmente instituído como formação legítima, e não sobre experiências pontuais que, embora relevantes, não substituem a análise dos dispositivos normativos.

Dessa forma, os limites do documento não fragilizam a análise empreendida, mas delimitam seu campo de validade e apontam para a necessidade de articulação com outros materiais empíricos. O capítulo seguinte aprofunda essa análise ao articular os PPCs com as falas de coordenadores de curso e de docentes responsáveis pela supervisão de estágios, permitindo examinar como os arranjos curriculares e pedagógicos aqui identificados se materializam, são tensionados ou eventualmente reconfigurados no cotidiano da formação em Psicologia.

4 FORMAÇÃO CLÍNICA EM PSICOLOGIA: TRAJETÓRIAS DOCENTES, ESTÁGIO E SUPERVISÃO

Se no capítulo anterior a análise se apoiou prioritariamente em documentos institucionais — notadamente PPCs — para compreender a organização formal da formação em Psicologia em algumas IES do Paraná, neste capítulo o foco desloca-se para a análise de entrevistas realizadas com docentes e coordenadores de curso de duas dessas instituições, com o objetivo de apreender como o processo formativo se materializa na prática, em especial no âmbito da supervisão de estágio.

O estágio configura-se como um momento de inflexão na trajetória formativa, no qual a/o/e estudante é convocada/o/e a sustentar a passagem da preparação teórica à prática profissional, espaço no qual podem tanto se consolidar práticas ancoradas em fundamentos científicos e éticos quanto se reproduzir modos de atuação pouco problematizados, sustentados por saberes naturalizados.

As entrevistas foram mobilizadas como dispositivo analítico destinado a tensionar os pressupostos desenvolvidos no Capítulo 2, colocando em relação os operadores teóricos ali apresentados com as percepções das/os docentes acerca do ensino-aprendizagem e da supervisão clínica. O material discursivo produzido permite observar como determinados regimes de saber se atualizam na prática formativa cotidiana e como, em alguns casos, o próprio ato de enunciação explicita fundamentos pouco tematizados que orientam a formação e a supervisão clínica.

4.1. Corpus das entrevistas e condições de produção

Conforme detalhado no capítulo metodológico, foram realizadas 11 entrevistas, sendo nove com docentes e duas com coordenadores de curso de Psicologia. Seis participantes estão vinculados à IES D e cinco à IES E. As/os docentes entrevistadas/os atuam diretamente no ensino e na supervisão de estágios na área clínica, ocupando posições centrais no processo formativo.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado. Essa estrutura possibilitou a comparação entre as entrevistas, ao mesmo tempo em que favoreceu a emergência de enunciados, tensões e silêncios relevantes para a análise.

Nesta pesquisa, as falas das/os participantes são compreendidas como material discursivo produzido em contextos institucionais específicos, atravessado por normativas curriculares, decisões administrativas e condições concretas de exercício da docência e da supervisão. Desse modo, as entrevistas não são tratadas como

expressão de opiniões individuais, mas como práticas discursivas que atualizam e reproduzem — ou tensionam — determinados regimes de formação.

Com o objetivo de resguardar o sigilo das/os participantes, seus nomes reais não são utilizados ao longo do texto. Em seu lugar, foram adotados nomes fictícios, escolhidos como marcadores simbólico-discursivos, de modo a preservar o anonimato das/os docentes e, simultaneamente, favorecer a inteligibilidade da análise, explicitando diferenças de posicionamento, trajetória e concepção de formação no interior do corpus.

A análise do material empírico permitiu a organização do capítulo em cinco eixos analíticos, que não devem ser compreendidos como compartimentos estanques, mas como campos de problematização interligados. Esses eixos dizem respeito: 1) à concepção da Psicologia como saber híbrido, articulando compreensão do humano e intervenção; 2) às trajetórias e sentidos atribuídos à docência em Psicologia; 3) ao estágio supervisionado como dispositivo institucional de formação; 4) à autonomia docente e aos modelos de supervisão clínica; e 5) à construção de um ideal de estagiária/o e aos limites éticos da formação clínica. Essa organização visa reduzir a fragmentação analítica, privilegiando eixos estruturantes acompanhados de dimensões secundárias, tensões discursivas e exceções reveladoras.

4.2. Motivos da escolha da Psicologia

A análise dos motivos que levaram as/os docentes a escolherem a graduação em Psicologia não tem como objetivo reconstruir trajetórias individuais ou vocacionais, mas apreender os regimes de sentido que estruturam a imaginação do campo psicológico e que informam, de modo nem sempre explícito, as práticas formativas sustentadas ao longo da docência e da supervisão clínica. Parte-se do pressuposto de que a escolha profissional constitui um ato fundador de significação, no qual se estabilizam concepções de sujeito, sofrimento, cuidado e intervenção que antecedem e atravessam a formação técnica, o estágio supervisionado e a própria compreensão da ética profissional. Examinar esses motivos permite, assim, compreender de que modo certas imagens da Psicologia se consolidam como evidentes e como outras dimensões — políticas, institucionais e estruturais — tendem a permanecer periféricas ou silenciadas no processo formativo.

4.2.1. A Psicologia como saber híbrido: interesse pelas ciências humanas e possibilidade de intervenção

Em termos de recorrência, o interesse pelas ciências humanas como via de compreensão do humano configurou-se como o núcleo analítico central das narrativas acerca da escolha pela Psicologia. Esse eixo é sustentado de modo consistente pelas falas das/os professores 1, 2, 3, 9 e 11, que, a partir de trajetórias distintas, convergem na compreensão da Psicologia como um campo híbrido, no qual a leitura crítica do humano se articula à possibilidade de intervenção e cuidado.

Esse deslocamento do interesse pelas humanidades para a Psicologia revela uma concepção do campo como saber híbrido, no qual a compreensão do humano se articula à possibilidade de intervenção sobre o sofrimento. Tal concepção aparece de forma explícita na fala do professor 1, ao afirmar que sua aproximação inicial com a literatura despertou o interesse pelas questões do “espírito” e da “alma humana”, mas que a Psicologia lhe oferecia algo a mais: *“não só teoricamente entender isso, mas ter uma possibilidade de uma intervenção, uma prática de cuidado com outras pessoas”*.

Essa dimensão do cuidado também é enfatizada pela professora 2, que define a Psicologia como um campo marcado pela experiência relacional, ao destacar que seu interesse estava em *“entrar em contato com uma multiplicidade de modos de existir”* e em *“construir o cuidado, não fazer pelo outro”*. As falas indicam que a escolha pela Psicologia se ancora na articulação entre leitura crítica do humano e implicação prática com o cuidado, diferenciando-a de áreas percebidas como excessivamente teóricas ou distanciadas da intervenção direta.

Essas motivações reproduzem discursos historicamente associados à formação em Psicologia no Brasil. O primeiro censo da profissão, realizado entre 1985 e 1987, indicava que 22,6% das/os psicólogas/os entrevistadas/os apontavam o desejo de ajudar o outro como razão principal da escolha pelo curso (Carvalho et al., 1988). A persistência desse imaginário sugere a manutenção de uma imagem da Psicologia fortemente vinculada à intervenção e ao cuidado, ainda que os contextos institucionais e sociais tenham se transformado ao longo das décadas.

As diferenças geracionais também atravessam a forma como essa escolha é socialmente percebida. A professora 8, formada no final dos anos 1990, relata que cursar Psicologia *“não era o orgulho da família”*, apesar de seu interesse pessoal pelo campo. Esse relato pode ser compreendido à luz de mudanças históricas no status

social da Psicologia no Brasil, que passou a ocupar, nas últimas décadas, posição de maior visibilidade e reconhecimento social.

4.2.2. Tensões discursivas, deslocamentos e exceções na escolha pela Psicologia

Para além do núcleo central descrito acima, as entrevistas revelaram outras formas de significar a escolha pela Psicologia, que não se organizam como subcategorias estruturantes, mas operam como tensões discursivas, deslocamentos analíticos e exceções reveladoras. Esses elementos contribuem para complexificar a análise, evidenciando que a escolha profissional é atravessada por múltiplos condicionantes simbólicos, sociais e institucionais.

Produções culturais emergem, nesse contexto, como mediações relevantes na aproximação com o campo psicológico. Em algumas falas, o contato com obras de Sigmund Freud aparece como elemento decisivo, associando a Psicologia à possibilidade de compreender a subjetividade e o desejo. A professora 5 relata que o encontro com *A interpretação dos sonhos* produziu uma experiência de estranhamento e fascínio, ao afirmar: “achei tão louco, tão doido. Falei: acho que eu vou ser psicóloga”, deslocando uma escolha profissional previamente orientada para outra área.

Além da literatura, produções audiovisuais também se apresentam como mediadoras simbólicas de acesso ao campo. A professora 11 explicita essa influência ao relatar o contato com séries televisivas como elemento disparador de seu interesse inicial pela Psicologia: “Eu entrei em Psicologia porque eu gostava muito de assistir *Criminal Minds*¹². Eu queria entender a mente das pessoas, a mente dos criminosos”. Essas narrativas evidenciam como produtos culturais participam da construção do imaginário social sobre a Psicologia, mobilizando o funcionamento psíquico como enigma e despertando o interesse pela compreensão da subjetividade, ainda que as representações veiculadas nem sempre correspondam às práticas profissionais concretas.

A escolha pela Psicologia também aparece atravessada por marcadores sociais que operam tanto como elementos de exclusão quanto como experiências que produzem ressignificações. A trajetória da professora 11 ilustra de forma contundente essa dimensão ao relatar sua vivência enquanto mulher lésbica que não performa uma

¹² Série norte-americana onde um grupo de agentes do FBI busca desenvolver o perfil de criminosos por meio da análise comportamental dos envolvidos.

feminilidade socialmente esperada. A docente explicita o medo da violência em cursos associados a ambientes masculinizados, afirmando: *“Ser uma mulher lésbica participou muito das minhas escolhas. Eu não performo feminilidade. Eu tinha medo do que eu ouvia desses cursos, de computação, de engenharia. Psicologia parecia menos hostil”*.

Nesse contexto, a Psicologia emerge discursivamente como alternativa percebida como mais segura, operando como estratégia de preservação frente a experiências antecipadas de exclusão. A fala evidencia como determinados campos de formação são previamente significados como espaços de maior ou menor risco, de modo que a escolha profissional não se dá em condições neutras, mas atravessada por expectativas de violência simbólica e material.

Outra modulação aparece na fala do professor 3, cuja experiência prévia em psicoterapia é mobilizada como elemento central na escolha pela Psicologia. Ao narrar esse percurso, o docente descreve o espaço terapêutico como fundamental para sua sobrevivência subjetiva, especialmente diante de conflitos entre sexualidade e religião: *“A experiência com o meu terapeuta foi, para mim, um espaço de sobrevivência importante. Era ali que eu conseguia falar de coisas que eu não conseguia falar com ninguém”*. Nesse caso, a identificação com o campo psicológico se constrói a partir da experiência de cuidado vivida, ao mesmo tempo em que tensiona os limites desse cuidado quando articulado a referenciais normativos.

Por fim, em algumas narrativas, a Psicologia emerge explicitamente como horizonte de inserção profissional e acadêmica. A fala da professora 8 evidencia essa orientação ao relatar um interesse precoce pela pesquisa e pela carreira universitária, afirmando: *“Desde que eu entrei na universidade, eu já tinha muito interesse pela carreira acadêmica, pela pesquisa. Não era exatamente a clínica que me mobilizava naquele momento”*. De modo convergente, o professor 10 descreve uma trajetória pensada desde o início em direção ao ensino superior, ao afirmar: *“Eu fiz a formação já pensando na docência. Desde a graduação, meu objetivo era seguir na universidade, como professor”*.

Esses diferentes modos de significar a escolha pela Psicologia não permanecem circunscritos ao momento inicial da trajetória formativa, mas reaparecem, de forma mais ou menos tematizada, na condução do estágio, nos modelos de supervisão clínica e nas concepções de ética e cuidado sustentadas

pelas/os docentes, configurando um pano de fundo simbólico que atravessa a formação profissional e delimita seus alcances e limites.

4.3. Tornar-se docente em Psicologia: trajetórias e sentidos

Se, anteriormente, a análise concentrou-se nas motivações para a escolha da Psicologia — compreendidas como indícios de como as/os docentes concebem o campo psicológico e sua função social —, neste eixo o foco desloca-se para outro momento decisivo da trajetória profissional: a escolha pela docência em Psicologia. Parte-se do entendimento de que a docência no ensino superior não constitui um espaço neutro, sendo atravessada por relações de poder, expectativas institucionais e disputas em torno da produção, legitimação e transmissão do conhecimento. Analisar os sentidos atribuídos à docência permite compreender como essas/es docentes concebem sua função formativa e de que modo tais concepções reverberam nos processos de formação profissional que conduzem.

4.3.1. Docência como práxis relacional e espaço de trocas, transmissão e construção

O núcleo analítico central deste eixo é sustentado pelas falas das/os professoras/es 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8, que convergem na compreensão da docência como uma práxis relacional, marcada pela circulação do conhecimento, pela troca e pela construção coletiva de saberes.

Nessas narrativas, a docência não é concebida como atividade unidirecional ou meramente transmissiva, mas como espaço de produção compartilhada de sentidos. Essa concepção aparece de forma sintética na fala da professora 7, ao afirmar: *“Eu acho que a docência é um espaço privilegiado de pensamento (...) é um processo de pensamento partilhado, de engajamento coletivo.”*

A dimensão relacional e dialógica do ensino também é enfatizada pela professora 6, que destaca o modo como a docência a afeta e a convoca a um movimento permanente de elaboração: *“Uma coisa que eu gosto muito é a troca (...) perguntas que me intrigam e que me levam a buscar mais conhecimento.”*

Nesse conjunto de falas, ensinar e aprender aparecem como processos indissociáveis, nos quais a/o docente não ocupa uma posição de domínio absoluto do saber, mas se implica na relação pedagógica como sujeito também atravessado pelo encontro com as/os estudantes.

A dimensão ética da transmissão do conhecimento emerge de modo particularmente explícito na narrativa da professora 4, ao afirmar:

Para mim fazia muito sentido não guardar o conhecimento só para mim. Eu fui descobrindo que conhecimento era um valor de vida muito importante para mim, e conhecimento com qualidade me dava satisfação poder transmitir para outras pessoas. Eu gosto de pegar o bruto, aquele que ainda está começando, porque penso: 'vamos reduzir as chances de fazer cagada, porque está começando'. Isso, para mim, é muito satisfatório, essa questão da transmissão do conhecimento. Inclusive, financeiramente, a docência não compensa em relação à clínica, mas o que me mantinha ali era a passagem de conhecimento para os alunos.

Essa formulação desloca a docência de uma função técnica para um compromisso ético-político com a circulação do saber, conferindo à transmissão estatuto de responsabilidade social. As falas analisadas indicam, assim, que a docência é significada como espaço de troca, afetamento mútuo e compromisso ético com a formação das/os estudantes.

Observa-se que essa concepção relacional da docência aparece com maior recorrência entre docentes vinculadas/os à IES pública, sugerindo que contextos institucionais com maior flexibilidade didático-administrativa tendem a favorecer modelos formativos menos hierarquizados e mais dialógicos. Tal constatação não é tomada aqui de forma normativa, mas como indício de que as condições institucionais participam ativamente da conformação das práticas docentes.

4.3.2. A docência como construção processual: trajetórias, deslocamentos e atravessamentos

Ao lado do núcleo central descrito acima, emergem, com menor recorrência, narrativas que permitem complexificar o eixo, funcionando como dimensões analíticas secundárias, exceções reveladoras e camadas interpretativas.

Em primeiro lugar, a docência aparece, para as/os professores/as 1, 6 e 9, como uma experiência construída ao longo do percurso formativo, e não como um projeto previamente delineado. O professor 1 explicita esse processo ao relatar que não se via como docente durante a graduação, tendo esse desejo se constituído gradativamente a partir de experiências acadêmicas concretas: *“Isso já foi um processo gradativo. Na graduação eu imaginava que jamais seria professor (...) mas a experiência de monitoria, fui monitor por três anos, começou a germinar essa vontade, esse desejo de transmitir um conhecimento.”*

Em outros casos, a docência se constitui de modo contingente, atravessada por deslocamentos subjetivos e institucionais. O professor 9 relata que seu ingresso na instituição ocorreu inicialmente para atuação clínica, sendo a docência incorporada posteriormente e ressignificada ao longo do percurso: *“Eu jamais pensei que eu seria docente aqui (...) quando comecei meu trabalho aqui, entrei numa crise (...) mas a atividade da docência tinha a ver com essa imagem e o contato que eu tive com o meu pai.”*

De forma semelhante, a professora 6 explicita a ausência de um projeto docente inicial, destacando o papel da experiência concreta da sala de aula na ressignificação de sua trajetória: *“Na real, eu nunca quis ser professora. Eu tava correndo de ser professora (...) quando eu entrei em sala de aula, eu me apaixonei pela docência.”*

Essas falas indicam que, para parte das/os docentes, a identidade docente se constitui no exercício da prática, e não como escolha antecipada, funcionando como dimensão secundária que complexifica o eixo central, sem deslocá-lo.

Em contraponto, surgem narrativas nas quais a docência no ensino superior se apresenta como projeto formativo antecipado, operando como exceção reveladora. A professora 8 explicita essa orientação ao relatar que, desde o ingresso na universidade, a docência já se articulava à pesquisa e à extensão: *“Desde que eu entrei na universidade, eu sempre tive interesse por pesquisa e extensão (...) a docência sempre esteve nesse horizonte.”*

De modo convergente, o professor 10 mobiliza a noção de vocação para conferir continuidade à própria trajetória, ao afirmar: *“Continua sendo vocacionada (...) desde o ensino fundamental eu já auxiliava colegas no processo de aprendizagem.”*

A vocação é compreendida aqui não como atributo essencial, mas como narrativa retrospectiva, por meio da qual o sujeito atribui coerência e linearidade à própria trajetória. Em ambos os casos, a docência não aparece como alternativa residual à clínica, mas como projeto profissional legítimo.

Por fim, emergem narrativas que evidenciam heranças e condições atravessadoras da escolha pela docência, funcionando como camadas interpretativas do eixo. O professor 3 destaca a familiaridade precoce com o espaço universitário mediada pela figura paterna: *“Meu pai foi professor aqui na universidade (...) isso tudo aqui foi parte do meu quintal.”*

Já a professora 11 desloca a análise para uma herança institucional simbólica, ao relatar a universidade como espaço de reconhecimento e acolhimento fundamental para sua trajetória: *“Foi na universidade que eu ouvi pela primeira vez que a minha sexualidade não era um problema.”*

Embora pouco recorrentes, essas narrativas evidenciam que a docência no ensino superior é atravessada por condições estruturais, familiares e simbólicas que excedem o desejo individual. Elas permitem problematizar a universidade como campo marcado por mecanismos de reprodução institucional e de reconhecimento diferencial, regulando quem pode acessar, permanecer e se legitimar nesse espaço.

4.4. O estágio supervisionado como dispositivo institucional: entre formação clínica, gestão e desejo

O estágio supervisionado não pode ser compreendido apenas como um componente curricular obrigatório para a integralização do curso de Psicologia. Ele opera como dispositivo central no processo formativo, incidindo diretamente sobre o desejo das/os estudantes ao marcar o momento em que a prática profissional começa a ser efetivamente vivenciada. Contudo, enquanto dispositivo legalmente instituído e rigidamente organizado, o estágio é atravessado por normativas, limites institucionais e racionalidades administrativas que nem sempre se alinham à ética do desejo da/o estagiária/o, produzindo tensões entre formação, burocracia e subjetivação profissional.

Nesse contexto, a análise volta-se para a forma como as instituições organizam o estágio clínico, em especial no que se refere à atribuição de alunas/os às/aos supervisoras/es. A questão que inaugura esse bloco — *como a instituição organiza a atribuição de alunas/os às/aos supervisores de estágio clínico?* — permite tensionar a relação entre organização institucional e atuação docente, partindo do pressuposto de que, embora o ensino superior seja fortemente regulado por um aparato jurídico-burocrático denso, subsistem margens de autonomia organizacional que produzem efeitos distintos na experiência formativa. As respostas evidenciaram diferenças significativas entre as instituições analisadas.

4.4.1. A organização logística do estágio e a subordinação do desejo discente

O núcleo analítico central deste eixo organiza-se em torno da compreensão do estágio supervisionado como dispositivo obrigatório-logístico, orientado

prioritariamente por critérios administrativos e institucionais. Essa concepção aparece de forma recorrente nas falas de docentes vinculadas/os à instituição pública — professoras/es 1, 2, 3, 6 e 8 — e também na narrativa da professora 7, vinculada à instituição privada.

A racionalidade administrativa que estrutura a organização dos estágios é explicitada de modo contundente na fala do professor 3, ao afirmar que a atribuição das/os estudantes não responde, em primeira instância, aos interesses formativos ou ao desejo discente, mas à lógica institucional historicamente constituída: *“O pobre dos alunos tem que se submeter a isso que, em primeira mão, não está orientado para responder ao interesse deles, mas aos nossos próprios interesses como docente.”*

O docente destaca que a obrigatoriedade de cursar múltiplas ênfases decorre menos de critérios pedagógicos e mais da forma como o departamento se organizou em termos de áreas, recursos humanos e disputas internas, fazendo com que o desejo discente seja progressivamente subordinado a variáveis burocráticas.

Essa lógica também aparece na fala da professora 6, ao descrever o processo de distribuição dos estágios como predominantemente operacional: *“É uma divisão um pouco logística, assim, que nem sempre respeita e é difícil respeitar a abordagem que o aluno tem de preferência. É complicadíssimo.”*

A impossibilidade de garantir a correspondência entre desejo discente, formação teórica prévia e prática exigida no estágio é vivenciada, em alguns relatos, como experiência extenuante e, em certos casos, explicitamente nomeada como forma de violência institucional. Essa leitura é formulada de modo direto pela professora 11, ao relatar situações em que estagiárias/os são alocadas/os em abordagens para as quais não possuem formação mínima: *“O aluno cai num estágio de uma abordagem que ele nunca teve na graduação. Isso é uma violência institucional. Porque você joga a pessoa numa prática para a qual ela não foi minimamente preparada.”*

A experiência rememorada pela professora 7, a partir de sua própria trajetória enquanto estagiária em uma instituição pública federal, reforça esse diagnóstico ao explicitar critérios produtivistas e hierarquizantes que operavam na distribuição dos estágios: *“Na época, quem tinha melhor rendimento acadêmico acabava escolhendo primeiro. Isso gerava muita competição, porque o estágio mais disputado ficava com quem tinha mais produtividade.”*

Conjuntamente, essas falas evidenciam que, quando orientado prioritariamente por critérios administrativos e produtivistas, o estágio supervisionado pode produzir um descompasso significativo entre desejo clínico, formação teórica e prática supervisionada, deslocando o eixo formativo para uma lógica de gestão institucional.

4.4.2. Disputas institucionais e jogos de força na organização dos estágios

Articulada ao eixo central, mas operando como dimensão explicativa, emerge a compreensão do estágio supervisionado como espaço de reprodução de disputas institucionais e simbólicas. Essa leitura aparece nas falas das/os professoras/es 7, 9 e 10.

O professor 9 explicita esse funcionamento ao afirmar que a estrutura dos estágios reflete disputas históricas internas ao departamento: *“A nossa oferta de estágio espelha uma divisão administrativa que, por outro lado, também espelha uma conjugação de grupos de força política dentro do departamento.”*

Segundo o docente, a obrigatoriedade de cursar múltiplas ênfases e a forma de distribuição dos estágios funcionam como mecanismos de equilíbrio entre áreas e interesses docentes, ainda que isso implique o sacrifício do percurso formativo e do desejo das/os estudantes.

Essa leitura é reforçada pela professora 7, ao descrever um cenário marcado por competitividade e hierarquização, no qual critérios aparentemente neutros operam como dispositivos de seleção e exclusão.

Nesse sentido, o estágio supervisionado emerge como espaço privilegiado de visibilização das tensões institucionais, no qual diferentes projetos de Psicologia e de formação profissional entram em negociação sob condições assimétricas.

4.4.3. O desejo clínico como exceção regulada na organização dos estágios

Como contraponto situado ao eixo central, emerge a dimensão do estágio como espaço de vivência do desejo clínico, predominante nas falas de docentes vinculadas/os à instituição privada — 4, 5, 7, 9 e 10.

Nesses contextos, a atribuição das/os estudantes aos estágios tende a ser orientada pela afinidade com a linha teórica, conforme relata a professora 4: *“Geralmente a gente realiza um formulário com os alunos para poder entender qual é a linha teórica que eles querem atuar (...) mas sempre pensando na abordagem.”*

Essa lógica também aparece na fala da professora 2, ao destacar que, em sua instituição, os alunos elegem os supervisores a partir das abordagens ofertadas, bem como na observação do professor 10, que menciona a empatia pessoal como critério adicional de escolha.

Entretanto, a análise evidencia um operador estrutural que não aparece explicitamente nas falas, mas se impõe como elemento relevante: a discrepância no número de estagiárias/os por supervisora/or. Enquanto na instituição pública os grupos são limitados, na instituição privada não há um teto definido, sendo a carga horária docente calculada a partir do tempo mínimo destinado a cada discente. Essa lógica evidencia uma racionalidade produtivista que incide diretamente sobre as condições de acompanhamento clínico e sobre a qualidade da experiência formativa, tensionando a própria possibilidade de sustentação do desejo clínico que, em tese, organiza essa modalidade de estágio.

4.5. Prós e contras da autonomia docente

Dando continuidade à análise dos impactos institucionais na condução dos estágios supervisionados, as/os docentes foram questionadas/os acerca da existência de orientações institucionais que balizassem os modelos de supervisão adotados. As respostas indicam que a autonomia docente constitui um elemento central na organização da supervisão clínica, operando como princípio estruturante da prática formativa nas instituições analisadas.

4.5.1. Autonomia docente sem diretrizes compartilhadas: entre liberdade pedagógica e fragmentação formativa

As falas indicam, de forma unânime, ampla autonomia concedida pelas IES para a organização e condução das práticas supervisivas, sem a presença de orientações pedagógicas explícitas que orientem metodologicamente esse trabalho. Essa compreensão aparece de modo consistente nas narrativas das/os entrevistadas/os, tanto em instituições públicas quanto privadas. Esse entendimento é explicitado na fala da professora 7, ao afirmar:

“Aqui na universidade [referência institucional suprimida para garantir o sigilo da IES] é muito livre. Cada professor tem autonomia de dar conta da sua supervisão da maneira que achar melhor. Claro que tem que cumprir os critérios e o programa do curso, mas dentro disso cada um vai dando a sua cara.”

As falas evidenciam que as orientações institucionais, quando existentes, restringem-se majoritariamente a aspectos administrativos e formais, como carga horária, critérios avaliativos e produção de documentos. Essa delimitação é explicitada pela professora 4, ao relatar: *“O que a gente tem são os critérios de avaliação, a carga horária, os relatórios. Agora, o modo de fazer o estágio fica muito a cargo da supervisora e do supervisor, dentro da experiência de cada um.”*

Nesse cenário, a autonomia docente é frequentemente associada à possibilidade de construção de modelos próprios de supervisão. O professor 1 sintetiza essa compreensão ao afirmar: *“Sempre tive total autonomia para criar esse modelo de supervisão. Aqui eu tenho total liberdade de trabalhar da forma como eu entendo que eu consigo transmitir algo mais importante para os alunos que eu oriento.”*

A ausência de diretrizes pedagógicas compartilhadas faz com que as práticas supervisivas sejam organizadas, em grande medida, a partir das trajetórias individuais das/os docentes e das abordagens teóricas às quais se filiam. Essa lógica aparece também na fala do professor 9, ao afirmar que seu modelo foi construído *“[...] através da minha experiência”*.

A professora 8 explicita esse mesmo processo ao relatar que seu modo de supervisionar deriva diretamente de sua experiência formativa, em um contexto institucional que lhe conferiu ampla liberdade:

“Eu criei, eu criei porque a aí eu não sei como que é isso em outras faculdades, se existe alguma normativa ou não. Mas a universidade [referência institucional suprimida para garantir o sigilo da IES], ela me deixou assim bem livre, digamos assim, para eu supervisionar da maneira como eu considerava melhor.”

De modo convergente, o professor 10 afirma que seu modelo de supervisão está diretamente articulado à abordagem teórica que orienta sua prática clínica e pedagógica, favorecida pela ausência de exigências institucionais quanto ao método: *“O meu modelo de supervisão parte do suporte teórico que eu sigo. A instituição não me exige uma abordagem específica, então eu uso aquela que já vem desenvolvida dentro da própria abordagem.”*

Essa ampla autonomia também possibilita a criação de arranjos pedagógicos específicos para responder às lacunas formativas das/os estudantes. A professora 11 relata que, diante de grupos sem formação prévia em determinadas abordagens, a

supervisão passa a incluir momentos intensivos de instrumentalização teórica: *“Se chega um grupo que nunca estudou terapia narrativa ou construcionismo social, a gente faz um intensivão nos primeiros meses para se instrumentalizar. Depois disso, a gente vai construindo juntos as formas de intervenção.”*

As falas indicam que a autonomia docente favorece a pluralidade de sentidos e a adaptação às singularidades dos contextos e das/os estudantes. No entanto, essa mesma configuração produz uma heterogeneidade significativa entre as experiências de estágio, uma vez que a qualidade e o formato da supervisão passam a depender fortemente das trajetórias, escolhas teóricas e concepções pedagógicas individuais das/os supervisoras/es.

4.5.2. Arranjos operacionais da supervisão e concepções de formação clínica

Ao serem questionadas/os sobre como organizam concretamente suas supervisões, as/os docentes descrevem práticas que evidenciam diferentes modos de articulação entre teoria e prática. O deslocamento do foco do que se entende por supervisão para como ela é realizada permite compreender que os modelos adotados não constituem apenas escolhas técnicas, mas expressões de concepções pedagógicas e formativas acerca da clínica.

A leitura das transcrições permitiu identificar dois arranjos recorrentes: a teoria como ponto de partida para a prática clínica e a prática como ponto de partida para a supervisão. Esses arranjos não se configuram como abordagens excludentes ou antagônicas, mas como estratégias operacionais derivadas das trajetórias docentes e das condições institucionais de cada contexto.

4.5.2.1. A teoria como eixo organizador da prática clínica

No grupo que toma a teoria como eixo inicial da supervisão (professoras/es 2, 5, 8 e 11), a entrada na prática clínica é precedida por um investimento sistemático na consolidação dos referenciais teórico-metodológicos. Essa organização aparece de forma explícita na fala da professora 2, ao descrever que o estágio se inicia com leituras e debates teóricos, antes da centralidade nos casos clínicos: *“No início a gente lia alguns textos, pedia para sempre alguém apresentar para fazer um debate (...) inicialmente era com debate de texto, e depois trazendo os casos coletivamente para pensar entre todo mundo como é que cada um está ouvindo.”*

A mesma lógica aparece na fala da professora 5, que enfatiza a necessidade de retomar conceitos estruturais antes de avançar na prática clínica, especialmente diante de formações consideradas insuficientes: *“Para os alunos que estão chegando, eu vou orientá-los que eles têm que ler alguns textos, né? Freud é base. Nem sempre é suficiente. Então, assim, vão estudar mais o que é histeria, o que é uma neurose obsessiva.”*

No caso de abordagens pouco contempladas no currículo, a ênfase na teoria aparece como condição de possibilidade da prática. A professora 11, ao descrever sua supervisão em terapia narrativa, explicita a necessidade de uma etapa formativa inicial antes do manejo clínico propriamente dito: *“A gente faz uma etapa formativa, porque a formação é muito geral (...) as primeiras semanas são voltadas para isso, para essa formação ali in loco.”*

A professora 7 acrescenta um elemento contextual relevante ao associar as dificuldades teóricas das/os estudantes à formação remota durante a pandemia, o que demandou uma reorganização da supervisão: *“Eles chegaram muito crus (...) então a gente precisava dividir o tempo entre estudo teórico e discussão clínica.”*

As falas indicam que, nesse modelo, a teoria não é concebida como instância abstrata, mas como condição necessária para uma prática clínica eticamente sustentada, sobretudo em contextos de lacunas curriculares ou de formação emergencial.

4.5.2.2. A prática como ponto de partida para a supervisão

No segundo grupo, a organização das supervisões parte diretamente da prática clínica (professoras/es 1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10). As/os estudantes realizam os atendimentos e apresentam os casos em supervisão, a partir dos quais a teoria é mobilizada conforme as demandas emergentes. Essa dinâmica é descrita de forma precisa pelo professor 9, ao relatar que os estagiários iniciam a supervisão com o relato dos atendimentos, seguido de problematizações orientadas: *“Os alunos me apresentavam um breve relato do atendimento (...) e nesse relato eu ia questionando eles, produzindo algum tipo de reflexão, tanto técnica quanto teórica.”*

A centralidade do caso clínico também aparece na fala da professora 4, que descreve a supervisão como espaço de elaboração do atendimento já realizado: *“O aluno ele me traz o atendimento em um relatório físico (...) em cima disso, eu ajudo ele a pensar como resolver aquelas dúvidas.”*

4.5.3. A supervisão em grupo como dispositivo formativo transversal

Independentemente do ponto de partida, um elemento transversal às falas é o uso predominante da supervisão em grupo. O professor 10 descreve esse dispositivo como estratégia pedagógica que amplia o aprendizado a partir da escuta dos casos dos colegas: *“Aquilo que um traz serve de suporte para aquilo que o outro vai precisar em algum momento.”*

As condições institucionais incidem diretamente na organização prática da supervisão. O professor 9 exemplifica a lógica quantitativa da instituição privada ao relatar: *“Eu supervisionava dez estagiárias/os, totalizando cinco horas semanais de trabalho.”*

Essas falas evidenciam que a organização concreta das supervisões é atravessada por racionalidades institucionais distintas, que produzem adaptações constantes, mas também impõem limites importantes à qualidade da supervisão e à possibilidade de uma formação clínica equânime.

4.5.4 Livros, ditos e não-ditos: prescrições, escolhas e silêncios

As obras que lemos — e também aquelas que deixamos de ler — participam ativamente dos processos de constituição subjetiva e da formação profissional. No campo da Psicologia, tais escolhas não são neutras, pois informam modos de compreender o sujeito, o sofrimento e as possibilidades de intervenção. No capítulo dedicado à análise dos PPCs, já foram tecidas considerações acerca das referências bibliográficas quando explicitadas nos documentos institucionais. Contudo, a prática formativa revela que o que está prescrito nem sempre corresponde ao que é efetivamente mobilizado.

As obras mobilizadas no contexto da supervisão clínica constituem outro efeito direto da autonomia docente. Embora os estágios apresentem bibliografias formais nos documentos institucionais, as falas indicam que aquilo que circula efetivamente na prática supervisiva depende, em grande medida, das escolhas, trajetórias e concepções das/os supervisoras/es.

4.5.4.1. Bibliografia técnica

Esta subcategoria foi a que apresentou maior frequência de respostas, englobando as falas das/os professoras/es 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11. As obras

mencionadas podem ser organizadas em três conjuntos principais: textos clássicos, manuais técnicos e obras fundacionais das abordagens teóricas adotadas.

Entre os clássicos, destacam-se os textos freudianos mencionados pela professora 5, que afirma que *“não dá para você fazer um atendimento se você não souber minimamente o que é a pulsão”*. O professor 9 menciona obras centrais da Análise do Comportamento ao afirmar que utiliza *“Ciência do comportamento, do Skinner”*, bem como textos introdutórios para garantir a compreensão dos conceitos básicos. Já o professor 10 indica como leituras iniciais *Tornar-se pessoa* e *Um jeito de ser*, de Carl Rogers, destacando que são *“livros de primeira leitura para ajudar a entender como é que é a abordagem”*.

No grupo dos manuais, a professora 7 menciona Terapia Cognitivo-Comportamental, de Judith Beck, ao afirmar que *“ele já é conhecido dentro da TCC como a bíblia da terapia cognitivo comportamental”*. A professora 6, por sua vez, cita Fundamentos Psicanalíticos, de Zimerman, como referência recorrente em sua supervisão. Já os textos fundacionais referem-se, por exemplo, às obras de Michael White no campo da terapia narrativa, mencionadas pela professora 11, ao afirmar que *“eu trago textos do Michael White, que é o teórico que constrói a terapia narrativa”*.

Essas escolhas bibliográficas dialogam com uma concepção de formação profissional que privilegia a articulação entre teoria e prática a partir de um modelo técnico de atuação. Nessa perspectiva, o domínio conceitual é compreendido como condição necessária para uma prática clínica legitimada como científica, em oposição a intervenções sustentadas exclusivamente em vivências pessoais ou impressões subjetivas.

Entretanto, a forma como alguns desses materiais são significados pelas/os docentes pode ser problematizada. A designação de determinadas obras como textos “sagrados” ou “bíblicos”, como no caso mencionado pela professora 7, pode sugerir uma apreensão acrítica desses conteúdos, desconsiderando os contextos histórico, social e político em que foram produzidos. Tal questão é particularmente sensível no campo da Psicanálise, cujos textos clássicos contêm concepções hoje amplamente debatidas e, em alguns casos, refutadas. A supervisão, nesse sentido, configura-se como espaço privilegiado para a produção de leitura crítica, inclusive no que se refere às obras que sustentam a prática clínica.

Essa problematização não implica a exclusão dos clássicos do processo formativo. Ao contrário, tais obras podem conferir densidade e consistência à

formação. A crítica recai, sobretudo, sobre seu uso exclusivo ou descontextualizado. Como bem expressou a professora 8: “[...] *eu trabalho com psicanálise e trabalho com autores da psicanálise que relevam a dimensão social, política. Como ela se faz presente nas vivências, inclusive na experiência, no sofrimento. O próprio Freud não lia só Freud! Ele lia antropologia, ele lia filosofia.*”

4.5.4.2. A bibliografia como recurso contingente ao encontro clínico

Aqui, as leituras aparecem orientadas pelas demandas emergentes dos atendimentos clínicos, assumindo caráter situado e específico. Diferentemente da subcategoria anterior, que aponta para um percurso formativo mais global a partir de uma abordagem teórica, aqui a bibliografia é mobilizada de forma contingente, em diálogo direto com as situações clínicas que se apresentam.

Foram incluídas nessa subcategoria as falas das/os professoras/es 1, 3, 6, 7, 10 e 11. As narrativas indicam que essas leituras são construídas em diálogo entre docentes e discentes, não se configurando como imposições unilaterais. A fala do professor 3 ilustra esse movimento ao afirmar: “*Durante os atendimentos surgiam muitas outras bibliografias a partir daquilo que ia aparecendo nos atendimentos como necessário para o trabalho que a gente estava desenvolvendo ali.*”

4.5.4.3. A bibliografia como exigência institucional formal

As falas agrupadas nesta subcategoria dizem respeito ao modo como a bibliografia prescrita nos documentos oficiais é compreendida pelas/os docentes, sendo frequentemente caracterizada como um requisito institucional de caráter formal, pouco mobilizado na prática cotidiana da supervisão clínica. O professor 1 afirma que as referências formais não dialogam com sua atuação clínica, sendo utilizadas apenas para atender às exigências administrativas, ao relatar que “*a gente tem uma bibliografia que faz parte do programa geral, mas eu não trabalho diretamente com elas*”.

De modo semelhante, o professor 3 e a professora 4 indicam que, embora exista uma bibliografia oficialmente prevista, não há obrigatoriedade de segui-la, sendo facultado às/aos docentes mobilizar outros materiais considerados mais adequados à realidade formativa. Ao comentar esse aspecto, o professor 3 afirma que “*cada professor vai definir o estágio que vai fazer e, a partir desse estágio, a sua composição de bibliografia*”.

Ao ser questionada sobre a presença de referências excessivamente genéricas no PPC, a professora 4 aponta que tais obras são pré-estabelecidas pela mantenedora, o que, em sua avaliação, pode representar um prejuízo à formação discente caso sejam seguidas de modo acrítico. Em suas palavras:

Eu entendo como uma defasagem muito grande. Porque, realmente, para nós conseguirmos sanar essa questão, já que vem pré-estabelecido, a gente acaba utilizando outras referências que não estão ali. Mas realmente é um prejuízo para os alunos. Caso eles sigam exatamente o que está ali, a gente não implementa.

4.5.4.4. A bibliografia como operador ético-político da escuta

Encerrando a análise, esta subcategoria identifica a bibliografia como operador ético-político da escuta foi identificada nas falas das professoras 2, 8 e 11. Nesse conjunto, as obras mobilizadas articulam-se a perspectivas decoloniais e interseccionais, compreendendo o sofrimento psíquico como fenômeno socialmente produzido, atravessado por marcadores como gênero, sexualidade, raça e classe.

No caso da professora 2, que coordena um grupo de estágio voltado especificamente à população LGBTQIA+, as leituras propostas visam à compreensão das violências e dos dispositivos opressores que incidem sobre esse grupo, tendo sido citada, entre outras, a obra *Eu sou o monstro que vos fala*, de Paul Preciado, bem como textos de Jota Mombaça. A professora 8, por sua vez, reconhece os marcadores de gênero e pobreza como determinantes para a compreensão integral dos casos, afirmando que “*a gente precisa escutar de que maneira que a pobreza tá ali, que as desigualdades de gênero estão ali, que o racismo está ali*”. Já a professora 11 associa os textos fundacionais da terapia narrativa a autoras como Valeska Zanello, Kimberlé Crenshaw e Angela Davis, ao afirmar que “*sempre que eu vou falar de saúde mental, eu trago esses textos*”.

Esse recorte é central para a discussão proposta nesta tese. No entanto, sua análise exige a problematização de alguns limites estruturais. As práticas relatadas pelas professoras 2 e 8 estão vinculadas a projetos específicos, cuja continuidade não é garantida institucionalmente, além de terem participação facultativa por parte das/os estudantes. Ademais, tais iniciativas aparecem fortemente associadas às trajetórias pessoais e formativas das docentes, o que evidencia a ausência de uma política curricular que assegure, de forma sistemática, uma formação ético-política crítica no âmbito do estágio clínico.

As obras que compõem o percurso formativo das/os psicólogas/os refletem, em grande medida, as experiências e referências das/os próprias/os docentes, como explicitado pela professora 8. Ainda que existam textos considerados canônicos, sua suposta atemporalidade demanda uma leitura situada e historicamente informada. Diante da complexidade dos processos de subjetivação e das múltiplas determinações do sofrimento humano, torna-se pouco plausível que um conjunto restrito de obras seja suficiente para sustentar a prática profissional. Nesse sentido, a provocação feita pelo professor William Siqueira Peres — “tenho medo de psicólogo de um livro só” — opera como síntese crítica da necessidade de uma formação plural, aberta e reflexiva.

4.5.5. Desafios da supervisão clínica: limites institucionais e efeitos subjetivos da formação

A autonomia docente, longe de eliminar tensões, convive com limites estruturais que atravessam o exercício da supervisão clínica. As/os docentes relatam desafios relacionados à complexidade dos casos, à insuficiência de tempo, à escassez de recursos e às condições institucionais que delimitam suas possibilidades de atuação.

4.5.5.1. A supervisão clínica atravessada por limites estruturais da formação

O professor 1 aponta desafios que se inserem claramente no âmbito estrutural da formação. Segundo o docente, os casos atendidos na clínica-escola, em determinadas situações, apresentam níveis de complexidade que demandariam uma escuta clínica mais experiente do que aquela possível no contexto formativo da graduação. Ainda que a supervisão opere como dispositivo de mediação e qualificação da escuta, o entrevistado indica que, em alguns casos, tal mediação se mostra insuficiente. Soma-se a esse quadro a ausência de apoio multiprofissional, uma vez que determinadas demandas extrapolam o campo de atuação da Psicologia, exigindo articulações institucionais que nem sempre estão disponíveis. Esses entraves produzem frustração no exercício da supervisão, ao convocarem as/os docentes a manejar situações para as quais não dispõem de respaldo institucional adequado.

“Eu penso que na atualidade, né? O tipo de demanda que muitos casos trazem frente à experiência e os recursos que os estagiários têm né? [...] algumas vezes, a gente vê que aparece em casos, situações que demandariam a experiência de um profissional que já está há mais tempo [...] E aí, obviamente, a gente vai pensar num encaminhamento, numa inserção

da pessoa que demanda de um cuidado mais delicado, muitas vezes multiprofissional [...] o serviço de psiquiatria, que muitas vezes é imprescindível, a gente precisa encaminhar para outros setores, seja aqui da universidade ou mesmo da rede em cidade [informação suprimida para garantir o sigilo da IES]. Então, a maior preocupação que eu vejo é o aumento de casos que demandam uma especialidade maior, uma bagagem maior, frente aos recursos que a gente tem.”

O professor 3 também identifica desafios estruturais relacionados à organização do estágio. Entre eles, destaca-se a impossibilidade de garantir que as/os estudantes realizem o estágio com a/o supervisor/a e a linha teórica de sua preferência, em função de limitações de recursos humanos. Nessas condições, o estágio tende a ser vivenciado como exigência burocrática, esvaziando seu potencial formativo. O docente acrescenta ainda dificuldades vinculadas à abertura e manutenção de campos de estágio por meio de convênios com instituições externas, cujos trâmites administrativos e incompatibilidades de calendário impõem restrições adicionais ao processo formativo e repercutem diretamente na motivação discente. Esse ponto é explicitado pelo próprio entrevistado ao afirmar que “*o desejo do aluno fica submetido a várias outras demandas de ordem operacional, burocrática*”, e que a atribuição pode produzir um “problema” inicial ao receber “*alunos que não estão vivamente... conectados com o que eles estão fazendo ali*”.

No contexto da IES privada, os discursos convergem para dificuldades relacionadas à atuação das mantenedoras, especialmente no que se refere ao tempo destinado às supervisões. A insuficiência da carga horária foi apontada pelas/os professoras/es 4, 9 e 10. Este último expressa a expectativa de que eventuais alterações na legislação de estágios possam ampliar o tempo disponível para supervisão, destacando os prejuízos do modelo vigente: “[...] *meia hora de atendimento semanal para um aluno que atende três clientes, quatro clientes, cinco clientes é insignificante. Ele vai pegar o caso mais complicado, vai trazer esse caso e é com ele que ele vai dar conta do resto [...]*”.

Outro aspecto recorrente refere-se ao período reduzido destinado à realização dos estágios, mencionado por docentes tanto de IES privada quanto pública. A fragmentação do calendário letivo, associada a exigências burocráticas e períodos de interrupção, compromete a continuidade dos atendimentos e limita o desenvolvimento das habilidades clínicas das/os estudantes, gerando frustração no corpo discente e docente. Esse encurtamento do tempo efetivo de prática aparece de modo direto quando um/a docente relata que “*os atendimentos [...] aconteciam muito pouco*”,

ficando restritos a poucos meses e interrompidos por longos períodos sem atendimento: “[...] os atendimentos eles aconteciam muito pouco, então eram dois ali meses atendendo, três meses atendendo no máximo. Aí entrava férias, aí ficava cerca de 4 meses sem atender [...] e ficava nessa coisa e os alunos sofrendo porque eles não tinham ali [...] pouca experiência [...]”

A professora 8 amplia essa discussão ao problematizar o próprio modelo de formação em Psicologia no Brasil. Embora reconheça ocupar uma posição institucional privilegiada, a docente questiona o fato de que, ao final de cinco anos de graduação, a/o/e estudante esteja legalmente habilitada/o/e a atuar em qualquer área da Psicologia, diferentemente de contextos nos quais há exigência de formação específica posterior. Para a professora, o tempo da graduação não seria suficiente para o desenvolvimento das competências esperadas de uma/um/une psicóloga/o/gue clínico, ao afirmar que “*é uma escuta que não se constrói rápido, é uma escuta que precisa de muito tempo para desenvolver*”. Tal problematização tensiona o modelo generalista da formação, sem que este trabalho produza um juízo normativo sobre a qualidade das práticas profissionais exercidas por recém-formadas/os/es. Essa ênfase no tempo limitado da formação aparece de modo recorrente em sua fala, quando a docente destaca que “*a gente tem pouco tempo*” para sustentar processos clínicos mais complexos no âmbito da graduação.

Por fim, outro desafio estrutural refere-se à escassez de recursos financeiros e materiais, também apontada pela professora 8. A insuficiência de investimentos institucionais impacta diretamente o funcionamento do serviço-escola e a qualidade do cuidado ofertado à população, configurando-se como uma forma indireta de precarização do trabalho docente e da prática clínica no âmbito da formação, como explicita a docente ao afirmar: “*falta apoio da própria universidade em termos de recursos pra gente conseguir fazer algumas coisas no serviço... atender melhor o público*”.

4.5.5.2. Outras dimensões analíticas

As falas apontaram questões situadas no campo das relações pedagógicas, subjetivas e ético-relacionais que atravessam a supervisão clínica. Entre eles, destacam-se as dificuldades de implicação discente no processo formativo, frequentemente associadas, nos discursos analisados, a diferenças geracionais e a mudanças na relação das/os estudantes com o tempo, o saber e a prática clínica.

As diferenças geracionais foram explicitamente mencionadas pelas professoras 2 e 7. A professora 2 aponta uma tendência à busca por respostas rápidas e intervenções imediatas, o que, segundo sua avaliação, dificulta a sustentação da escuta clínica e do vínculo terapêutico, ao afirmar que percebe, entre as/os estudantes, *“uma ansiedade muito grande por respostas prontas, por soluções rápidas, como se o processo clínico pudesse ser resolvido imediatamente”*. A professora 7, por sua vez, associa esse fenômeno a uma percepção de desinvestimento frente ao conhecimento, recorrendo à comparação com sua própria trajetória formativa, marcada por intensa dedicação e competitividade nos campos de estágio. Essa leitura aparece quando a docente rememora que *“na universidade [referência institucional suprimida para garantir o sigilo da entrevistada] a gente se gladiava ali dentro para pegar os melhores estágios”*, descrevendo a necessidade de *“se dedicar, estudar, ter proatividade”*, e contrapõe essa experiência ao cenário atual, no qual escuta com frequência dos estudantes: *“Ai, professora... o que que eu faço agora?”*, associando esse movimento a uma *“apatia quanto a querer estudar”* e a uma *“baixa proatividade”*.

Outro elemento recorrente refere-se à dificuldade das/os estudantes em desenvolver autonomia no raciocínio clínico. A professora 7 relata a demanda frequente por orientações diretas sobre como proceder nos atendimentos, mesmo após a indicação de leituras e discussões teóricas, ao comentar que *“eles perguntam o tempo todo o que fazer, mesmo depois da leitura, mesmo depois da discussão”*. O que se problematiza aqui não é a necessidade de apoio docente — inerente ao processo formativo —, mas a dificuldade de sustentar, ao longo do estágio, um processo de construção autônoma do pensamento clínico. Essa dificuldade é reforçada pelas falas das professoras 5 e 6, que apontam a baixa adesão discente à leitura dos textos teóricos indicados. A professora 5 afirma de forma direta que *“os alunos não leem”*, enquanto a professora 6 relata ter recorrido, em alguns momentos, ao próprio tempo de supervisão para leitura conjunta, ao dizer: *“Fiz isso em supervisão. Levar um texto e falar: olha, gente, vamos ler junto”*, evidenciando o deslocamento do espaço supervisivo para suprir lacunas formativas básicas.

A professora 11 introduz um desafio de natureza distinta, ao destacar a dificuldade de instituir um espaço seguro na supervisão, no qual as/os estudantes possam expor dúvidas, inseguranças e erros sem receio de julgamento. A construção desse espaço é reconhecida como condição fundamental para o processo formativo,

mas demanda tempo, investimento relacional e manejo cuidadoso das dinâmicas grupais. Esse desafio é descrito pela docente ao afirmar que “*o desafio maior é conseguir criar um espaço onde eles se sintam seguros e seguras de errar, de perguntar*”, acrescentando que sua estratégia envolve “*momentos iniciais de conversa*” e, quando necessário, “*alguns ensaios entre a gente*”, antes da entrada efetiva na prática clínica.

Em síntese, a autonomia docente emerge, neste eixo, simultaneamente como recurso formativo e como fator de desigualdade interna, na medida em que desloca para as trajetórias individuais das/os supervisoras/es a responsabilidade pela organização, pela qualidade e pela densidade da experiência de estágio. Ao mesmo tempo em que possibilita invenção pedagógica e adaptação às singularidades dos contextos, essa configuração produz formações clínicas heterogêneas, fortemente dependentes do modo como cada docente concebe a clínica, o ensino e a própria função da supervisão.

4.6. A experiência discente no estágio clínico a partir da perspectiva docente

Se, em outro momento da discussão, o foco recaiu sobre os desafios vivenciados e narrados pelas/os docentes no exercício da supervisão, neste item a perspectiva se desloca para as dificuldades enfrentadas pelas/os/es discentes ao longo dos estágios clínicos. Ainda que a professora 8 tenha assinalado a relevância de ouvir diretamente as/os estudantes, as restrições impostas pelo delineamento da pesquisa impossibilitaram essa escuta direta. Assim, buscou-se compreender tais experiências a partir do olhar das/os docentes que acompanham os processos formativos no cotidiano da supervisão.

4.6.1. Condições institucionais que tensionam a experiência discente no estágio clínico

No âmbito da IES pública, as professoras 2 e 8 destacaram a sobrecarga horária a que as/os estudantes são submetidas/os ao longo dos estágios. A exigência de atuação simultânea em diferentes áreas, frequentemente em locais distintos e com demandas específicas, produz vivências de exaustão e angústia. A professora 2 explicita esse tensionamento ao afirmar que “*fazer três estágios ao mesmo tempo é muito*”, acrescentando que essa organização compromete “*a distribuição de atenção, de doação, de tempo de pensar no caso*”, gerando desgaste que repercute

diretamente na disponibilidade clínica das/os estagiárias/os. A professora 8 corrobora essa leitura ao relatar as queixas recorrentes das/os estudantes: *“queixam que não tem tempo, que dormem pouco, que é muito corrido, que é muito relatório para fazer [...] Parece tudo tão apressado”*.

Retoma-se, nesse ponto, a observação anteriormente feita pelo professor 3 de que a organização dos estágios não parece priorizar o processo de ensino-aprendizagem discente, mas antes atender às necessidades estruturais da instituição. Essa crítica é sustentada por sua afirmação de que, diante das limitações institucionais, *“não tem como garantir que o aluno faça estágio com o supervisor e com a linha teórica que ele gostaria”*, o que contribui para que o estágio seja vivenciado, em alguns casos, mais como exigência burocrática do que como espaço formativo qualificado.

Na IES privada, os docentes apontam outros atravessamentos institucionais. As professoras 4 e 7 enfatizam o pouco tempo efetivo destinado aos atendimentos clínicos, decorrente da fragmentação do calendário acadêmico. A professora 7 descreve de forma contundente os efeitos desse arranjo ao relatar que as/os estudantes *“tinham uma ansiedade muito grande por atender, mas encontravam essa barreira”*, o que gerava frustração intensa, uma vez que *“estavam pagando por algo que não estavam tendo a oportunidade de vivenciar”*. Tal configuração compromete o estabelecimento do vínculo clínico e a continuidade dos atendimentos, aspectos fundamentais à formação.

A clínica-escola também é mencionada como fonte de tensionamentos institucionais. Entre os principais problemas relatados estão a falta de recursos materiais, dificuldades de gestão relacionadas à secretaria e restrições de horários e de agendamento de atendimentos. A professora 5 explicita a precariedade material ao afirmar que, embora exista sala infantil, *“os brinquedos, por exemplo, são bem precários”*, o que limita intervenções que demandam recursos lúdicos. A mesma docente menciona ainda queixas recorrentes em relação à organização administrativa da clínica, destacando mudanças institucionais abruptas que *“viraram um caos”*, especialmente no que se refere à supervisão e à coordenação do serviço. A professora 7 acrescenta que as dificuldades de agendamento e a demora na fila de espera fazem com que, muitas vezes, *“quando fazia o agendamento o paciente já cancelava a terapia”*, o que postergava ou inviabilizava a experiência clínica das/os estudantes.

Por se tratar de uma extensão da própria IES, a clínica-escola opera segundo diretrizes institucionais que organizam, mas também limitam sua atuação. Em instituições privadas, orientadas por uma lógica de contenção de custos, essas limitações tornam-se ainda mais evidentes. Segundo a professora 5, embora exista certa flexibilidade de horários, os entraves administrativos e a falta de investimentos adequados produzem insatisfações recorrentes, ainda que “*no geral eles não tenham muitas queixas*”, evidenciando uma adaptação forçada às condições disponíveis. A análise sugere que os conflitos relatados decorrem menos de questões interpessoais e mais de uma desarticulação entre expectativas discentes e as condições reais de funcionamento do serviço.

Outro elemento relevante refere-se à condição das/os estudantes-trabalhadoras/es, especialmente na IES privada. Conforme indicado pelas professoras 5 e 7, a ausência de flexibilidade de horários compromete a realização das atividades de estágio. A professora 7 descreve que muitas/os estudantes, ao manterem vínculo empregatício com a própria instituição e dependerem da bolsa como benefício trabalhista, optam por condensar estágios para evitar o risco de demissão, relatando que “*tinham medo de serem demitidos e perderem a bolsa e não conseguirem se formar*”. Essa estratégia, segundo a docente, resulta em experiências clínicas extremamente reduzidas, por vezes limitadas a poucos meses de atendimento, comprometendo a consolidação das habilidades clínicas.

Ainda nesse eixo, o professor 10 aponta que a hegemonia de determinadas linhas teóricas no currículo, como Psicanálise e Análise do Comportamento, em detrimento de outras abordagens, restringe o repertório conceitual das/os estudantes. Segundo o docente, a graduação “*faz a eleição de algumas abordagens básicas*”, o que torna a formação “*bastante restrita*”, dificultando que as/os estudantes tenham elementos suficientes para realizar uma escolha teórica mais consciente ao chegarem à supervisão.

4.6.2. A experiência subjetiva, ética e clínica de sustentar o lugar de psicóloga/o/gue em formação

Aqui são reunidos os desafios relacionados às vivências subjetivas implicadas no exercício inicial da prática clínica. Episódios de ansiedade e insegurança foram amplamente mencionados pelas/os docentes, evidenciando a dificuldade de transitar do lugar de estudante para o de psicóloga/o/gue em formação. O professor 1 associa

essa ansiedade ao medo de causar prejuízos ao sujeito atendido, ao afirmar que muitas/os estudantes chegam à supervisão “*com muito medo de errar, com muito medo de fazer mal para a pessoa*”, o que produz um estado de tensão permanente diante da responsabilidade clínica. O professor 9 complementa essa leitura ao relacionar a ansiedade à dúvida quanto à suficiência da formação inicial, destacando que as/os estagiárias/os frequentemente se perguntam “*se já sabem o suficiente para estar ali atendendo alguém*”, revelando insegurança quanto ao próprio lugar profissional.

Essa ansiedade articula-se, ainda, à incerteza quanto aos efeitos do próprio trabalho clínico. Conforme destacado pela professora 11, diferentemente de outras áreas da saúde, a Psicologia não dispõe de indicadores imediatos e objetivos de eficácia, o que torna o processo clínico permeado por dúvidas e inseguranças. A docente explicita esse ponto ao afirmar que “*não tem exame, não tem um dado objetivo que diga se está funcionando ou não*”, o que faz com que as/os estudantes questionem constantemente se estão conduzindo adequadamente o atendimento. Tal característica pode ser compreendida como um fator estruturalmente ansiogênico para estudantes em formação, especialmente nos primeiros contatos com a prática clínica.

A complexidade dos casos atendidos constitui outro desafio relevante. As professoras 6 e 8 destacam o impacto emocional provocado pelo contato com situações de sofrimento social intenso, sobretudo quando há grande distância entre as experiências de vida das/os estudantes e as realidades narradas pelas pessoas atendidas. A professora 6 relata que, em diversos momentos, as/os estagiárias/os “*não sabem o que fazer com aquilo que escutam*”, especialmente diante de histórias marcadas por violência, pobreza ou exclusão social. A professora 8, ao tratar de atendimentos a mulheres em situação de violência, afirma que “*não é raro ver estudante chorar na supervisão*”, indicando a intensidade do afetamento emocional mobilizado por esses encontros clínicos.

Em consonância com esse ponto, a professora 11 problematiza o envolvimento afetivo das/os estudantes com os casos atendidos, compreendendo-o como manifestação de processos contratransferenciais ainda em elaboração. A docente tensiona o imaginário do psicólogo como sujeito neutro e emocionalmente distanciado ao afirmar que “*sentir não é um problema*”, desde que haja espaço para pensar sobre esses afetos. Segundo ela, a dificuldade não está em se afetar, mas em “*não*

conseguir elaborar isso”, o que reforça o papel central da supervisão como espaço de elaboração clínica e ética.

A professora 6 chama atenção, ainda, para a presença recorrente de sofrimento psicológico e/ou questões psiquiátricas entre as/os próprias/os estudantes, percepção construída ao longo de sua trajetória docente. A docente afirma que “*muitos alunos já chegam muito adoecidos*”, o que se intensifica no período do estágio, marcado por elevada exigência emocional. Embora existam serviços institucionais de atendimento psicológico na IES pública, a professora aponta que “*a demanda é muito maior do que aquilo que a universidade consegue oferecer*”, evidenciando limites estruturais do cuidado voltado às/os discentes.

A chegada ao estágio clínico configura, assim, um ponto decisivo no percurso formativo, atravessado por desafios subjetivos, éticos e institucionais. As falas analisadas indicam que a função da/o/e supervisora/or ultrapassa a orientação técnico-clínica, envolvendo o manejo de processos de subjetivação, sofrimento e implicação profissional. Como sintetiza o professor 1, supervisionar é também “*ajudar o aluno a sustentar esse lugar*”, mesmo quando as condições institucionais e subjetivas tornam esse percurso especialmente árduo. Tal constatação reforça a compreensão de que a formação em Psicologia não se produz apenas no plano curricular, mas se constrói de modo decisivo nas experiências vividas no cotidiano institucional, onde se inscrevem tanto os efeitos formativos quanto os limites e tensões da (des)formação.

O conjunto das análises apresentadas neste capítulo evidencia que a formação clínica em Psicologia se produz em um arranjo profundamente heterogêneo, no qual a ausência de diretrizes pedagógicas compartilhadas desloca para as/os supervisoras/es a responsabilidade pela sustentação ética, técnica e formativa do estágio. Essa configuração, embora permita invenção pedagógica e adaptação às singularidades dos contextos, produz assimetrias importantes na experiência discente e institui critérios implícitos de legitimação do “bom estagiário”, frequentemente atravessados por exigências não formalizáveis, como maturidade subjetiva, disponibilidade emocional e trajetórias pessoais de psicoterapia e/ou análise. Os efeitos desse modelo tornam-se particularmente sensíveis quando se considera a formação para o cuidado de populações historicamente vulnerabilizadas, como a população LGBTQIA+, uma vez que os limites institucionais, os silêncios curriculares e as tensões éticas aqui identificados incidem diretamente sobre a qualidade da

escuta, da intervenção e da responsabilização profissional — questão que será aprofundada no capítulo seguinte.

5 AS ORIENTAÇÕES LEGISLATIVAS NA SUPERVISÃO CLÍNICA: ENTRE O NORMATIVO, O PEDAGÓGICO E O SILENCIAMENTO FORMATIVO

As perguntas 2.8 e 2.9, da entrevista, relativas à orientação de legislações nos estágios clínicos, foram analisadas de forma conjunta por incidirem sobre um mesmo núcleo: o lugar atribuído à legislação na formação clínica. Embora formuladas separadamente, ambas permitem apreender, de modo articulado, dimensões prático-pedagógicas e normativo-éticas da supervisão, evidenciando não apenas a existência — ou ausência — de orientações formais, mas sobretudo os modos pelos quais a legislação é concebida, hierarquizada ou silenciada no processo formativo. Esse bloco analítico funciona, ainda, como ponte para a discussão sobre formação e (des)formação para a diversidade.

A análise do material empírico não permitiu a identificação de eixos distintos de orientação legislativa, mas revelou diferentes modos de relação com a normativa no interior de um mesmo arranjo formativo, centrado no Código de Ética. Esses modos não configuram tipologias nem subcategorias estruturais, devendo ser compreendidos como tensões discursivas internas ao eixo central e, em um caso específico, como exceção reveladora no corpus.

5.1. O Código de Ética como eixo central e suficiente da formação clínica

O Código de Ética Profissional do Psicólogo foi o documento mais recorrente nas respostas às duas questões analisadas neste bloco, figurando como o principal referencial ético mobilizado pelas/os docentes no contexto da formação clínica. Ainda que, em alguns casos, outros dispositivos normativos também sejam mencionados, o Código ocupa posição central e hierarquicamente privilegiada, organizando o modo como a ética profissional é apresentada às/aos estagiárias/os.

Essa centralidade se expressa na forma como o documento é apresentado como base mínima e fundante da prática profissional, a partir da qual outros saberes normativos seriam acionados apenas de modo complementar ou circunstancial. Como afirma o professor 1: *“Assim, partimos do Código de Ética, esse é o básico e o fundamental. E aí, na medida da necessidade, de repente um laudo, algum documento em específico, a gente procura as legislações específicas.”* A fala evidencia uma lógica formativa na qual o Código de Ética assume a função de núcleo organizador da prática clínica, enquanto demais legislações e resoluções ocupam um lugar periférico e reativo, dependente da emergência de situações pontuais.

Predomina, nesse registro discursivo, uma apropriação do Código como manual de conduta, enfatizando seu caráter prescritivo em detrimento de sua dimensão reflexiva e orientadora da prática profissional. Essa leitura normativa tende a reduzir a ética a um conjunto de regras a serem observadas, esvaziando o debate sobre os dilemas éticos concretos que atravessam o exercício clínico em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e institucionais.

Esse movimento pode ser observado, por exemplo, nas falas das professoras 2 e 7, que recorrem a recortes específicos do Código de Ética — como o sigilo profissional e a noção de tratamento igualitário — sem articulá-los de forma sistemática a outros princípios éticos ou a legislações complementares. No caso da professora 2, a ética profissional é apresentada como eixo central da formação clínica, fortemente associada à responsabilidade do cuidado e à proteção da confidencialidade. A docente afirma: “*A questão da ética profissional é fundamental. Há dois pontos centrais: a ética e o sigilo.*” Ao longo de sua fala, o sigilo aparece como elemento estruturante da prática clínica, entendido como condição de possibilidade para a confiança, a partilha do sofrimento e a segurança do espaço terapêutico, sendo também operacionalizado por meio de regras institucionais que delimitam a circulação das informações, como a restrição da discussão dos casos ao grupo de estágio.

Já na fala da professora 7, embora haja referência a elementos relevantes do Código, como a recusa ao julgamento moral e a consideração do contexto sociocultural, a ética profissional é sintetizada de modo genérico, como se observa na afirmação de que “*a importância é tratar todos os pacientes da mesma forma, abrir mão de julgamento, considerar o contexto cultural*”. Essa formulação, ao enfatizar a ideia de igualdade abstrata no atendimento, revela uma compreensão pouco sistematizada da ética profissional, que tende a homogeneizar as práticas de cuidado.

Em ambos os casos, observa-se uma leitura do Código de Ética centrada em princípios gerais e recortes específicos, como o sigilo e a igualdade, sem que esses elementos sejam problematizados à luz da singularidade dos sujeitos, dos marcadores sociais ou das tensões éticas concretas que atravessam a prática clínica. Tal abordagem contribui para uma ética normativa e funcional, importante como base mínima da atuação profissional, mas insuficiente para sustentar uma formação clínica crítica e situada.

O caráter generalista do Código de Ética constitui, simultaneamente, sua força e sua limitação. Por se destinar a diferentes áreas e abordagens da Psicologia, o

documento não é capaz de responder isoladamente à complexidade das situações clínicas, exigindo articulação com resoluções específicas, notas técnicas e outros dispositivos normativos produzidos pelo sistema Conselhos. Contudo, nas falas das/os docentes — especialmente no contexto da IES privada — observa-se que essa função ampliada é frequentemente substituída por uma leitura normativa reforçada pelos manuais internos da clínica-escola, que passam a operar como extensões do próprio Código. Como afirma o professor 9: *“Uma leitura obrigatória antes de começar a prática clínica é o Código de Ética, o manual da clínica-escola e o manual clínico do CRP. Isso é o essencial; o resto vai aparecendo conforme o caso.”*

Nesse registro, a ética tende a ser compreendida como obediência a regras institucionais e protocolos previamente estabelecidos, eclipsando sua dimensão crítica e reflexiva, indispensável à formação de profissionais capazes de lidar com a complexidade e a imprevisibilidade da prática clínica.

5.1.1. Tensões discursivas e usos diferenciados da legislação no estágio

Embora o Código de Ética se consolide como eixo normativo central da formação clínica, o material empírico revela a presença de tensões discursivas quanto ao lugar atribuído às legislações específicas no estágio, bem como um caso singular que desloca esse arranjo dominante. Esses movimentos não configuram modelos alternativos de formação, mas expressam fraturas, apagamentos e usos diferenciados da normativa no interior de um mesmo regime formativo.

Em parte das falas, observa-se a continuidade do padrão anteriormente descrito: legislações e documentos normativos não integram de forma sistemática o processo formativo, sendo mobilizados sobretudo diante de situações pontuais, dúvidas emergentes ou casos específicos do atendimento clínico. A fala da professora 6 ilustra esse funcionamento ao afirmar: *“A gente só vai para a legislação quando surge alguma coisa ou alguma dúvida.”* A legislação aparece, assim, como recurso acionado posteriormente, e não como eixo organizador da supervisão.

Esse mesmo padrão pode ser observado na fala do professor 1, para quem o Código de Ética constitui o referencial central da formação clínica, cabendo às legislações específicas um papel acessório, mobilizado *“na medida da necessidade”*. De forma semelhante, a professora 11 afirma não indicar orientações legislativas específicas no contexto do estágio, mencionando apenas o Código de Ética como

referência obrigatória: “*não me vem nada à cabeça assim especificamente além do nosso Código de Ética*”.

O professor 10, por sua vez, indica que a observância das legislações ocorre de maneira indireta, mediada pelos documentos institucionais da clínica-escola, sem retomada sistemática no estágio. Como afirma o docente, “*as legislações federais eventualmente são observadas nas diretrizes da instituição, então dentro do nosso manual já tem esse tipo de orientação*”. Em conjunto, essas falas reforçam uma lógica formativa na qual a legislação é incorporada de modo periférico, seja por acionamento pontual, seja por sua diluição nos manuais institucionais, o que limita sua função pedagógica e crítica no processo de formação clínica.

Outro conjunto de falas tensiona o eixo central ao indicar a compreensão de que os conteúdos legislativos já teriam sido abordados em etapas anteriores da graduação, tornando desnecessária sua retomada no contexto do estágio. A professora 2 expressa essa posição de forma direta ao afirmar: “*É... não oriento. Havia entendido que esses estudos haviam sido feitos nas disciplinas anteriores.*”

Embora os PPCs contemplem, em geral, conteúdos normativos nos primeiros anos da formação, o problema central reside no momento de sua mobilização. Abordadas de forma inicial e frequentemente abstrata, as legislações deixam de ser retomadas justamente quando ganham concretude e impacto direto na prática clínica. A ausência dessa articulação no estágio reforça a percepção da legislação como um conjunto de normas já assimiladas ou distantes da realidade do atendimento, contribuindo para sua invisibilização no momento em que poderia operar como instrumento de leitura crítica e situada da prática profissional.

Por fim, o corpus apresenta um caso singular que não se alinha às tensões anteriores, configurando uma exceção reveladora. A professora 4, que também ocupa a coordenação do curso, menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução CFP nº 05/2025 e o Código de Ética como orientações essenciais, enfatizando seu papel como garantia de direitos das/os estudantes e como parâmetro para assegurar que o que é ofertado pela instituição corresponda ao que está formalmente previsto. Como afirma a docente: “*A nota técnica é importante porque dá respaldo para os estudantes saberem se estão recebendo aquilo que a instituição oferece. É uma garantia de direitos.*”

Nesse registro discursivo, a normativa aparece menos como instrumento pedagógico de problematização da prática clínica e mais como referencial de respaldo institucional, voltado à organização do estágio e à proteção da própria IES.

É possível articular os dados analisados a um princípio fundamental do Direito: o da inescusabilidade do desconhecimento da lei, sintetizado no adágio latino *ignorantia legis non excusat* [a ignorância da lei não desculpa ninguém] — formulado também como *nemo jus ignorare censetur* — expressa o princípio segundo o qual ninguém pode invocar o desconhecimento da lei para afastar suas consequências jurídicas, distinção já presente no direito romano entre ignorância do direito e ignorância do fato, posteriormente sistematizada na tradição jurídica europeia (Weidenfeld, 2004). No campo da Psicologia, enquanto profissão regulamentada, esse princípio assume contornos específicos, uma vez que a atuação profissional está submetida a limites jurídicos e éticos que não podem ser ignorados nem reduzidos ao conhecimento exclusivo do Código de Ética, incidindo diretamente sobre os modos como as normativas são — ou não — incorporadas no processo formativo.

Os achados deste bloco indicam que a formação ética em Psicologia tende a se apoiar em um repertório normativo mínimo, centrado prioritariamente no Código de Ética, enquanto outras produções relevantes do sistema Conselhos permanecem periféricas, pressupostas ou mobilizadas com finalidades predominantemente institucionais. Embora a produção normativa exista e os esforços de orientação por parte do CFP sejam evidentes, sua incorporação sistemática ao processo formativo ainda se mostra incipiente, comprometendo a construção de uma formação clínica crítica, capaz de responder à complexidade da prática profissional em contextos marcados por desigualdades e diversidades.

5.2. 27 anos depois: onde foi parar a resolução CFP nº 01/99 na formação de psicólogas/os/gues?

Antes de apresentar os diferentes modos de circulação da Resolução CFP nº 01/1999 na formação em Psicologia, importa destacar que os enunciados analisados não se distribuem de forma homogênea nem configuram posições docentes fixas. Os blocos a seguir distinguem núcleo e camadas de complexificação a partir da recorrência e da função analítica dos enunciados no material empírico, permitindo compreender os lugares efetivamente ocupados — ou não — pela normativa no processo formativo, sem convertê-los em tipologias docentes.

5.2.1. A Resolução como referência subjetivamente incorporada

O primeiro conjunto de respostas, que apresenta a menor recorrência no corpus, é composto por docentes que afirmaram prontamente conhecer a Resolução CFP nº 01/99 ao ouvirem sua numeração. Nesse conjunto, apenas o professor 3 e a professora 11 reconheceram a normativa de forma imediata, sem necessidade de explicitação de seu conteúdo. O professor 3 respondeu afirmativamente de modo direto (“*Sim*”), assim como a professora 11, que reiterou seu reconhecimento (“*Sim, sim, sim*”), indicando familiaridade prévia com a Resolução.

Embora três participantes desta pesquisa se identifiquem como não heterossexuais, apenas esses dois docentes integram esse conjunto, o que fragiliza qualquer leitura linear que associe o conhecimento da normativa à pertença à comunidade LGBTQIA+. Tal aspecto torna-se ainda mais relevante diante do desconhecimento da Resolução por parte da professora 5, cuja trajetória acadêmica inclui pesquisas na área de gênero e sexualidade.

O elemento comum nas falas do professor 3 e 11 reside nas trajetórias pessoais marcadas por sofrimento relacionado à sexualidade e por experiências de invalidação em contextos familiares religiosos. Ambos identificam a universidade como espaço fundamental para a ressignificação de suas sexualidades e para o deslocamento de leituras moralizantes que as concebiam como desvio, perversão ou pecado. Nesse percurso, a Resolução CFP nº 01/99 assume contornos de validação institucional da própria existência, sendo mobilizada como recurso ético-político da própria Psicologia para afirmar a legitimidade das sexualidades dissidentes frente a discursos morais, religiosos e pseudocientíficos.

Dada sua baixa recorrência, esse modo de relação com a Resolução não pode ser tomado como padrão formativo, operando no texto como uma tensão discursiva pontual em relação ao cenário dominante.

5.2.2. A Resolução como saber reconhecido, mas esvaziado de sentido

O segundo conjunto de respostas reúne docentes que afirmaram reconhecer a Resolução CFP nº 01/99 apenas após a explicitação de seu conteúdo (professoras/es 1, 4, 6 e 10). Nesse caso, o conhecimento da normativa parece operar menos como apropriação efetiva e mais como reconhecimento formal, socialmente esperado no interior da profissão. A professora 4, por exemplo, indica já ter ouvido falar da

Resolução, embora admita não recordar seu conteúdo “*acho que não..., mas sim, eu já ouvi falar*”, enquanto a professora 6 afirma saber de sua existência, mas não lembrar do que ela estabelece “*eu sei que sim, mas eu não lembro do que ela diz*”.

Situação semelhante aparece na fala de 10, que reconhece a Resolução como marco importante no processo histórico de despatologização da homossexualidade, mas afirma que ela é mobilizada apenas quando a temática emerge no atendimento “*quando ela aparece, a gente puxa*”. Nesses casos, a normativa assume um valor simbólico e retrospectivo, sendo reconhecida como avanço ético-político, porém sem evidências de incorporação sistemática à formação clínica ou à supervisão cotidiana.

O reconhecimento declarado, assim, tende a assumir caráter formal e esvaziado de sentido formativo, funcionando mais como posicionamento discursivo alinhado a valores de diversidade e respeito do que como operador efetivo da prática formativa.

5.2.3. A Resolução como ausência no percurso formativo

O terceiro conjunto de respostas reúne docentes que afirmaram desconhecer a Resolução CFP nº 01/99 mesmo após a explicitação de seu conteúdo, evidenciando diferentes formas de ausência dessa normativa no percurso formativo (professoras/es 2, 5, 7, 8 e 9). A professora 8 responde de forma direta “*Gente, não*”, assim como o professor 9, que afirma não conhecer o documento “*não conheço a resolução*”.

A fala da professora 7 explicita um modo particular dessa ausência. A docente afirma não reconhecer a Resolução por sua numeração e indica que o trabalho formativo não se dava a partir da mobilização direta de normativas, mas por meio da correção de comportamentos pontuais em supervisão: “*Trabalhar a norma de forma direta, pegar a resolução e passar para os estagiários, não era algo que a gente fazia.*” Em seu relato, situações envolvendo atendimentos a pessoas trans eram abordadas a partir da orientação sobre o uso do nome social e da adequação da postura do estagiário em sessão, sem articulação explícita com documentos produzidos pelo sistema Conselhos.

A professora 2 oferece uma elaboração reflexiva particularmente relevante sobre a ausência da Resolução CFP nº 01/99 no percurso formativo. Embora tenha ministrado a disciplina de Ética em Psicologia no primeiro ano do curso, a docente reconhece que a normativa não foi trabalhada, em razão de escolhas curriculares feitas diante de restrições temporais. Em sua fala, a professora 2 explicita que

priorizou resoluções relacionadas a povos indígenas e cartilhas sobre relações étnico-raciais, deixando de abordar aquelas voltadas especificamente ao atendimento da população LGBTQIA+. Ao refletir sobre essa decisão, afirma:

“Eu trabalhei muito mais com resoluções relacionadas a povos indígenas e com cartilhas sobre relações raciais, mas não foquei nas resoluções específicas para o atendimento à comunidade LGBTQIA+. Acho que tem uma falta mesmo, que pode ser determinante para o atendimento.”

Esse reconhecimento se articula diretamente à sua prática no estágio clínico. A docente afirma não orientar leituras legislativas nesse momento formativo por compreender que tais conteúdos já teriam sido abordados anteriormente, ao mesmo tempo em que reconhece a insuficiência desse pressuposto: *“Eu acho que isso já é uma devolutiva para mim, porque percebo que precisava discutir e me inteirar mais dessas resoluções no início do estágio.”* O efeito desse deslocamento é a produção de uma lacuna formativa, na qual a Resolução CFP nº 01/99 não se inscreve nem no momento teórico da disciplina de ética nem no momento prático da supervisão clínica.

Embora práticas como o respeito ao nome social e aos pronomes sejam trabalhadas em supervisão, a própria docente ressalta que tais cuidados não esgotam o escopo da Resolução, indicando a necessidade de um debate mais amplo e sistemático: *“A gente trabalha a questão dos pronomes e do nome no prontuário, mas não é só disso que se trata. Falta um debate mais aprofundado sobre como a resolução pode ser orientadora para nós.”*

A professora 5, por sua vez, desloca o trabalho com normativas para as/os preceptoras/es do estágio, não assumindo a discussão sistemática dessas resoluções como parte de sua atuação formativa direta. Já a professora 7 explicita que a discussão ética em supervisão não se dava a partir da mobilização de normativas do sistema Conselhos, mas por meio da correção de comportamentos pontuais.

As posições da professora 8 e do professor 9 alinham-se a esse conjunto de ausências, na medida em que ambos explicitam não reconhecer a Resolução CFP nº 01/99 como parte de seu repertório normativo formativo.

Este conjunto, sustentado por recorrência elevada no corpus, configura o núcleo analítico deste bloco, evidenciando a ausência estruturante da Resolução CFP nº 01/99 no percurso formativo e na supervisão clínica voltada à população LGBTQIA+.

Em conjunto, esses posicionamentos reforçam a centralidade quase exclusiva do Código de Ética como eixo normativo da prática, ao mesmo tempo em que

evidenciam a fragilidade da circulação de resoluções específicas do CFP no processo formativo. A Resolução CFP nº 01/99, embora reconhecida como marco ético-político da profissão, permanece ausente ou secundarizada mesmo entre docentes diretamente envolvidos com a supervisão clínica direcionada à população LGBTQIA+.

Esses dados são particularmente preocupantes, pois o desconhecimento, por parte das/os formadoras/es, das normativas que orientam a atuação ética e epistemológica da Psicologia compromete o acesso das/os discentes a essas discussões no momento formativo decisivo. Embora o Código de Ética seja um documento central, sua tomada como único norteador da prática invisibiliza uma produção normativa mais ampla, elaborada pelo CFP e pelos CRPs para qualificar e tensionar a atuação profissional em contextos socialmente sensíveis¹³.

5.3. A Resolução CFP nº 01/99 na formação em psicologia: normatividade, despatologização e embates formativos

Neste eixo, a análise desloca-se do conhecimento da Resolução CFP nº 01/99 para a compreensão de seus efeitos no plano formativo, interrogando como as/os docentes interpretam sua relevância para a formação de futuras/os/es psicólogas/os/gues a partir de suas experiências de ensino, supervisão e atuação institucional. A atenção recai sobre as respostas em que as/os participantes foram convidadas/os a refletir de modo mais livre acerca da importância da normativa no processo formativo.

Em função da própria estrutura do roteiro de entrevistas, nem todas/os as/os docentes responderam a este eixo: as professoras/es 4, 7, 8 e 9 afirmaram não conhecer a Resolução ou apenas ter conhecimento superficial de sua existência, o que impossibilitou a inclusão de suas falas nesta análise.

5.3.1. A Resolução como expressão histórica da despatologização e das transformações sociais

Este grupo reúne docentes para os quais a Resolução CFP nº 01/99 é compreendida como expressão histórica do processo de despatologização das

¹³ Em busca realizada no site <https://atosoficiais.com.br/cfp> em 07 de janeiro de 2026, ao selecionar apenas a opção “resoluções”, foram identificados 1.187 atos oficiais. O sistema não diferencia resoluções vigentes daquelas já revogadas, o que evidencia, ainda assim, a robustez da produção normativa do CFP.

sexualidades dissidentes e das transformações sociais que atravessaram a Psicologia nas últimas décadas (professoras/es 1, 3, 6, 10 e 11). As falas evidenciam diferenças geracionais e formativas que modulam a forma como a normativa é apropriada: ora como ruptura frente a uma Psicologia explicitamente patologizante, ora como dado já naturalizado da formação.

O professor 1 destaca a Resolução como marco ético-político fundamental de um processo iniciado ainda na década de 1970, ressaltando tanto seu caráter tardio quanto sua permanência como referência necessária diante da persistência de práticas incompatíveis com seus princípios: *“Mesmo sendo tardia, é necessária, porque ainda hoje existem colegas prometendo ‘cura’ ou transformação da orientação sexual.”*

Essa leitura é aprofundada na fala do professor 3, cuja trajetória formativa atravessa o período anterior e posterior à promulgação da normativa. O docente relata uma formação marcada por leituras patologizantes das sexualidades dissidentes, concentradas em disciplinas que as inscreviam no campo do desvio e do transtorno, produzindo leituras individualizantes do sofrimento. É nesse contexto que a Resolução emerge como inflexão decisiva: *“Primeiro tomei a resolução como um alento de que o trabalho com as questões da sexualidade LGBT não precisava seguir a trilha nefasta que eu tinha conhecido na minha graduação, de pensar aquilo como distúrbio, como transtorno, como problema.”*

Ao interditar práticas de patologização, a Resolução CFP nº 01/99 não opera apenas como norma, mas como dispositivo de deslocamento epistêmico, tensionando teorias, instituições e tradições formativas. Esse tensionamento aparece de forma explícita quando o professor 3 relata sua experiência em uma sociedade de psicanálise que vetava a presença de pessoas homossexuais sob o argumento de um suposto desenvolvimento psíquico insuficiente, evidenciando que a exclusão operava de modo institucional e teoricamente legitimado. Como afirma o docente: *“Eu participava de uma sociedade de psicanálise em que homossexuais não podiam entrar, porque se entendia que não tinham atingido um desenvolvimento psíquico suficiente. Isso era institucionalizado, era teórico, era normalizado.”* Nesse cenário, a Resolução impõe à Psicologia o desafio de revisar pressupostos históricos que naturalizaram a heterossexualidade como ideal normativo de maturidade subjetiva.

Esse reposicionamento é reforçado nas falas da professora 6, que compreende a Resolução como resposta a uma necessidade social concreta em um contexto

marcado por desigualdades e violências. Em sua leitura, a normativa não se apresenta como debate abstrato, mas como resposta a práticas que produziam sofrimento psíquico: *“Essa resolução responde a uma realidade concreta de violência e sofrimento. Não é uma discussão abstrata, é uma resposta a vidas que estavam sendo adoecidas por práticas da própria Psicologia.”*

O professor 10, por sua vez, articula a importância da Resolução à sua própria trajetória formativa, ocorrida sob a vigência do DSM-III, quando a homossexualidade ainda era classificada como transtorno mental. Para o docente, a normativa desloca a discussão da dicotomia doença versus cultura para a compreensão dos efeitos da heteronormatividade sobre a subjetividade e a saúde mental de pessoas LGBTQIA+: *“Eu me formei numa época em que a homossexualidade ainda estava no DSM como transtorno. Então essa resolução é fundamental porque desloca a discussão da ideia de doença para entender os efeitos da norma heterossexual sobre o sofrimento.”*

Na fala da professora 11, a Resolução ocupa lugar central na formação ética, sendo mobilizada a partir de referências internacionais, dos efeitos das práticas de “correção” das sexualidades e das disputas institucionais em torno da normativa. Ao articular a Resolução ao conceito de heterocisnormatividade, a docente reafirma seu estatuto como referência ética indispensável para uma Psicologia comprometida com os direitos humanos: *“A resolução é central para discutir eticamente por que não se pode falar em correção da sexualidade. Eu trabalho isso a partir de referências internacionais, das disputas institucionais e do conceito de heterocisnormatividade, porque não é só uma questão clínica, é uma questão de direitos humanos.”*

Dada sua recorrência no corpus, este bloco sustenta o núcleo analítico do eixo 5.3, a partir do qual os demais movimentos discursivos devem ser lidos como camadas de complexificação, e não como “subeixos” equivalentes.

5.3.2. A normatividade da Resolução e seus efeitos sobre a prática profissional

Nesta camada analítica, a Resolução CFP nº 01/99 é compreendida como guia de conduta profissional, desempenhando função análoga à do Código de Ética e orientando a práxis psicológica (as falas aqui agrupadas são das/os docentes: 2, 6, 10 e 11). Nas falas das/os docentes, a normativa aparece não apenas como instrumento regulador, mas também como dispositivo pedagógico capaz de fomentar reflexões críticas sobre os efeitos da sexualidade enquanto marcador social da diferença nos processos de subjetivação.

A professora 2 chama atenção para uma lacuna formativa importante: a ausência de debate sistemático sobre essas normativas no interior dos grupos de formação e supervisão, o que compromete sua apropriação crítica no cotidiano profissional. Como afirma a docente, *“falta um debate dentro do grupo de como a resolução pode ser orientadora para nós”*, indicando que práticas pontuais — como o uso de nome social ou pronomes — não esgotam o alcance ético-político da normativa.

As professoras 6 e 11 situam a Resolução CFP nº 01/99 como instrumento central no enfrentamento da chamada *“demanda de cura”*, problematizando leituras que legitimam práticas de conversão sexual sob o argumento da autonomia do/a paciente. Para a professora 6, tais demandas não podem ser compreendidas como escolhas individuais desvinculadas de seus contextos sociais, morais e históricos, sob pena de a clínica reproduzir violências simbólicas que sustentam o sofrimento psíquico. Como sintetiza a docente, *“uma coisa é a resolução do conselho, outra coisa é o que os psicólogos fazem”*, indicando que a persistência dessas práticas revela tensões entre normatividade institucional e exercício profissional.

Na fala da professora 11, esse reposicionamento assume contornos explicitamente normativos e pedagógicos. A Resolução é mobilizada como referência indispensável para explicitar por que a Psicologia não deve intervir na sexualidade das pessoas nem legitimar práticas de “correção” sob o discurso da autonomia ou da escuta clínica descontextualizada, reafirmando seu estatuto como guia normativo efetivo da prática profissional comprometida com os direitos humanos.

Soma-se a isso a separação institucional entre o CFP/CRPs e as IES, cuja regulação é atribuição do MEC, o que restringe a incidência direta das normativas sobre os currículos. Nesse cenário, consolida-se uma cisão entre aquilo que é ensinado e aquilo vivenciado na prática profissional, fazendo com que a Resolução, embora reconhecida como marco ético-político, nem sempre seja incorporada de modo estruturante à formação.

Esse conjunto de elementos evidencia que os limites de incidência da Resolução CFP nº 01/99 na formação não decorrem apenas de desconhecimento individual, mas também de condicionantes institucionais e regulatórios que atravessam o campo formativo, produzindo tensões entre normatividade profissional, currículos e práticas de supervisão.

Em síntese, o eixo evidencia que, embora a Resolução CFP nº 01/99 seja reconhecida por parte das/os docentes como marco histórico da despatologização e referência ética fundamental, sua tradução em dispositivo formativo estruturante permanece desigual e limitada. O núcleo do eixo revela sua importância simbólica e histórica; a camada de complexificação explicita os limites de sua incidência normativa, tanto no plano pedagógico quanto no institucional, sem autorizar leituras generalizantes ou classificatórias.

5.4. Formação em psicologia e seus limites: discursos docentes sobre preparo profissional

A pergunta 3.6 — “Ao seu ver, as/os futuras/os profissionais de Psicologia estão saindo das universidades/faculdades preparados para atender os sujeitos da população LGBTQIA+?” — buscou apreender como as/os docentes avaliam o preparo profissional oferecido pela formação em Psicologia, considerando não apenas os currículos formais, mas o processo formativo na totalidade.

As respostas permitiram tensionar se a formação ofertada tem se efetivado, na prática, na preparação para o atendimento à diversidade sexual e de gênero, evidenciando deslocamentos discursivos, limites institucionais e desigualdades formativas.

Os blocos a seguir expressam modos recorrentes de avaliação e deslocamento do problema do despreparo, com pesos empíricos distintos no corpus: há um núcleo analítico sustentado por maior recorrência e densidade discursiva, e há camadas de complexificação e tensões que evidenciam limites institucionais, geracionais e práticos da formação.

5.4.1. Avaliação do preparo profissional e seus deslocamentos discursivos

As falas reunidas neste bloco sustentam o núcleo analítico do eixo, ao incidirem diretamente sobre a avaliação do preparo profissional e sobre os modos pelos quais o reconhecimento do despreparo é discursivamente formulado e deslocado. Essa reflexão emerge de modo mais consistente entre docentes da IES pública, associada à possibilidade de comparação histórica e à convivência prolongada com diferentes gerações de estudantes.

O professor 1 destaca o aumento da criticidade discente ao longo do último decênio, ainda que reconheça a persistência de práticas profissionais marcadas por

preconceitos e resistências no exercício da Psicologia, por ele caracterizadas como um desserviço à profissão: *“colegas que não querem saber dessa temática... se posicionam de uma maneira até preconceituosa, muitas vezes ignorando todas as transformações de políticas públicas e, em alguns casos, fazendo grandes desserviços à nossa profissão”*. Sua fala evidencia uma clivagem geracional no interior do campo profissional, na qual os avanços formativos recentes convivem com práticas consolidadas que resistem à incorporação das transformações sociais.

Ao mesmo tempo, o professor 1 reconhece que a formação atual, embora ainda insuficiente, apresenta avanços significativos quando comparada a períodos anteriores: *“se não preparados, certamente muito melhores do que alguns anos atrás”*. Esses avanços, contudo, são qualificados pelo próprio docente como um preparo básico, incapaz de responder plenamente às demandas produzidas por contextos sociais marcados por violência e discriminação: *“é um preparo básico que vai demandar um preparo muito maior futuramente”*.

De modo particularmente relevante para este eixo, o professor articula tais transformações não a iniciativas isoladas da docência, mas a pressões sociais mais amplas, relacionadas à visibilidade pública de sujeitos historicamente marginalizados e à ampliação da diversidade no espaço universitário: *“essas pessoas que sempre existiram passaram a poder se orgulhar do que elas são”*; *“a sociedade se transformou”*. A presença de artistas, esportistas e figuras públicas LGBTQIA+ é compreendida como elemento que tensiona instituições historicamente elitistas e normativas, produzindo deslocamentos que atravessam a universidade, ainda que de modo desigual e pouco sistematizado.

De modo recorrente, contudo, as falas indicam que o reconhecimento do despreparo formativo não se traduz na assunção direta de responsabilidade por parte da docência. Esse deslocamento aparece de forma explícita na fala da professora 11, que identifica falhas estruturais na formação, mas as atribui predominantemente à organização curricular e à forma como a temática é institucionalmente tratada: *“isso é uma falha de diversas formas, seja do currículo dessas graduações...”*. Ao mesmo tempo, a docente desloca parte da responsabilidade para o perfil discente contemporâneo, caracterizado por ela como portador de uma visão de mundo prévia e pouco aberta à problematização crítica: *“as pessoas estão entrando no curso com uma visão de mundo pronta”*; *“estão se formando não pelas leituras em sala de aula, mas por TikTok, redes sociais, ChatGPT”*. Esse movimento discursivo evidencia como

o reconhecimento do despreparo convive com a dificuldade de situá-lo como problema ético-pedagógico diretamente implicado na prática docente.

5.4.2. Currículo, PPC e dispositivos institucionais da formação

As respostas reunidas neste bloco não constituem um eixo autônomo de avaliação do preparo, mas complexificam o núcleo do 5.4.1, ao evidenciar os modos pelos quais o despreparo formativo é explicado, justificado ou deslocado para instâncias institucionais.

Essa ambivalência aparece, por exemplo, na fala do professor 1, que reconhece avanços recentes, mas delimita tais progressos como um preparo “básico” ainda insuficiente frente às violências estruturais enfrentadas pela população LGBTQIA+. Ao mesmo tempo, desloca parte da responsabilidade para profissionais já inseridos no mercado.

Em outras falas, o despreparo é atribuído à organização do projeto pedagógico e a momentos de transição curricular. A professora 4 afirma: *“Eu acho que isso depende da organização do projeto pedagógico da universidade”*, reconhecendo, contudo, lacunas importantes na formação da escuta clínica.

Apenas a professora 5 afirma acreditar que suas/seus estudantes estejam saindo preparados. Contudo, ao deslocar o enfrentamento da LGBTfobia internalizada para a psicoterapia individual — *“a gente manda pra terapia”* — transfere a responsabilidade formativa para fora da instituição, esvaziando o papel da supervisão como espaço de elaboração crítica.

A experiência relatada pelo professor 3 tensiona esse cenário ao evidenciar que deslocamentos formativos são possíveis quando o silêncio institucional é interpelado. Ao afirmar que o novo currículo aprovado em 2022 *“traduz lutas imensas”*, o docente indica que a transformação da formação não se dá por consenso institucional, mas por conflitos e incômodos persistentes, frequentemente impulsionados pelo corpo discente.

Esse bloco evidencia que o despreparo formativo é reconhecido, mas frequentemente deslocado para currículos, PPCs ou processos históricos, diluindo a responsabilidade ética e pedagógica implicada na docência.

5.4.3. Perfis discentes, gerações e dinâmicas pedagógicas na formação

Além dos dispositivos curriculares e institucionais, as falas das/os docentes também mobilizam os próprios sujeitos envolvidos no processo formativo como elemento explicativo para os limites e deslocamentos observados na formação em Psicologia. Nesse conjunto de respostas, a atenção recai sobre as relações entre gerações, perfis discentes e dinâmicas pedagógicas, evidenciando como mudanças no corpo discente e nas formas de participação estudantil impactam — positiva ou ambivalentemente — a experiência formativa.

As reflexões emergem exclusivamente nas falas de docentes da IES pública, associadas ao maior tempo de inserção institucional e à possibilidade de comparação histórica. As falas das/os professoras/es 1, 3, 2 e 11 reiteram o aumento da criticidade discente e a ampliação da diversidade no espaço universitário, ao mesmo tempo em que reconhecem resistências, conflitos e ambivalências.

A presença crescente de estudantes LGBTQIA+, pessoas negras, pobres e com deficiência é descrita como elemento que encarna a diversidade e tensiona a universidade para além do currículo formal. Contudo, essas transformações não são apresentadas como solução automática para o despreparo, exigindo mediações institucionais e pedagógicas capazes de sustentar processos formativos críticos.

De modo recorrente, a responsabilidade pelo despreparo não é assumida diretamente como falha da prática docente, sendo deslocada para fatores estruturais, geracionais ou extrauniversitários. Esse deslocamento reforça a leitura de que o reconhecimento do despreparo convive com a dificuldade de situá-lo como problema ético-pedagógico central da docência.

5.4.4. Limites da clínica-escola como dispositivo formativo

Um dos limites apontados por parte das/os docentes refere-se à ausência de usuárias/os LGBTQIA+ nas clínicas-escolas (professores 9 e 10). Tal ausência é compreendida como fator que restringiria o desenvolvimento de habilidades clínicas consideradas necessárias para uma atuação ética e técnica junto a esse público.

Nessa leitura, o despreparo formativo é deslocado para fora do processo pedagógico, sendo atribuído à falta de contato empírico com sujeitos LGBTQIA+. Essa racionalidade exige problematização, na medida em que condiciona a formação à presença empírica de determinados sujeitos, produzindo uma lógica de

excepcionalização, na qual pessoas LGBTQIA+ passam a ocupar o lugar de recurso pedagógico.

A fala do professor 10 aprofunda esse problema ao agrupar pessoas LGBTQIA+ na categoria de “*casos complexos*”, reforçando modelos normativos de atuação e uma clínica da exceção.

Outro limite recorrente diz respeito à forma como a ética profissional é mobilizada no processo formativo, aparecendo predominantemente como princípio discursivo, mas raramente traduzida em orientações clínicas concretas. Esse deslocamento pode ser observado, por exemplo, na fala da professora 2, que reconhece a importância de uma escuta não patologizante, mas situa sua construção sobretudo na experiência posterior, ao afirmar que “*é preciso atender sujeitos com esse sofrimento para você depois poder se tornar um profissional capaz de atender pessoas com esse sofrimento*”, deixando em aberto como essa escuta deveria ser sustentada no interior da formação.

Movimento semelhante aparece na fala da professora 5, que, ao reconhecer a presença de LGBTfobia internalizada entre estudantes, desloca seu enfrentamento para fora do espaço formativo ao afirmar que, nesses casos, “*a gente manda pra terapia*”, transferindo a elaboração ética para a psicoterapia individual. Já na fala do professor 10, embora haja reconhecimento da importância da não patologização, a ética tende a ser associada a elementos pontuais da prática, como o contato empírico ou o uso adequado de pronomes, reforçando a ideia de que “*não é num livro que a gente vai conseguir ter isso 100%*”. Em conjunto, essas falas indicam que, embora os princípios éticos sejam amplamente reconhecidos, sua conversão em práxis clínica sistematicamente trabalhada no processo formativo permanece limitada.

Esse conjunto de falas evidencia que os limites da clínica-escola não decorrem apenas de contingências empíricas, mas de racionalidades formativas que tendem a tratar a diferença como exceção, e não como eixo estruturante da formação clínica.

A título de conclusão, o eixo evidencia que o despreparo profissional é amplamente reconhecido pelas/os docentes, mas frequentemente deslocado para currículos, gerações, instituições ou contingências empíricas. O núcleo do eixo revela a dificuldade de assumir esse despreparo como problema ético-pedagógico diretamente implicado na docência; as camadas de complexificação explicitam os limites institucionais, geracionais e práticos que atravessam a formação em Psicologia, sem autorizar leituras classificatórias ou generalizantes.

Em conjunto, os eixos analisados neste capítulo evidenciam que a formação em Psicologia, no que se refere ao atendimento à população LGBTQIA+, é atravessada menos por ausências absolutas do que por formas específicas de silenciamento, deslocamento e insuficiente operacionalização ética. O Código de Ética aparece como referência normativa central, enquanto resoluções específicas, como a CFP nº 01/1999, circulam de modo desigual, frequentemente esvaziadas de sua potência formativa ou relegadas a um plano simbólico. As avaliações docentes reconhecem avanços, mas tendem a deslocar responsabilidades para currículos, instituições, gerações ou contingências empíricas, dificultando a assunção direta do problema como questão ético-pedagógica da docência. É a partir desses limites — mais ligados às condições institucionais, discursivas e práticas do que ao simples desconhecimento normativo — que se torna necessário deslocar a análise para o plano no qual tal silenciamento produz efeitos concretos, examinando como as normatividades profissionais, em articulação com gênero e sexualidade, atravessam o cuidado clínico, a ética profissional e as práticas de supervisão.

6 ÉTICA DO CUIDADO, CLÍNICA PSICOLÓGICA E EFEITOS DA BINARIDADE

Este capítulo analisa os efeitos da binaridade de gênero e sexualidade na formação clínica em Psicologia, com foco nos modos pelos quais tais normatividades atravessam o cuidado, a ética profissional e as práticas supervisionadas no interior da clínica-escola. Diferentemente dos capítulos anteriores, nos quais a atenção esteve voltada à organização institucional da formação e às trajetórias docentes, o foco aqui desloca-se para a clínica como espaço privilegiado de materialização — e, por vezes, de tensionamento — das escolhas formativas.

A partir das falas das/os docentes entrevistadas/os, o capítulo examina como gênero e sexualidade são compreendidos, mobilizados ou silenciados nos contextos de supervisão clínica, evidenciando tanto práticas de cuidado ético quanto racionalidades que reproduzem processos de normalização, moralização da diferença e violência simbólica. A análise articula três eixos centrais: I) os discursos docentes sobre a Resolução CFP nº 01/2018 e sua presença — ou ausência — como referência formativa; II) a operacionalização do cuidado quando sujeitos LGBTQIA+ chegam à clínica-escola; e III) os limites éticos da formação diante de práticas explicitamente violadoras, como a chamada “cura gay”.

Ao problematizar esses eixos, o capítulo busca evidenciar que os desafios da formação clínica em Psicologia não se restringem à ausência de conteúdos curriculares formais, mas dizem respeito aos modos como a ética do cuidado é ensinada, negociada e praticada no cotidiano da supervisão. Nesse sentido, a clínica-escola é compreendida simultaneamente como espaço de possibilidade ética e como campo de reprodução de normatividades, cujos efeitos incidem diretamente sobre a formação profissional e sobre a qualidade do cuidado ofertado a sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade.

Esse capítulo orbita em torno do conceito de ética do cuidado e, por tal motivo, é preciso delimitar o que aqui se compreende por esse termo. Importa, antes de tudo, evitar uma confusão frequente: não se trata da acepção proposta por Gilligan (1982), situada no campo do desenvolvimento moral e das teorias do julgamento ético. Neste trabalho, a ética do cuidado não é tomada como modelo de raciocínio moral, mas como operador ético-clínico capaz de orientar práticas em saúde e, especificamente, em Psicologia.

Nessa chave, o cuidado não se reduz a atitude benevolente nem a boa aplicação de técnicas. Conforme propõe Ayres (2004), ele constitui uma categoria

ético-relacional que reposiciona a intervenção em saúde: o centro da prática deixa de ser o procedimento e passa a ser a relação com um sujeito singular, situado em tramas históricas, sociais e políticas. O cuidado, portanto, funciona como critério crítico frente a práticas que transformam o sofrimento em objeto de manejo técnico e o sujeito em portador de um diagnóstico a ser corrigido.

Essa perspectiva ganha densidade na proposta de Clínica Ampliada (Campos; Amaral, 2007), que rompe com o modelo biomédico estrito e compreende saúde e adoecimento como processos atravessados por determinantes múltiplos. Transposta para o campo da Psicologia, essa orientação tensiona a tecnificação da clínica, entendida aqui como a centralidade do protocolo, do enquadramento diagnóstico rígido e da intervenção corretiva orientada por normas de funcionamento psíquico consideradas universais. Uma ética do cuidado, nesse sentido, não elimina a técnica, mas impede que ela se converta em finalidade em si mesma ou em instrumento de normalização compulsória.

Falar em ética do cuidado implica, portanto, sustentar práticas que não tomem a clínica como dispositivo de recondução do sujeito a um padrão previamente definido de normalidade. O cuidado opera como suspensão da lógica tutelar e corretiva, abrindo espaço para formas de existência e expressão que não cabem integralmente nas categorias diagnósticas. Trata-se menos de “adaptar” o sujeito à norma e mais de construir condições para que ele possa existir e produzir sentido a partir de sua própria experiência.

Nessa direção, o trabalho de Nise da Silveira antecipa, no contexto brasileiro, um paradigma de cuidado que recusa a violência como método terapêutico. Ao se opor a práticas como lobotomias, eletrochoques e coma insulínico e ao criar dispositivos clínicos baseados na expressão artística, Nise desloca o tratamento do plano da coerção e da correção para o da escuta e da criação. A arte funciona como via de acesso ao sujeito e de expressão de mundos internos que não se deixam reduzir a déficits ou desvios (Silveira, 2015).

O ponto decisivo não é demonstrar que o sujeito psicótico, no caso dos pacientes atendidos por Nise da Silveira, pode se aproximar de uma suposta “lucidez normal”, mas evidenciar que há organização, sentido e produção simbólica fora dos parâmetros de racionalidade tomados como padrão. Desse modo, o cuidado deixa de depender da prova de adequação do sujeito à norma. Ao sustentar a potência expressiva de pessoas classificadas como “alienadas”, Nise desestabiliza a fronteira

rígida entre normal e patológico e impede que essa fronteira funcione como critério para definir quem é digno de escuta e de cuidado.

Nesse aspecto, seu trabalho pode ser compreendido como gesto inaugural de uma clínica que tensiona binaridades constitutivas do campo psiquiátrico e psicológico. Não se trata de fazer o sujeito atravessar de um polo a outro (de “louco” a “são”), mas de enfraquecer a própria lógica que opõe esses polos como destinos fixos. A ética do cuidado, assim, afirma uma clínica não normalizadora, na qual o acompanhamento substitui a correção e a relação substitui a tutela. É nesse horizonte que o cuidado se apresenta como contraponto à tecnificação e como operador crítico frente a práticas que, sob aparência técnica, reiteram exclusões e violências.

6.1. Discursos docentes sobre a resolução CFP nº 01/2018: precisamos falar sobre gênero

Embora cronologicamente mais recente do que a Resolução CFP nº 01/1999, os dados empíricos indicam que a Resolução CFP nº 01/2018 não integra, de modo sistemático, o repertório formativo das/os docentes entrevistadas/os, o que inviabiliza sua incorporação como referência estruturante da formação em Psicologia. Em sete dos onze casos analisados — 1, 3, 6, 7, 8, 9 e 10 — a normativa mostrou-se desconhecida ou reconhecida apenas de forma superficial.

Esse dado não se expressa como dificuldade de aplicação da Resolução, mas como algo mais elementar: ela não está sendo trabalhada porque, em grande parte dos casos, simplesmente não é conhecida. Como sintetizou o professor 3, ao ser questionado diretamente sobre a normativa: *“Eu nem conhecia [a Resolução CFP, nº 01/2018]. A 01 de 99, sim. Isso daí aparece dentro até de disciplinas que eu ministro, mas essas aí não.”* De modo semelhante, a professora 6 reconheceu explicitamente a lacuna em sua própria formação normativa ao afirmar: *“Tá aí uma que eu não li. Deveria ler, mas não li.”*

Esse desconhecimento não aparece acompanhado de desresponsabilização, mas frequentemente vem associado a manifestações de incômodo e autocrítica, sugerindo que a própria pesquisa produziu deslocamentos reflexivos não previstos em seu desenho inicial. Ainda que o estudo não se configure como pesquisa-intervenção, tais falas evidenciam o caráter não neutro da investigação, que incide, ainda que pontualmente, sobre práticas e percepções docentes.

A partir desse núcleo — o desconhecimento da Resolução CFP nº 01/2018 como referência formativa — o material empírico permite identificar efeitos recorrentes no processo de formação. Quando a normativa não circula de modo sistemático na formação em Psicologia, o debate sobre gênero tende a emergir de forma fragmentada, deslocada ou conceitualmente imprecisa. Esses efeitos não configuram posições teóricas autônomas, mas desdobramentos de um mesmo vazio normativo, que atravessa práticas docentes, supervisões e compreensões sobre o cuidado à população trans.

Um dos efeitos mais recorrentes desse vazio normativo é a confusão entre gênero e sexualidade, fenômeno que vem sendo problematizado na literatura desde o início dos anos 2000, inclusive em pesquisas pioneiras como a de Regina Facchini, posteriormente publicada na forma de livro com o título *Sopa de Letrinhas: movimento homossexual, gênero e identidades coletivas*, em que a autora discute a historicidade e os cruzamentos conceituais entre categorias como gênero, sexualidade e identidade. Essa indiferenciação aparece de modo explícito no material empírico, como na fala da professora 7 que, ao ser questionada sobre a Resolução CFP nº 01/2018, recorre ao relato de um atendimento relacionado à orientação sexual, reinscrevendo a análise no campo da sexualidade: “*Eu atendi o caso ali de um homossexual que ele tava querendo, né, sair do armário... então assim, esse tópico dessas minorias para mim é muito caro.*”

Nessas situações, práticas eticamente indispensáveis — como o uso do nome social e dos pronomes adequados — são mobilizadas como se fossem suficientes para garantir uma atuação ética junto à população trans. Tal redução da ética profissional a protocolos mínimos produz uma falsa sensação de adequação técnica e ética, ao mesmo tempo em que mantém intocados os dispositivos estruturais de exclusão e violência. No plano formativo, essa lógica dificulta a construção de ferramentas clínicas e analíticas capazes de lidar com a complexidade das experiências trans, reforçando uma atuação orientada mais pelo cumprimento formal de normas do que pela elaboração de um cuidado situado e crítico.

Outro efeito direto do desconhecimento da Resolução é a sistematização da não formação, na qual o marcador gênero permanece ausente do currículo até que a demanda se imponha empiricamente. A professora 6 explicitou essa lógica ao afirmar que nunca supervisionou casos envolvendo pessoas trans e que, caso isso ocorresse, o grupo passaria a estudar a temática: “*Eu nunca tive experiência de orientar alguém*

que atendeu uma pessoa trans. Se eu tiver essa experiência, com certeza nosso grupo inteiro vai ler sobre isso."¹⁴ A formação, nesse arranjo, passa a operar de modo reativo, condicionada à presença do "caso", produzindo lacunas formativas com efeitos duradouros na prática profissional.

Esse mesmo movimento aparece quando a responsabilidade pela circulação da Resolução é deslocada da instituição para os próprios sujeitos trans. Larissa Pélucio afirmou que a normativa passa a ser mobilizada quando há estudantes ou pacientes trans no curso ou na clínica-escola: *"Eles atendem porque existe a questão própria do aluno... nós temos muitos alunos transexuais... e também recebemos muitos pacientes."* Tal formulação desloca o ônus da formação para a presença do corpo dissidente, naturalizando o silenciamento institucional enquanto transforma a existência trans em condição de possibilidade do debate.

Na fala da professora 7, a afirmação de que "não seria o adequado eles estarem no serviço escola" não aparece como recusa simples do atendimento, mas como consequência de uma leitura específica do que está em jogo quando pessoas LGBTQIA+ adentram a clínica-escola. A docente descreve esse público como *"perfil totalmente diferente"* das *"patologias ali tradicionais"*, enfatizando que se trata de sujeitos cuja estrutura de identidade teria sido reiteradamente invalidada e que, por isso, se apresentam atravessados por marginalização, sofrimento social e risco de patologização por parte de terceiros (*"as pessoas começam a patologizar"*). Sob esse enquadramento, a clínica-escola é percebida como um espaço potencialmente insuficiente para sustentar, com segurança, demandas que não seriam apenas clínicas em sentido estrito, mas também ético-políticas e identitárias, exigindo *"muito cuidado"* e discussão intensa em supervisão. Ao mesmo tempo, a docente reconhece que, embora esse debate ocorra, a Resolução CFP nº 01/2018 não entra como referência de trabalho, porque *"não tá no radar"*: existe *"acesso"*, mas não há o gesto institucionalizado de *"pegar para ler"* no cotidiano formativo. Assim, a inadequação atribuída ao serviço-escola parece decorrer menos de uma exclusão declarada e mais de uma combinação de fatores: a percepção de alta vulnerabilidade do público, a

¹⁴ Alguns meses após a realização da entrevista, a docente entrou em contato com o pesquisador relatando a chegada de um caso envolvendo um paciente trans sob sua supervisão e manifestando a necessidade de indicações de leituras e materiais de referência para subsidiar a condução do caso. Tal contato é mencionado aqui não como dado empírico da pesquisa, mas como indício dos efeitos formativos e reflexivos mobilizados a partir da própria entrevista e do processo de pesquisa.

expectativa de uma clínica “preparada” para um cuidado diferenciado e a própria ausência de ancoragem normativa efetiva na prática supervisória.

O professor 10, por sua vez, justificou esse deslocamento ao associar a Resolução quase exclusivamente a processos de hormonização e cirurgias, compreendendo o papel da Psicologia sobretudo como instância de encaminhamento: *“A clínica escola não é lugar para isso [atendimento e cuidado de pessoas trans e travestis]. A gente recebe demanda para cirurgia de transição, tratamento hormonal... então o meu atendimento ali vai ser muito mais informativo.”*

Esse tipo de leitura reinscreve a Psicologia no papel de mediadora técnica de processos corporais, dissociando sofrimento psíquico e transição de gênero e retomando modelos já amplamente tensionados pelas políticas contemporâneas de despatologização. Ao restringir o trabalho clínico às situações em que não há desejo por intervenções médicas, adota-se um raciocínio conceitualmente frágil e clinicamente ultrapassado.

No conjunto do material empírico, entre as/os entrevistadas/os, a professora 11 foi a única a reconhecer prontamente a Resolução CFP nº 01/2018 como normativa voltada à despatologização das identidades trans e a mobilizou como posicionamento ético-político estruturante da prática profissional. Ao afirmar que *“a nossa função não é legitimar ou deslegitimar a identidade das pessoas..., mas acompanhar as pessoas no seu processo de percepção, de construção de si”*, a docente rompe com a lógica da Psicologia enquanto ciência tutelar e reposiciona o exercício profissional no campo do cuidado e da escuta. Trata-se de um posicionamento que se alinha à ética do cuidado delineada neste capítulo, na medida em que desloca a Psicologia da função de validação normativa das identidades e a reinscreve como prática relacional, voltada à sustentação da experiência singular.

Esse dado é analiticamente decisivo. De um total de onze docentes entrevistadas/os, apenas uma apresentou posicionamento plenamente alinhado às normativas vigentes. Longe de ser interpretado como posição individual isolada, esse achado evidencia os limites epistemológicos de uma Psicologia ainda fortemente estruturada pelo binarismo de gênero, marcada por lacunas formativas, equívocos conceituais e silenciamentos institucionais persistentes. O núcleo do problema, portanto, não reside na resistência explícita à Resolução CFP nº 01/2018, mas em sua não inscrição efetiva como referência formativa, condição que impede que ela opere como eixo organizador do cuidado, da ética e da formação em Psicologia.

6.2. A construção da/o/e estagiária/o/e ideal e os limites éticos da formação clínica

Ao longo dos capítulos anteriores, evidenciou-se que o estágio supervisionado constitui um ponto privilegiado de incidência institucional sobre a formação clínica: é nele que se condensam arranjos administrativos, condições materiais, modelos de supervisão e disputas em torno do que conta como prática legítima. Neste eixo, a análise se desloca para um plano complementar: as expectativas formativas que orientam, ainda que implicitamente, o acompanhamento e a avaliação das/os/es estagiárias/os/es. Em outros termos, investiga-se quais atributos são mobilizados pelas/os supervisoras/es como critérios de “bom desempenho” e como tais critérios delineiam uma figura ideal de estagiária/o/e — não como norma formalizada, mas como parâmetro avaliativo que organiza a supervisão e delimita seus limites éticos.

Esse movimento é relevante porque permite tornar visível uma dimensão frequentemente naturalizada na formação: a passagem do “aprender a fazer” ao “tornar-se alguém capaz de sustentar o lugar clínico”. As falas analisadas indicam que essa figura do estagiário ideal é construída por camadas: I) domínio teórico-técnico, II) postura ética no encontro clínico e III) disposições subjetivas e formativas que, embora não possam ser exigidas institucionalmente, são frequentemente mobilizadas como sinais de maturidade e disponibilidade clínica. Ao explicitar tais expectativas, este eixo também evidencia uma tensão estrutural: aquilo que se espera da/o/e estagiária/o/e nem sempre encontra respaldo nas condições curriculares, institucionais e socioeconômicas que tornam essas condições efetivamente acessíveis, o que recoloca, no centro da análise, os limites e contradições da formação clínica em Psicologia.

6.2.1. O domínio teórico-técnico como critério central de legitimidade clínica

Em termos de recorrência, o domínio de aspectos teórico-técnicos foi a dimensão mais citada, aparecendo de forma explícita nas falas dos professores 1, 3, 8, 9, 10 e 11. Em grande parte das enunciações, a teoria é apresentada como base indispensável para a prática clínica, sobretudo em um curso de formação generalista.

Essa compreensão aparece de forma clara na fala do professor 1, ao afirmar: *“Fundamentalmente, uma base teórica bem desenvolvida, em constante construção.*

Mesmo sendo um curso generalista, é importante que essa base esteja ali, sendo estudada o tempo todo.”

A centralidade da teoria também é enfatizada pelo professor 9, ao associar dificuldades práticas à ausência de domínio conceitual: *“Os alunos que não tinham um domínio basilar dos conceitos acabavam confundindo muito o que fazer na prática, cometendo erros que viravam uma bola de neve.”*

No caso de abordagens pouco contempladas no currículo, o domínio teórico aparece como condição de possibilidade da prática clínica. A professora 11, ao tratar da terapia narrativa, explicita: *“Sem essa formação epistemológica e técnica, não tem como fazer. Por isso que antes do estágio eu fazia duas semanas de formação intensiva, lendo textos, discutindo e fazendo simulações.”*

Ainda que com ênfases distintas, as falas convergem para a ideia de que o domínio teórico-técnico opera como critério central de legitimidade da prática clínica, aproximando a formação de um modelo técnico-especialista.

6.2.2. A ética como dimensão relacional e formativa da prática clínica

A segunda subcategoria refere-se aos aspectos éticos. A ética, neste contexto, não é compreendida a partir de um debate metafilosófico, mas conforme delineada no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), enquanto instrumento orientador da prática e dispositivo de reflexão sobre o exercício profissional, e não como um conjunto rígido de normas prescritivas. Três docentes mencionaram explicitamente essa dimensão em suas respostas.

Nas falas analisadas, a ética aparece associada a aspectos atitudinais e relacionais, como comprometimento, responsabilidade, cuidado, interesse genuíno pelas pessoas atendidas, assiduidade e respeito aos acordos estabelecidos. Essa compreensão é explicitada na fala do professor 1, ao afirmar: *“A parte ética nos atendimentos, o compromisso, o interesse e o cuidado com as pessoas que estão sendo atendidas. Isso envolve assiduidade, compromisso com horário, com o espaço.”*

Ainda que expressas de modos distintos, essas enunciações convergem para uma compreensão ampliada da ética, que ultrapassa o mero cumprimento de normativas formais e se aproxima de uma postura ética no encontro clínico. Essa perspectiva também aparece na fala de 8, ao destacar: *“Para mim, a questão mais*

importante é a ética. Não só a normativa, que é o básico, mas essa postura de cuidado, de atenção, de quem quer compreender quem chega.”

A ética, enquanto eixo central da prática da/o psicóloga/o/gue, atravessa a formação tanto por meio de disciplinas específicas quanto como dimensão transversal do processo formativo. Não se reduz, portanto, a uma listagem do que deve ou não ser feito, mas refere-se à capacidade de discernimento diante das singularidades das situações clínicas. Essa compreensão ampliada será retomada adiante, especialmente na discussão sobre os limites e as possibilidades do cuidado psicológico frente às demandas da população LGBTQIA+, no que se refere à escuta, à responsabilização profissional e à não reprodução de violências institucionais.

6.2.3. Tensões formativas e critérios implícitos de maturidade clínica

A disponibilidade para a aprendizagem aparece de forma explícita nas falas de da professora 2 e 4, sendo compreendida como abertura para o não saber e para o aprendizado que se constrói no encontro clínico.

A professora 2 sintetiza essa compreensão ao afirmar: *“A disponibilidade de aprender é fundamental. Acolher que os equívocos vão acontecer e que só se aprende com aquele de quem se cuida, não antes disso.”*

A aprendizagem, nesse sentido, não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve a capacidade de sustentar processos, tolerar incertezas e reconhecer o saber do sujeito atendido como parte constitutiva do trabalho clínico.

Esse eixo recorre a um conceito amplamente difundido na psicanálise: a contratransferência. Essa subcategoria foi mencionada pelas professoras 2 e 5. Embora a professora 2 indique a Filosofia da Diferença como principal alicerce teórico de sua prática, observa-se a mobilização concomitante de conceitos psicanalíticos em sua fala, evidenciando a circulação desses referenciais para além de filiações teóricas estritas. Essa mobilização aparece quando a docente destaca que, no atendimento clínico, experiências pessoais das/os estagiárias/os/es podem atravessar a escuta, afirmando que *“muitas vezes o que aparece no atendimento mexe com coisas do próprio aluno, e isso precisa ser trabalhado na supervisão”*.

As falas analisadas indicam que, no contato com os afetos, narrativas e experiências dos sujeitos atendidos, elementos da história pessoal das/os estagiárias/os/es podem ser mobilizados, interferindo na escuta clínica. Nesses casos, a supervisão emerge como espaço privilegiado para a elaboração dessas vivências,

permitindo à/ao supervisora/or tornar visíveis os processos contratransferenciais em jogo, como explicitado pela professora 5 ao afirmar: *“isso aparece lá na supervisão, coisas que não são do paciente”*. Articula-se a esse ponto a importância do processo psicoterápico pessoal da/o/e estudante, discutido na subcategoria seguinte.

A vivência de processo psicoterápico ou análise pessoal da/o/e estudante foi mencionada pelas/os professoras/es 5, 9 e 10. Ao tratar do tema, a professora 5 é enfática ao afirmar: *“Acho que não adianta você ter teoria se você não tiver uma escuta de si mesmo”*. Orientada por uma escuta de base psicanalítica, a docente atribui à análise pessoal um papel central na formação clínica, compreensão que se reproduz em sua prática de supervisão.

O conjunto das entrevistas sugere que a disponibilidade para o encontro clínico com o outro pressupõe, previamente, uma experiência de escuta de si. O professor 9 relata que, ao identificar aspectos das/os/es estagiárias/os/es que demandariam elaboração em âmbito pessoal, realiza o acolhimento no espaço da supervisão, mas delimita seus limites, encaminhando a/o/e estudante para atendimento psicológico externo, afirmando que *“eu acolho isso na supervisão, mas quando percebo que é algo do aluno, eu encaminho, porque não é o meu lugar fazer esse trabalho”*. O professor 10, por sua vez, associa o desenvolvimento pessoal da/o/e estagiária/o à vivência de um processo psicoterápico, compreensão coerente com sua filiação à Abordagem Centrada na Pessoa, ao afirmar que *“o desenvolvimento pessoal é fundamental, porque o trabalho clínico exige que a pessoa esteja disponível para o outro”*.

Entre as subcategorias identificadas, essa se apresenta como a mais delicada. Embora a psicoterapia pessoal seja amplamente reconhecida como elemento formativo relevante, não há — nem pode haver — exigência formal de sua realização. Observa-se, contudo, que essa vivência opera como critério implícito de maturidade e disponibilidade clínica, ao mesmo tempo em que permanece atravessada por limites estruturais, como a inacessibilidade financeira da psicoterapia para uma parcela significativa da população brasileira.

Em síntese, o material investigado delineia a figura de uma/um/une estagiária/o ideal como aquela/e que articula domínio teórico-técnico, postura ética, disponibilidade para a aprendizagem e manejo de seus próprios atravessamentos subjetivos, frequentemente associados à vivência de um processo psicoterápico pessoal. Essa construção, contudo, não se dá sem tensões: ainda que tais condições

não possam ser formalmente exigidas, elas seguem operando como critérios implícitos de avaliação e legitimação da prática clínica, aspecto central para a análise dos limites, silenciamentos e contradições do cuidado ofertado à população LGBTQIA+.

6.3. Quando um corpo LGBTQIA+ chega à clínica-escola: a (des)operacionalização do cuidado em gênero e sexualidade

Conforme delineado nas seções anteriores, compreende-se aqui por ética do cuidado um horizonte formativo que articula reconhecimento da vulnerabilidade, crítica às práticas normalizadoras e responsabilidade ético-clínica situada. É à luz dessa definição que se examinam, a seguir, os modos como o cuidado em gênero e sexualidade é operacionalizado — ou não — na clínica-escola.

As perguntas 3.3 — *“Ao longo das orientações, você já supervisionou algum atendimento em que o sujeito atendido era homossexual e/ou lésbica? Como orientou esse caso?”* — e 3.4 — *“Ao longo das orientações, você já supervisionou algum atendimento em que o sujeito atendido era transgênero? Como orientou esse caso?”* — são analisadas de maneira conjunta em razão do núcleo de sentido que compartilham. Ambas buscaram compreender como se organizam, de modo operacional, as supervisões de estágio quando o sujeito atendido não é heterossexual e/ou cisgênero. Tratá-las separadamente implicaria uma análise repetitiva, uma vez que, nas próprias falas das/os entrevistadas/os, as fronteiras entre gênero e sexualidade aparecem frequentemente de forma indistinta.

No caso específico das supervisões de atendimento a pessoas LGBTQIA+, o material empírico não se organiza em regularidades discursivas capazes de sustentar a formulação de eixos analíticos estáveis. O que emerge, ao contrário, são respostas clínicas marcadas por variações, inflexões e soluções situadas, diretamente vinculadas às trajetórias docentes, à organização interna dos estágios e à ausência de diretrizes institucionais sistemáticas.

6.3.1. A experiência como contingência formativa: presenças, ausências e desigualdades no acesso ao cuidado

Uma primeira tensão diz respeito às condições concretas de emergência — ou não — do cuidado no interior da formação clínica. As falas apontam que a experiência

supervisória com pessoas LGBTQIA+ não se configura como elemento universalizado da graduação, produzindo assimetrias importantes no percurso formativo.

O professor 1 descreve um cenário no qual o atendimento a pessoas LGBTQIA+ constitui parte estruturante do estágio, em função do projeto que coordena: *“por conta do projeto, que eu coordeno, praticamente todas as pessoas ou são homossexuais, bissexuais ou transexuais. Então isso faz parte do nosso dia a dia.”* Tal configuração é sustentada por uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, envolvendo grupos de estudo e oferta continuada de serviços à comunidade, o que cria um ambiente formativo no qual essas demandas não aparecem como exceção, mas como realidade cotidiana.

Em contraste, a professora 4 e 9 afirmaram não ter supervisionado atendimentos a pessoas LGBTQIA+, inclusive no que se refere a sujeitos trans. O professor 9 foi categórico ao afirmar que, *“dentro da clínica-escola nunca teve nenhum caso”*, indicando uma ausência completa desse tipo de demanda em seu percurso supervisório. Essa ausência torna-se analiticamente relevante quando contrastada com o fato de que a própria clínica-escola, enquanto dispositivo institucional, atende um público amplo e heterogêneo.

O professor 3 e 6 situam-se em uma posição intermediária, relatando experiências com sujeitos dissidentes em termos de sexualidade, mas não de gênero. O professor 3 afirma: *“travestis, trans é que eu não tive. Mas homossexuais e lésbicas bastante.”* Essas diferenças revelam que o acesso a experiências clínicas com pessoas LGBTQIA+ depende menos de diretrizes institucionais comuns e mais da organização interna dos estágios, da distribuição dos casos e das trajetórias docentes.

Essa lógica contingente reaparece quando iniciativas voltadas à diversidade são descritas como vinculadas a projetos específicos, extensões ou interesses pessoais, e não como políticas institucionais permanentes. A formação clínica, nesse arranjo, produz desigualdades significativas no acesso a experiências críticas ao longo da graduação.

6.3.2. Leituras do sofrimento entre articulação social e saber clínico não sistematizado

Outro conjunto de tensões emerge nos modos de leitura do sofrimento mobilizados no contexto clínico-supervisório. Nas falas das/os professoras/es 3, 5, 6,

7 e 11, observa-se o reconhecimento de que sexualidades e identidades de gênero dissidentes atravessam de modo constitutivo os processos de subjetivação.

O professor 3 explicita essa compreensão ao afirmar que *“aquilo que um cliente está dizendo não acontece fora da sua experiência encarnada no mundo, que vai ter uma cor de pele, vai ter gênero, vai ter sexualidade.”* Essa leitura recusa a separação entre sofrimento psíquico e experiência social, orientando a supervisão para a compreensão de como os marcadores sociais compõem a narrativa clínica apresentada pelo sujeito.

A professora 5 reforça essa articulação ao afirmar a importância de não negligenciar o sofrimento associado à vivência em uma sociedade heteronormativa: *“não achar que o sofrimento é o mesmo. A gente vive numa sociedade toda heteronormativa, falocêntrica.”* Em seus relatos, o sofrimento aparece atravessado por conflitos familiares, culpa, medo da rejeição e dificuldades de aceitação, exigindo uma escuta que vá além da dimensão individual.

A professora 6 descreve de forma contundente a ruptura familiar como experiência recorrente, ao relatar o caso de uma jovem cuja mãe afirmou ter *“perdido uma filha”* após a revelação da orientação sexual. Ao mesmo tempo, a docente delimita o lugar ético da Psicologia, recusando uma posição tutelar: *“a vontade de pegar a pessoa e botar embaixo das asas..., mas, a gente, não é o nosso papel de psicólogo.”* O trabalho clínico, nesse contexto, orienta-se para o fortalecimento subjetivo, a aceitação de limites e a construção de redes de apoio.

As professoras 7 e 11 também destacam o peso dos contextos familiares e sociais, sobretudo no atendimento a adolescentes. A professora 11 afirma que, quando desejado pelo sujeito, *“a gente pode mediar conversas... caso esse adolescente queira... falar com a sua família sobre isso.”* Essas falas revelam uma potência clínica importante, ao articular sofrimento psíquico, violência estrutural e contextos sociais.

Entretanto, observa-se que tais leituras, embora densas, nem sempre se apoiam em referenciais teóricos explicitamente sistematizados. A compreensão do sofrimento emerge, em grande medida, ancorada na experiência profissional, na sensibilidade clínica e no repertório individual das/os docentes, o que fragiliza sua transmissibilidade enquanto saber formativo estruturado.

6.3.3. Manejo clínico no vazio normativo: linguagem, risco e soluções situadas

Um terceiro conjunto de tensões refere-se às estratégias concretas de cuidado acionadas na ausência de diretrizes formativas claras para o atendimento em gênero e sexualidade. Nessas situações, o manejo clínico organiza-se por soluções locais, frequentemente centradas na linguagem, na gestão do risco e na autopreservação.

A professora 7 enfatiza de modo recorrente o cuidado com o manejo linguístico, orientando estagiárias/os de forma direta: *“cuidado com teu linguajar... Se a pessoa quer que você se refira a ela de determinada maneira, você vai se referir. Não tem o que questionar.”* Embora indispensáveis para evitar violências simbólicas, tais práticas, quando tomadas como resposta ética suficiente, tendem a reduzir a complexidade do cuidado clínico a protocolos mínimos.

A professora 8 afirma que o cuidado dispensado a pessoas LGBTQIA+ não difere substancialmente de outros atendimentos, desde que haja escuta atenta: *“o mesmo cuidado que a gente tem dessa escuta.”* Essa racionalidade universalizante, embora bem-intencionada, é problematizada analiticamente, pois pode apagar especificidades fundamentais e produzir intervenções esvaziadas de sentido.

Outro deslocamento recorrente refere-se à gestão da vulnerabilidade e do risco. A professora 7 explicita a necessidade de leitura de contexto em um país marcado pela violência estrutural: *“a gente vive num país extremamente violento... tem situações que serão adequadas, tem situações que não serão adequadas... pensando ali na autopreservação.”* Ao tensionar idealizações de visibilidade irrestrita, a docente afirma: *“se você tiver morto também, de que maneira isso vai ser muito útil?”*

A professora 6 reforça que esse tipo de condução é atravessado por afetos de impotência e pelo limite ético de não tutelar, ao mesmo tempo em que aponta a construção de redes de apoio como operador clínico central. A professora 11 acrescenta a importância de auxiliar sujeitos trans com orientações práticas, indicando caminhos possíveis no SUS e destacando que *“muitas vezes o que tem disponível ou tá muito longe ou você não sabe o que é.”*

O exame dessas tensões evidencia que, na ausência de diretrizes institucionais sistemáticas, o cuidado em gênero e sexualidade, quando se faz presente, organiza-se por meio de arranjos situados, fragmentados e reativos. A clínica-escola não opera a partir de um modelo comum de formação para esse cuidado, mas por respostas locais que variam conforme trajetória docente, concepção de clínica, leitura de risco e existência — ou não — de experiências prévias com esse público.

6.4. Psicologia e vivências LGBTQIA+: entre acolhimento e violência nos discursos docentes

A análise das respostas à questão 3.5 evidencia que, embora os discursos docentes sejam diversos, eles não se distribuem de forma aleatória nem constituem tipologias independentes. Ao contrário, organizam-se em torno de um eixo analítico central, no qual a Psicologia é compreendida como uma instância ambivalente, capaz tanto de operar como espaço de cuidado, acolhimento e proteção quanto de produzir sofrimento, exclusão e violência simbólica junto às experiências LGBTQIA+.

Esse eixo é sustentado de forma mais consistente pelas falas dos professores 1, 7 e 11 que reconhecem simultaneamente o potencial ético-político da Psicologia e os riscos implicados em sua prática quando exercida sem preparo, reflexão crítica ou compromisso com a especificidade das vivências LGBTQIA+. Nessas falas, a Psicologia aparece como campo de disputa, cuja potência não é garantida pela profissão em si, mas pela forma como seus saberes e práticas são mobilizados.

Em torno desse eixo central, emergem tensões discursivas, deslocamentos e exceções analiticamente relevantes, que não configuram novos eixos, mas modulações internas do problema. O professor 3 e 8, por exemplo, introduzem deslocamentos ao relativizar a centralidade da Psicologia como instância universal de cuidado, tensionando discursos normativos que naturalizam a psicoterapia como necessidade obrigatória.

A professora 5 e 6, por sua vez, explicitam tensões críticas ao nomear experiências concretas de violência simbólica e os “*pecados históricos*” da Psicologia, deslocando o foco da idealização da profissão para seus efeitos reais sobre os sujeitos atendidos. Já os professores 9 e 10 mobilizam exceções discursivas que, ao recorrerem a universalismos éticos, tecnicismos ou leituras biologizantes, acabam por esvaziar a especificidade das experiências LGBTQIA+ ou reinscrever exclusões sob a aparência de neutralidade científica.

Assim, mais do que classificar posições, a análise busca evidenciar como diferentes racionalidades sobre a importância da Psicologia coexistem, se tensionam e, por vezes, se contradizem no interior da formação, revelando um campo profissional atravessado por ambivalências estruturais. É nesse jogo entre cuidado possível, relativização e produção de violência que se inscrevem os discursos docentes analisados a seguir.

6.4.1. Psicologia como cuidado, proteção e possibilidade ética

Um conjunto expressivo de docentes atribui à Psicologia um papel fundamental de cuidado frente às experiências LGBTQIA+, especialmente em razão das violências sociais e institucionais que atravessam essas trajetórias. Importa, contudo, explicitar que o sentido de “cuidado” mobilizado nas falas docentes nem sempre coincide com a ética do cuidado delineada neste capítulo. Enquanto, para esta pesquisa, o cuidado é compreendido como operador ético-clínico que tensiona práticas normalizadoras e reposiciona o sujeito no centro da intervenção, parte significativa das/os participantes associa o cuidado sobretudo a atitudes humanitárias gerais — como acolhimento, empatia e escuta — sem necessariamente articular essas práticas a uma crítica das estruturas que produzem o sofrimento LGBTQIA+. Trata-se, portanto, de concepções parcialmente sobrepostas, mas não equivalentes.

O professor 1 enfatiza que pessoas LGBTQIA+ chegam aos serviços profundamente marcadas por expulsões familiares e violências reiteradas, o que exige acolhimento qualificado desde o primeiro contato: *“Antes de tudo há necessidade de um acolhimento fundamental porque essas pessoas elas chegam muitas vezes muito machucadas não só fisicamente, mas emocionalmente, expulsas ou hostilizadas na sua própria família de diversas formas.”*

Nesse mesmo registro, o professor 10 compreende a Psicologia como porta de entrada do cuidado, sobretudo no âmbito do SUS: *“A psicologia é a porta de entrada para cuidar dela, né? É a psicologia e não a medicina.”*

A professora 4 mobiliza um repertório ético generalista, ancorado em empatia, inclusão e respeito às diferenças, ao afirmar: *“A gente trabalha com várias frentes, né? Da empatia, da inclusão, de olhar para o direito do outro.”*

A professora 11 aprofunda esse eixo ao destacar a posição privilegiada da Psicologia no acesso à vulnerabilidade e o risco ético implicado nesse lugar: *“A posição que a gente assume diante disso é fundamental. Você pode não só ampliar as possibilidades de percepção daquela pessoa, como torná-la ainda mais adoecida.”*

Ao final, a docente formula explicitamente a Psicologia como profissão de resistência, deslocando-a de um lugar meramente técnico: *“Eu entendo a psicologia como esse lugar de resistência, de transformação social, de justiça social.”*

6.4.2. Tensões discursivas, deslocamentos e exceções

Embora o reconhecimento da importância da Psicologia seja recorrente, ele não se sustenta de modo homogêneo. Parte das/os docentes introduz relativizações, críticas internas ou deslocamentos universalizantes, configurando tensões relevantes para a análise formativa.

O professor 3 recusa explicitamente a ideia de uma importância universal da Psicologia, problematizando o que nomeia como arrogância corporativa: *“Eu jamais gostaria de afirmar que seria importante para todo homem ou mulher gay se envolver com o processo psicoterapêutico.”*

Ao mesmo tempo, reconhece que outros espaços — militância, comunidade, ação política — podem cumprir funções semelhantes ou até mais potentes: *“Aquilo que a psicologia me ofereceu pode não ter nenhuma utilidade na potência que aquela pessoa está construindo para a sua própria vida.”* Essa posição não nega a importância da Psicologia, mas desloca sua centralidade, reinscrevendo-a como uma possibilidade entre outras formas de elaboração subjetiva.

A professora 8 sustenta uma posição análoga, marcada por hesitação e deslocamento do foco da importância para o *“tipo de cuidado”*, chegando a afirmar: *“Me vem mais à mente o desserviço às vezes da psicologia do que a importância.”* Apesar disso, a docente retorna à noção de escuta qualificada como resposta ética mínima, que, embora necessária, tende a operar como solução abstrata quando não articulada às condições estruturais que produzem o sofrimento LGBTQIA+: *“Se eu fosse pensar em importância, seria justamente na da escuta, né? Uma escuta qualificada”*.

A professora 5 apresenta uma crítica contumaz à Psicologia a partir de experiência pessoal de violência simbólica em atendimento clínico: *“Eu tive uma psicóloga que falou: ‘eu acho que você está precisando de um homem’. Eu nunca mais fui.”* A docente explicita o efeito ético dessa fala ao afirmar: *“Se um profissional pontua algo dessa ordem, ele tira o outro do lugar de sujeito.”* Importa considerar que a docente, mulher lésbica, buscou atendimento em um contexto de separação conjugal. Nesse cenário, a sugestão de que “estaria precisando de um homem” não apenas desconsidera sua orientação sexual, mas reinscreve a heterossexualidade como horizonte normativo de resolução do sofrimento, produzindo uma forma explícita de violência simbólica.

A professora 6, por sua vez, reconhece os “pecados históricos” da própria Psicologia e sustenta a necessidade de vigilância crítica permanente: “*A própria psicologia já tem seus pecados também. Vale a pena a psicologia estar sempre em reflexão para não reproduzir essas violências.*”. A expressão “pecados históricos” pode ser compreendida como referência às práticas de patologização das dissidências sexuais e de gênero, às terapias de conversão e à participação da Psicologia na produção de regimes de normalização que, por décadas, enquadraram tais vivências como desvio ou transtorno. Essas falas apontam para uma crítica à Psicologia, ao denunciarem formas de violência simbólica e desserviços.

O professor 9 exemplifica uma resposta que, embora bem-intencionada, reduz a complexidade do cuidado a protocolos mínimos, como o uso adequado de pronomes: “*Ele pode estar errando no pronome sem querer e isso causar um grande desconforto ao cliente.*” A análise integrada dos depoimentos sugere que, embora a Psicologia seja majoritariamente reconhecida como espaço possível de cuidado, o sentido atribuído a esse cuidado não é homogêneo nem coincide, necessariamente, com a ética do cuidado delineada neste capítulo. Entre reconhecimento, relativização e crítica, emergem tensões que revelam não apenas disputas sobre a importância da profissão, mas também divergências quanto ao que se entende por cuidado clínico frente às experiências LGBTQIA+. Essas tensões evidenciam que o cuidado, longe de constituir um consenso formativo, é um campo de disputa conceitual e prática no interior da própria formação em Psicologia.

Esse tipo de formulação, recorrente nas entrevistas, evidencia como noções abstratas de ética e humanização podem operar como respostas suficientes, sem enfrentamento das dimensões estruturais do sofrimento LGBTQIA+, indicando universalismos éticos e respostas mínimas.

Diferentemente de campos como a Medicina, em que a ideia de “salvar vidas” funciona como síntese organizadora do cuidado em saúde, na Psicologia o cuidado não se apresenta como horizonte unívoco nem como princípio estruturante incontestável, sendo atravessado por disputas conceituais e ético-políticas. Entre reconhecimento, relativização e crítica, emergem tensões que revelam limites formativos, disputas conceituais e diferentes modos de compreender o papel da profissão frente às experiências LGBTQIA+. Essas tensões não são tratadas aqui como desvios individuais, mas como efeitos de uma formação marcada por assimetrias, silenciamentos e racionalidades concorrentes, que atravessam o ensino

da Psicologia e modulam suas possibilidades de cuidado. A análise institucional e curricular desses efeitos será aprofundada no capítulo seguinte.

6.5. “É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”: violência ética, moralização da diferença e formação em psicologia sobre o atendimento à população LGBTQIA+ na perspectiva de docentes

Chegamos à última questão da entrevista. Para encerrar o percurso empírico, solicitou-se às/aos participantes que lessem uma reportagem jornalística amplamente divulgada, referente à cassação do registro profissional de uma psicóloga que oferecia “cura” para gays, e, a partir dela, discorressem sobre suas percepções acerca do caso. O objetivo foi compreender como as/os docentes interpretam uma prática considerada eticamente grave pelo Sistema Conselhos de Psicologia e, adicionalmente, tensionar o modo como esse episódio é lido à luz da formação que vem sendo ofertada às novas gerações de psicólogas/os/gues.

O título deste capítulo remete, não por acaso, à canção escrita por Caetano Veloso e Gilberto Gil e eternizada na voz de Gal Costa. Composta em contexto de autoritarismo político, a música convoca à vigilância permanente frente às aparências de normalidade. Transposta para o campo da formação em Psicologia, essa convocação mantém sua atualidade: é preciso estar atento para que práticas violentas não se naturalizem, nem sejam reabilitadas sob o manto da técnica, da moral ou de uma suposta neutralidade científica.

Essa vigilância não é meramente simbólica. Ela se materializa nas disputas político-institucionais que atravessam os próprios marcos normativos da profissão. A Resolução CFP nº 01/1999, publicada para orientar a atuação profissional em relação à orientação sexual, foi objeto de ação judicial que buscava sua anulação ou interpretação que permitisse práticas de reversão sexual em psicoterapia. Em 2018, o CFP ingressou com reclamação constitucional no Supremo Tribunal Federal (STF) para defender sua validade, e o STF determinou o arquivamento da ação, reafirmando que a norma permanece vigente e que não compete à Psicologia oferecer qualquer prática de reversão da orientação sexual, uma vez que a homossexualidade não constitui doença, distúrbio ou desvio (CFP, 2018b). No contexto deste capítulo, “estar atento e forte” significa, sobretudo, reconhecer como discursos de correção moral da sexualidade podem reaparecer, no interior da formação e do exercício profissional, travestidos de cuidado, técnica ou neutralidade científica.

A leitura flutuante do material empírico não autoriza a identificação de múltiplos eixos analíticos independentes, mas evidencia a existência de um eixo central fortemente recorrente, em torno do qual se organizam linhas convergentes de problematização. Essa decisão analítica segue o critério metodológico já adotado nos capítulos anteriores

6.5.1. A “cura gay” como prática de violência ética e moralização da diferença

O núcleo analítico que estrutura este bloco refere-se à compreensão da chamada “cura gay” como prática de violência ética, sustentada por processos de moralização da diferença e por uma hierarquização normativa dos modos de existir. Esse eixo é recorrentemente mobilizado nas falas das/os professoras/es 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 11 configurando um consenso analítico robusto no material empírico.

A professora 2 nomeia explicitamente a prática como violência, ao afirmar que se trata do uso do saber psicológico para sustentar crenças morais que pressupõem a existência de um modo “ideal”, “superior” ou “natural” de viver a sexualidade, deslocando a Psicologia de seu campo científico para uma lógica normativa:

“Alguém que tem o registro no conselho de psicologia se utiliza de uma violência para sustentar crenças e perspectivas... A defesa de correção de uma existência é pautada na ideia de que existe um modo de existir superior ou ideal ou natural... Isso é moral e violento.”

O professor 3, por sua vez, recusa frontalmente a própria noção de “redirecionamento” da orientação sexual, destacando que esse tipo de prática parte da premissa de que a homossexualidade seria um problema a ser tratado, reinscrevendo a Psicologia em um lugar patologizante: *“Eu nem acredito em redirecionar orientação sexual de ninguém... qualquer pessoa que faça um anúncio dizendo que trata esse tipo de pessoa como sendo um problema... ‘você é gay, então você tem um problema, vem aqui que eu vou cuidar de você’.”*

O professor 9 associa essas intervenções à reativação de trajetórias subjetivas já marcadas por sofrimento, culpa e dificuldade de autoaceitação, ao validar, sob o selo profissional, discursos historicamente produtores de violência: *“É revoltante ver que pessoas ainda partem da premissa de que a homossexualidade seja uma doença... Aí chega um profissional e fala que aquilo é errado e que ele pode curar. É como se tivesse validando todo um sentimento e uma história de vida.”*

A crítica à matriz religiosa normativa aparece de modo recorrente nas falas, não como ataque à religião em si, mas como denúncia da confusão entre liberdade

religiosa e exercício profissional. O professor 1 explicita esse ponto ao afirmar: *“Isso não é liberdade de expressão... tem uma perspectiva geralmente de base religiosa... a gente respeita as religiões, mas isso não pode ultrapassar as formas diversas que existem.”*

De modo convergente, as falas das/os docentes indicam que práticas orientadas à “correção” da sexualidade — e, por extensão, à adequação de expressões de gênero — não produzem qualquer efeito terapêutico, mas operam como dispositivos de intensificação do sofrimento psíquico, da culpa, da vergonha e do apagamento das subjetividades. Essa leitura não se constrói como inferência abstrata da pesquisadora, mas emerge diretamente da forma como as/os entrevistadas/os descrevem os efeitos dessas intervenções sobre os sujeitos atendidos.

O professor 9 explicita esse efeito ao afirmar que a atuação profissional que valida a ideia de erro ou desvio reforça trajetórias já marcadas por sofrimento e autonegação, produzindo efeitos subjetivos duradouros: *“Aí chega um profissional e fala que aquilo é errado e que ele pode curar. É como se tivesse validando todo um sentimento e uma história de vida.”*

Na mesma direção, o professor 3 destaca que a própria premissa da intervenção já constitui uma forma de violência simbólica, ao definir a existência LGBTQIA+ como algo a ser reparado: *“Qualquer pessoa que faça um anúncio dizendo que trata esse tipo de pessoa como sendo um problema... ‘você é gay, então você tem um problema’.”*

A professora 11 acrescenta que o uso do discurso técnico-científico para sustentar essas práticas não apenas produz sofrimento, mas também opera um apagamento das experiências singulares, ao reinscrever preconceitos sob a aparência de neutralidade científica: *“Quando você categoriza a homossexualidade como um distúrbio, você está dizendo que existe uma sexualidade correta... acionar esse discurso médico é mais uma vez cientificizar o preconceito.”*

A professora 7, ao relatar sua experiência no estágio supervisionado, destaca como esses discursos atravessam os próprios processos formativos e produzem conflitos subjetivos intensos, marcados por culpa, medo e sofrimento ético: *“Você está ajudando uma pessoa a viver a homossexualidade, que absurdo... e ao mesmo tempo você está tendo contato com todo o sofrimento desse indivíduo.”*

Dessa forma, o eixo central deste bloco não se organiza em torno da excepcionalidade do caso noticiado, mas da leitura compartilhada, sustentada por diferentes docentes, de que tais práticas expressam racionalidades ainda disponíveis no campo psicológico, capazes de produzir violência mesmo quando travestidas de técnica, cuidado ou neutralidade científica. A persistência dessas racionalidades é, portanto, um problema formativo e institucional, e não apenas ético-individual.

6.5.2. Os limites da regulação profissional: entre a punição formal e a persistência da violência

A partir do eixo central, emerge uma primeira linha convergente que tensiona os limites da regulação profissional exercida pelo Sistema Conselhos de Psicologia. Essa problematização aparece sobretudo nas falas das/os professoras/es 2, 3 e 6.

A professora 2 reconhece a importância da regulamentação, mas aponta o descompasso entre o tempo jurídico e a urgência ética exigida por situações de violência: *“Em termos jurídicos, muitas vezes isso tem uma certa demora..., mas não é bem assim, porque em termos jurídicos ele não funciona na mesma lógica que os nossos desejos.”*

O professor 3 radicaliza a crítica ao afirmar que a cassação do registro profissional, embora necessária, não interrompe efetivamente a prática violenta, uma vez que o sujeito pode continuar atuando em espaços não regulados, mobilizando saberes adquiridos na formação psicológica: *“Cassou o registro..., mas não necessariamente ela está impedida disso... ela pode ser coach, terapeuta... e utilizar daquilo que ganhou como recurso na sua formação.”*

O docente explicita ainda que tais práticas não são tratadas como crime, permanecendo no âmbito corporativo da profissão, protegidas por discursos biomédicos ou religiosos que funcionam como mecanismos de legitimação: *“É uma violência... o discurso funciona como uma proteção para a violência... coberto no manto biomédico, mas também no manto religioso.”*

As falas indicam que, embora a cassação do registro profissional seja compreendida como eticamente necessária, ela não rompe, por si só, com o ciclo de violência produzido por práticas de conversão sexual. Como observa o professor 3, a cassação incide sobretudo sobre o exercício de atribuições legalmente exclusivas das/os/es psicólogas/os/gues — que, no momento da escrita desta tese, incluem a compra e o uso de testes psicológicos, bem como a elaboração de documentos

técnicos privativos da profissão, como laudos, pareceres e relatórios psicológicos. O sujeito cassado não “desaprende” os conteúdos assimilados ao longo de sua formação e pode continuar a mobilizá-los de forma danosa em esferas nas quais o sistema Conselhos não possui autonomia regulatória, como ao se apresentar como terapeuta, *coach*, entre outras denominações não regulamentadas. Tal constatação reforça que a resposta institucional, embora necessária, é insuficiente quando dissociada de uma formação crítica capaz de interrogar as racionalidades que sustentam essas práticas. Torna-se, assim, imperativo que a formação em Psicologia não relegue esse debate a um plano secundário, mas o incorpore como eixo estruturante de reflexão ética e formativa.

6.5.3. Formação em Psicologia sob escrutínio: o que esse caso revela sobre (des)formação e responsabilidade institucional

O terceiro eixo desloca o foco da análise para a formação em Psicologia, tomando a reportagem analisada como um potente dispositivo didático. Ainda que não tenha sido produzida com finalidade pedagógica, sua didatização permite problematizar, de modo ético e crítico, aquilo que não se espera da atuação profissional em Psicologia, bem como os efeitos formativos — ou deformativos — da naturalização de práticas de violência simbólica.

A professora 11 relata trabalhar o caso em suas turmas, utilizando-o como recurso para tensionar leituras patologizantes da homossexualidade e para desmontar a ideia de que dissidências sexuais seriam resultado de traumas, abusos ou falhas no desenvolvimento. Ao comentar a reportagem, a docente afirma: *“quando você categoriza a homossexualidade como um distúrbio, você está dizendo que existe uma sexualidade correta”*, acrescentando que o recurso ao discurso médico-científico funciona como uma forma de *“cientificizar o preconceito”* e, ao mesmo tempo, de *“divulgar serviço”*. O caso, segundo ela, permite explicitar para as/os estudantes como o discurso técnico pode ser mobilizado para legitimar práticas excludentes sob aparência de neutralidade científica.

A fala da professora 5 contribui de modo decisivo para colocar a formação em Psicologia sob escrutínio. Ao comentar o caso da psicóloga cassada, a docente afirma explicitamente: *“eu nunca discuti isso com os alunos”*, indicando que episódios dessa natureza nem sempre são didatizados no espaço formativo. Tal ausência, no entanto, não se associa a uma posição acrítica. Ao contrário, a professora sustenta uma recusa

conceitual contundente à própria noção de “cura”, ao questionar: “*como que a gente cura o que não é curado?*”, articulando sua posição a uma leitura psicanalítica clássica — “*o próprio Freud dizia... todos nós somos bissexuais*”.

A crítica desloca-se, então, da prática individual para a estrutura da formação. Ao afirmar que “*a psicologia é um curso que ficou tão um pacote que todo mundo se forma. Pega o seu diplominha e vai lá atender*”, a docente denuncia um modelo formativo que, ao massificar a formação, fragiliza os filtros éticos e permite a circulação de práticas potencialmente violentas. Essa preocupação se concretiza quando relata o risco clínico implicado no atendimento de sujeitos com homofobia internalizada, alertando que, diante de um manejo atravessado por preconceito — ainda que implícito — o sujeito pode compreender sua sexualidade como um problema a ser curado, com consequências graves: “*ele ia querer a cura, né? Ou o pior, cometer um suicídio*”.

Ao mobilizar a noção lacaniana de “*ódio ao gozo do outro*”, a professora insere o debate em um horizonte mais amplo, no qual a violência contra dissidências sexuais não é exceção, mas efeito de uma lógica social contemporânea marcada pela segregação. Sua fala evidencia que a simples adesão teórica à despatologização não é suficiente para impedir a reprodução de violências no interior da prática clínica, reforçando a necessidade de uma formação que enfrente explicitamente os efeitos éticos, subjetivos e institucionais dessas racionalidades.

Tentativas de atribuir práticas de “cura gay” a fatores geracionais — como se se tratassem de resquícios de uma Psicologia ultrapassada — são fortemente tensionadas pelas falas das professoras 6, 7 e 8. A professora 6 relata discussões ocorridas com estudantes jovens de Medicina, nas quais se defendia a investigação de uma suposta etiologia genética da homossexualidade como possibilidade de intervenção e correção. Segundo a docente, ouviu argumentos do tipo: “*se a gente sabe que tem um gene da homossexualidade, a gente pode mudar o gene*”, o que, em suas palavras, implica afirmar que “*o cara é doente e precisa mudar*”. Ao situar o episódio fora da Psicologia e no interior de outra área da saúde, o relato evidencia que tais racionalidades não pertencem apenas ao passado nem a um campo isolado, mas circulam contemporaneamente na formação universitária, ancoradas em discursos eugenistas e biomédicos atualizados.

Já a professora 8 mobiliza sua própria trajetória formativa para evidenciar a persistência de discursos moralizantes na formação em Psicologia. Ao afirmar “*me*

formei em 96. Então assim, em 96 tinha a galera da psicologia cristã", a docente situa historicamente a circulação dessas racionalidades já no interior de uma universidade pública do Paraná, indicando que instituições públicas não estão imunes à presença de discursos orientados por uma lógica de "adequação moral do sujeito", marcada por uma "moralidade salvadora do mundo" que divide os sujeitos entre o aceitável e o desviante.

Posteriormente, ao mencionar que realizou sua formação *stricto sensu* — mestrado e doutorado — na PUC, ressalta tratar-se de *"uma universidade da igreja"*, mas, segundo ela, *"um espaço muito progressista"*, no qual *"ninguém controla ninguém"*. Com isso, relativiza qualquer associação automática entre institucionalidade confessional e conservadorismo moralizante, deslocando o problema do tipo de instituição para as racionalidades que nela circulam.

O que lhe causa maior impacto, contudo, é a permanência dessas lógicas no presente: ao afirmar que *"isso que me dá tristeza, a gente tá em 2025 e todo dia tem que estar na luta, isso não acaba"*, explicita a percepção de continuidade histórica dessas racionalidades no interior da formação. A crítica se intensifica quando relata experiências profissionais em universidades particulares nas quais o debate sobre gênero era interditado e práticas de "cura gay" chegaram a ser legitimadas institucionalmente, inclusive com reconhecimento público *"mas eu trabalhei em escola, né, em universidade particular, eh, que isso era uma imagina que, por exemplo, pode não pode falar de gênero, né, que cura gay, eh, sei lá, professora recebeu prêmio por isso"*. Nesse cenário, sustenta que a cassação do registro profissional constitui resposta ética necessária, mas alerta para o risco de que tais racionalidades sigam operando na formação, inclusive a partir de docentes e gestores que ocupam posições institucionais estratégicas.

Retomando esse ponto, a professora 6 enfatiza a necessidade de atualização permanente das/os psicólogas/os/gues, compreendida não como mero aprimoramento técnico, mas como compromisso ético-político contínuo. Ao comentar a reportagem, a docente afirma que *"a própria psicologia já tem seus pecados também"* e que *"vale a pena a psicologia estar sempre em reflexão para não reproduzir essas violências"*. Como discutido anteriormente, a formação profissional não se encerra na universidade: trajetórias pessoais, pertencimentos religiosos, valores morais e experiências prévias atravessam o exercício da profissão e demandam elaboração crítica constante.

Se as professoras 6 e 8 apontam a permanência institucional e discursiva dessas racionalidades, o relato da professora 7 assume especial relevância analítica ao articular, de forma concreta, a intersecção entre trajetória pessoal, formação acadêmica e prática clínica. Diferentemente de abordagens abstratas sobre conflitos entre religião e Psicologia, sua fala evidencia como discursos religiosos LGBTfóbicos antecedem, atravessam e impactam diretamente o processo formativo e o exercício profissional.

Segundo a docente, ela cresceu em um contexto religioso neopentecostal, mantendo vínculos diretos com lideranças desse espaço. Ao se deparar com o nome de Rozângela Justino na reportagem, reagiu de forma contundente: “*eu odeio muito essa mulher*”, reação que não se explica por divergência teórica abstrata, mas por experiência vivida: a psicóloga cassada frequentava a mesma igreja e utilizava o púlpito para proferir mensagens abertamente LGBTfóbicas. Esses discursos, segundo a docente, produziram sofrimento, angústia e conflitos subjetivos nela duradouros.

Tal atravessamento teve efeitos diretos em sua formação clínica. Ao narrar um atendimento realizado durante o estágio supervisionado a um homem gay que apresentava intenso sofrimento por não aceitar sua sexualidade, a professora 7 descreve a experiência como densamente conflitiva. De um lado, emergiam questionamentos como “*que cristã você é?*”; de outro, o compromisso ético de atuar como psicóloga fundamentada em conhecimentos científicos e na não patologização da sexualidade. A docente afirma que esse impasse lhe causou “*muita angústia*”, evidenciando que a formação não se dá em um terreno neutro, mas é atravessada por disputas simbólicas, morais e subjetivas.

A decisão da docente de sustentar sua prática a partir dos referenciais científicos da Psicologia, mesmo diante do conflito interno, não elimina a relevância do caso; ao contrário, torna-o exemplar. Ele demonstra que a simples existência de normativas éticas não garante, por si só, a superação de discursos internalizados ao longo da vida. A clínica-escola emerge, assim, como espaço privilegiado — e também vulnerável — no qual esses conflitos se atualizam, podendo ser elaborados, tensionados ou silenciados.

Esse conjunto de falas permite formular uma questão central para a formação em Psicologia: quantas estagiárias/os chegam às clínicas-escola atravessadas/os por discursos semelhantes, ainda que de forma menos consciente ou menos elaborada?

E, sobretudo, como essas trajetórias serão sustentadas, problematizadas ou neutralizadas no interior da formação?

À guisa de fechamento, este bloco evidencia que a formação em Psicologia extrapola conteúdos teóricos e técnicas interventivas, sendo atravessada por dimensões éticas, subjetivas, institucionais e políticas que operam como fios invisíveis das práticas formativas. Tornar esses fios visíveis — e passíveis de problematização — foi o objetivo deste eixo. No capítulo seguinte, esses achados das entrevistas serão articulados aos resultados da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso.

7 EIXOS INFERENCIAIS A PARTIR DA TRIANGULAÇÃO: PRODUÇÃO TEÓRICA, PPCS E ENTREVISTAS

Este capítulo ocupa um lugar específico na arquitetura da tese: operar como instância de integração analítica e produção inferencial a partir dos dados desenvolvidos nos capítulos 2, 3, 4, 5 e 6. Não se trata de uma retomada descritiva dos achados anteriormente apresentados, mas de um movimento analítico que busca articular os diferentes materiais empíricos e teóricos, elevando-os a um nível de leitura capaz de sustentar inferências sobre a formação em Psicologia.

Enquanto os capítulos anteriores se dedicaram à análise de fontes específicas — o referencial teórico, os PPCs e as entrevistas com docentes —, o presente capítulo desloca o foco para o entrecruzamento desses materiais, compreendendo a triangulação não como estratégia de verificação ou contraste entre fontes, mas como procedimento que permite evidenciar regularidades, convergências e tensões que não se mostram plenamente quando cada eixo é considerado de forma isolada. Nesse sentido, a triangulação opera como condição para a produção de conhecimento, e não apenas como recurso metodológico de validação.

A análise integrada dos dados permite ainda afastar leituras que tomariam cada PPC ou cada fala docente como expressão de situações pontuais ou desvinculadas entre si. Ao contrário, os achados indicam que a formação em Psicologia se constitui de modo global e não fragmentado, uma vez que currículo, práticas pedagógicas e referenciais normativos operam de forma simultânea na trajetória formativa das/os/es estudantes. Desse modo, as reflexões desenvolvidas nesta tese não se restringem ao plano individual ou a casos específicos, mas apontam para processos estruturais, cujos efeitos formativos podem ser pensados, com as devidas mediações, para além das instituições diretamente investigadas.

Ao assumir esse estatuto inferencial, o capítulo busca explicitar como determinados modos de pensar, ensinar e praticar a Psicologia se estabilizam, bem como os efeitos produzidos por silenciamentos, deslocamentos e hierarquizações presentes na formação. Os subcapítulos que se seguem aprofundam esses eixos analíticos, detalhando os mecanismos pelos quais normatividade, ética, clínica, currículo e omissão institucional se articulam na produção de formas específicas de (des)formação profissional.

7.1. A disjunção entre normatividade e formação efetiva

A pesquisa evidenciou um descompasso estrutural entre os marcos normativos que regulamentam a formação em Psicologia — definidos majoritariamente pelo Ministério da Educação (MEC) e por instâncias a ele vinculadas — e aqueles que orientam a prática profissional da/o psicóloga/o/gue, de atribuição do sistema Conselhos, e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no interior das instituições formativas. Não se trata da ausência de um aparato jurídico-legal voltado à formação, mas da insuficiência da normatividade para operar, por si só, como dispositivo formativo estruturante.

Para situar essa discussão, é necessário delimitar o sentido de normatividade adotado neste subcapítulo. Não se trata aqui da normatividade pensada em termos psicopatológicos — como, por exemplo, a noção de normalopatia discutida por Dunker e apresentada no referencial teórico desta tese —, mas de um conjunto de normas, diretrizes e orientações inscritas no plano legislativo e regulatório. No contexto da formação em Psicologia no Brasil, essa normatividade se materializa, sobretudo, nas DCNs, nas orientações emanadas do CFP e nos PPCs.

De modo complementar, faz-se igualmente necessário explicitar o que se compreende por formação efetiva. A formação efetiva diz respeito àquela que se concretiza no cotidiano das instituições, entre a prescrição normativa e a conclusão do curso. Não corresponde à formação idealizada nos documentos oficiais, mas àquela que se produz nas relações entre docentes e discentes, nas mediações institucionais, nos campos de estágio e nas práticas pedagógicas efetivamente vivenciadas ao longo do percurso formativo.

A disjunção aqui analisada não se apresenta como um fenômeno pontual ou excepcional, mas como um elemento estrutural da formação em Psicologia, que persiste mesmo diante de avanços observáveis no plano normativo. As análises das práticas profissionais e dos processos formativos indicam que a atualização das normas não se traduz automaticamente em transformações substantivas no modo como a Psicologia é ensinada e praticada, revelando um hiato recorrente entre prescrição e operacionalização.

Nesse contexto, torna-se pertinente mobilizar a noção de ilusão normativa, entendida como a suposição de que a existência de diretrizes, resoluções e dispositivos legais seria suficiente para promover mudanças efetivas na formação. O cruzamento dos dados evidencia que, entre o prescrito e o realizado, há múltiplos

níveis de distanciamento. Embora as normativas constituam veículos centrais e nevrálgicos para a organização da formação, elas não operam isoladamente. Sua efetividade depende de um trabalho articulado que envolve desde a elaboração e revisão dos PPCs até a atuação cotidiana das/os/es docentes responsáveis por sua implementação. A ausência de processos sistemáticos de atualização e reflexão crítica do corpo docente tende a enrijecer as práticas pedagógicas, favorecendo a reprodução de modelos que já não respondem de modo satisfatório às demandas contemporâneas da realidade brasileira.

O papel do MEC adquire relevo nesse cenário, uma vez que é a partir de suas orientações que se estruturam grande parte das diretrizes a serem implementadas pelas instituições formadoras. Ainda que o Ministério detenha autonomia legal para a formulação de políticas educacionais de caráter amplo, tal centralização impõe limites à incorporação de especificidades técnico-científicas próprias da Psicologia. As parcerias com conselhos profissionais, associações científicas e pesquisadoras/es da área buscam atenuar esse hiato, mas não o eliminam completamente. Ademais, o caráter generalista das diretrizes contribui para uma formação fragmentada, na qual a/o/e estudante transita por múltiplos campos e estágios sem que haja, necessariamente, uma articulação pedagógica capaz de garantir aprofundamento e consistência formativa.

As entrevistas realizadas indicaram ainda que as normativas tendem a ocupar um lugar periférico na organização dos estágios ou a serem tratadas predominantemente como conteúdos teóricos a serem abordados em sala de aula. Tal leitura revela limites importantes, na medida em que o estudo abstrato de dispositivos legais não se confunde com a experiência de articular essas normativas às situações concretas do exercício profissional. A análise dos PPCs reforça esse diagnóstico ao evidenciar, em alguns casos, o uso inadequado ou meramente formal da legislação, seja por meio de citações literais descontextualizadas, seja pela incorporação de referências desatualizadas ou incorretas. A ausência de domínio desses marcos por parte das/os docentes compromete sua circulação no processo formativo e fragiliza a apropriação crítica desses saberes pelo corpo discente.

Por fim, a disjunção entre normatividade e formação efetiva produz efeitos diretos na constituição das/os/es futuras/os/es profissionais. Os dados analisados indicam a recorrência de discursos generalistas e de jargões profissionais que operam de modo abstrato, esvaziando a complexidade dos fenômenos psicológicos e

limitando a reflexão crítica sobre a prática. Desse modo, a normatividade, quando não pedagogizada e integrada de forma sistemática ao currículo e às práticas formativas, perde parte de seu potencial transformador, contribuindo para a manutenção de modelos de formação pouco sensíveis às exigências éticas, sociais e históricas que atravessam o campo da Psicologia.

7.2. A centralidade da ética como substituto empobrecido da formação para a diversidade

Um termo que apareceu de maneira sistemática tanto nos PPCs quanto nas entrevistas realizadas foi ética. Essa recorrência não ocorre de modo arbitrário. A ética é — ou deveria ser — um eixo central da atuação da/o/e psicóloga/o/gue, o que justifica sua presença constante no discurso formativo. Ao longo das entrevistas, buscou-se compreender o que as/os docentes entendiam por ética, e os discursos analisados indicam que ela tende a ser concebida como uma espécie de ferramenta suficientemente abrangente para responder, por si só, às exigências formativas e às demandas do exercício profissional. Nesse sentido, observa-se uma preocupação recorrente em formar sujeitos “éticos”, bem como a afirmação de que transgressões no plano ético seriam inadmissíveis na prática psicológica.

Parto do pressuposto de que a ética deve, de fato, ocupar um lugar central tanto na formação quanto na atuação profissional em Psicologia. O ponto que se torna problemático, entretanto, é quando ela passa a ser mobilizada como resposta totalizante aos dilemas enfrentados pela/o/e psicóloga/o/gue em seu cotidiano. Nessa lógica, questões de natureza epistêmica e pedagógica tendem a ser marginalizadas sob a premissa genérica de que “é preciso ser ético”. No âmbito específico desta pesquisa, tal deslocamento se manifesta, por exemplo, na redução da atuação ética das/os estagiárias/os/es a um conjunto de protocolos gerais — como o respeito ao sigilo, o cumprimento de normas institucionais, a elaboração de documentos técnicos e a participação em supervisões. Ainda que esses elementos sejam obrigatórios e componham a rotina profissional, a ética passa a operar em uma chave binária, centrada na distinção entre o certo e o errado, esvaziando a discussão sobre as especificidades do sofrimento e sobre os marcadores sociais da diferença. O resultado é a produção de um discurso ético que carece de sustentação teórica, epistemológica e prática.

As falas analisadas indicam, ainda, que a ética é frequentemente compreendida de modo amplo e pouco delimitado, o que contribui para sua transformação em um jargão da profissão, reiterado por expressões como “escuta ética”, “prática ética” ou “compreensão ética”. A crítica aqui não se dirige à existência de jargões no campo psicológico, mas à ausência de problematização de seus sentidos e de sua operacionalização formativa. Quando questionados implicitamente — como se desenvolve uma escuta ética? o que caracteriza uma prática ética? —, os discursos tendem a revelar uma ética predominantemente discursiva, que raramente se traduz em dispositivos pedagógicos concretos. Quando essa tradução ocorre, ela costuma restringir-se ao cumprimento de regras previamente estabelecidas, reforçando uma concepção normativa e pouco reflexiva da ética.

O termo ética aparece também fortemente associado ao Código de Ética do Profissional de Psicologia. Trata-se de um documento de relevância incontornável para o exercício da profissão, uma vez que estabelece princípios e diretrizes fundamentais para a atuação psicológica. No entanto, o Código não é capaz de abarcar a totalidade das situações encontradas na prática profissional, sobretudo em um contexto social marcado por transformações rápidas e complexas. Além disso, trata-se de um documento cuja atualização exige longos processos de discussão em diferentes instâncias, o que limita sua capacidade de responder de forma imediata a novas demandas. Nesse cenário, outros documentos e orientações complementares são produzidos, mas sua incorporação ao processo formativo nem sempre ocorre de maneira sistemática.

Alguns exemplos recorrentes nas falas das/os docentes referem-se ao uso do nome social e de pronomes adequados no atendimento à população trans. Embora tais práticas sejam amplamente recomendadas por órgãos de saúde e associações científicas, elas se mostram insuficientes quando tomadas como síntese do cuidado clínico a uma população atravessada por vulnerabilidades estruturais e processos históricos de marginalização. Esses discursos apontam para o que denomino mínimo ético-relacional: um conjunto de práticas gerais que, embora indispensáveis para evitar violências simbólicas, acabam por revelar a fragilidade do aprofundamento teórico e metodológico da formação. Nesse sentido, aquilo que é apresentado como fundamento do atendimento corresponde, na verdade, a um patamar mínimo de reconhecimento que deveria orientar qualquer relação social. A clínica, enquanto espaço de cuidado e produção de subjetividade, demanda uma atuação que vá além

do mínimo esperado, pois não é a partir do mínimo que ela se constitui como espaço potente de desenvolvimento.

Em algumas falas, a ética aparece ainda ancorada na premissa da neutralidade profissional. Nessa perspectiva, a ética é concebida a partir de um suposto distanciamento valorativo que, longe de garantir rigor científico, pode funcionar como obstáculo à compreensão dos atravessamentos sociais, históricos e políticos que incidem sobre a constituição subjetiva. Observa-se, assim, um enlaçamento entre ética, neutralidade e universalismo, que dificulta a leitura de experiências situadas e reforça concepções abstratas de sujeito. O binarismo reaparece, nesse contexto, sob a forma de práticas éticas versus não éticas, neutras versus impregnadas de leituras consideradas “não científicas”, reiterando uma racionalidade que se pretende universal, mas que silencia diferenças e especificidades.

Esse conjunto de elementos aponta para uma problemática central: quais efeitos formativos são produzidos quando a ética, frequentemente mobilizada como um conceito metafilosófico, opera a partir de um mínimo ético-relacional e é chancelada por uma visão universalista e binária? A análise sugere que a ética passa a funcionar em dois registros principais. Em um primeiro, ela se mantém em um plano abstrato, desvinculado da prática clínica concreta, permitindo que a/o/e discente afirme estar oferecendo uma “escuta ética” sem conseguir explicitar como tal escuta se realiza. Em um segundo registro, a ética é reduzida ao cumprimento das prescrições do Código de Ética, de modo que agir conforme suas determinações equivale a ser ético, e agir fora delas implica uma prática antiética. O limite dessa concepção reside justamente nas situações que escapam às previsões normativas, uma vez que o Código não se propõe a ser exaustivo. Nesses casos, a lógica binária reaparece de forma velada, reafirmando os limites de uma formação que, ao tomar a ética como substituto empobrecido da reflexão teórica e pedagógica, fragiliza a construção de práticas clínicas críticas e situadas.

7.3. A clínica como espaço de exceção e não de formação estruturada

As clínicas-escola constituem dispositivos regulamentados e organizados a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso das Instituições de Ensino Superior. Entre suas funções centrais, destaca-se a de operar como espaço de aplicação prática dos conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação, bem como de prestação de serviços à comunidade na qual a instituição se insere. Nesse sentido, a clínica-

escola é concebida como um momento de fechamento do percurso formativo, no qual a/o/e estudante vivencia, na prática, o exercício profissional da Psicologia e as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho clínico.

As entrevistas realizadas, contudo, revelam leituras distintas e, por vezes, conflitantes sobre o papel da clínica-escola. Enquanto para algumas/uns docentes ela corresponde ao espaço formativo descrito nos PPCs, para outras/os ela é concebida como um local destinado a públicos específicos, um espaço marcado pela precariedade, um ambiente de experimentação limitada ou mesmo um lugar de testagem do processo formativo. Quando observada a partir dos marcadores sociais da diferença e da exclusão, essa ambiguidade torna-se ainda mais evidente. Para algumas/uns entrevistadas/os, o público atendido pela clínica-escola seria irrelevante, desde que a/o/e estagiária/o/e disponha de domínio teórico, técnico e ético. Para outras/os, entretanto, pessoas LGBTQIA+ — assim como outros grupos atravessados por marcadores de vulnerabilidade, como mulheres, pessoas negras, imigrantes ou pessoas com deficiência — não deveriam recorrer a esse dispositivo, sob o argumento de que a clínica-escola não seria capaz de abarcar suas especificidades, as quais não teriam sido suficientemente trabalhadas ao longo da formação. Evidencia-se, assim, um rompimento entre a clínica-escola idealizada nos documentos institucionais e a clínica-escola tal como ela se realiza nas práticas formativas.

Se, no plano teórico, a clínica-escola deve operar como um microcosmo da prática profissional da/o/e psicóloga/o/gue, não haveria justificativa para estabelecer distinções a priori quanto ao público atendido. No entanto, quando determinadas demandas passam a ser consideradas inadequadas ao serviço-escola, a clínica transforma-se em um dispositivo artificial, no qual algumas experiências são legitimadas como formativas, enquanto outras são excluídas. Nesses casos, o contato com determinadas demandas é adiado ou deslocado para um momento futuro da trajetória profissional, sob a expectativa de que a/o/e psicóloga/o/gue busque, de forma autônoma, os conhecimentos necessários para manejá-las. Tal lógica evidencia um deslocamento da responsabilidade formativa para o indivíduo, ao passo que a instituição se exime de oferecer uma formação clínica estruturada para além de um modelo generalista, binário e universalizante.

O desconhecimento e a insegurança formativa também se expressam de modo particularmente evidente no que se refere ao atendimento da população trans e travesti. As entrevistas indicam leituras antagônicas: de um lado, a compreensão da

clínica-escola como espaço possível de acolhimento, reflexão e cuidado; de outro, sua redução a um dispositivo de triagem e encaminhamento para a rede pública de saúde. Retomar a clínica-escola como espelho da clínica psicológica contemporânea implica reconhecer que a prática clínica é histórica e dinâmica, atravessada por novas formas de subjetivação, sofrimento e existência. Não é possível compreender a clínica atual a partir de referenciais fixos ou desatualizados. Quando a clínica-escola não acompanha essas transformações, perde parte significativa de sua função didático-formativa.

Nesse contexto, a clínica-escola passa a operar, frequentemente, como um espaço de formação regido pelo acaso. No que diz respeito à diversidade, sua incorporação ao processo formativo depende, muitas vezes, da “sorte” de determinado grupo de estágio entrar em contato com casos que rompam o modelo heterocisnormativo. Quando isso ocorre, a temática ganha visibilidade e é acompanhada de discussões teóricas e supervisões. Quando não ocorre, a diversidade permanece à margem do processo formativo, sendo relegada à iniciativa individual de estudantes interessadas/os/es. Produz-se, assim, uma formação desigual, na qual algumas/uns egressas/os/es tiveram a oportunidade de refletir criticamente sobre a diferença, enquanto outras/os permanecem ancoradas/os/es em modelos normativos hegemônicos.

Observa-se, nesse arranjo formativo, uma lógica de não tematização institucional: gênero e sexualidade não são formalmente interditados, mas tampouco constituem objeto sistemático de elaboração curricular. Permanecem como marcadores latentes, mobilizados apenas quando um corpo dissidente chega à clínica ou quando uma situação concreta impõe sua visibilidade. Trata-se de um regime pedagógico no qual a diferença pode existir, desde que não exija reorganização estrutural da formação. O debate não é proibido, mas também não é promovido — instala-se, assim, uma política implícita de silenciamento formativo, que se aproxima, em termos de racionalidade institucional, da política conhecida como *don't ask, don't tell*¹⁵.

¹⁵ Política instituída durante o governo do presidente norte-americano Bill Clinton, em 1993, que passou a permitir a permanência de pessoas homossexuais nas Forças Armadas dos Estados Unidos, desde que não declarassem publicamente sua orientação sexual. Conhecida como *Don't ask, don't tell* (“não pergunte, não diga”), a medida estabelecia que superiores hierárquicos não poderiam questionar a sexualidade dos militares, ao mesmo tempo em que estes eram impedidos de torná-la explícita, produzindo um regime institucional de tolerância condicionada ao silêncio. Para maiores

Assim sendo, emerge um dilema central: a clínica-escola deve operar como um dispositivo de gestão institucional ou como um espaço de cuidado clínico situado? Na primeira perspectiva, ela estrutura-se como um espaço físico destinado ao cumprimento de exigências legais para a certificação profissional, organizando-se a partir da gestão de fluxos — quem atende quem, quais demandas são acolhidas e quais devem ser encaminhadas a outros serviços, como a rede pública de saúde. Nessa lógica, determinadas experiências, como as de pessoas trans, são frequentemente consideradas externas ao escopo do serviço-escola. Na segunda perspectiva, a clínica-escola é compreendida como um dispositivo de cuidado, no qual a intervenção psicológica se constrói a partir do reconhecimento das experiências vividas, do vínculo entre estagiária/o/e e usuária/o/e e da compreensão dos atravessamentos sociais que incidem sobre o sofrimento. Nesse modelo, a clínica não se reduz à psicologização abstrata, mas se articula a práticas interdisciplinares e à rede de saúde, sem abdicar de sua função clínica propriamente dita. O que os dados sugerem não é uma coexistência simétrica, mas a presença de duas racionalidades clínicas em tensão no mesmo espaço institucional, sendo que a lógica de gestão frequentemente se impõe sobre o cuidado clínico situado, produzindo exclusões e delimitando quais experiências são reconhecidas como legítimas no interior da clínica-escola.

Por fim, cabe interrogar os efeitos formativos dessa lógica de excepcionalização. Embora os PPCs descrevam a clínica-escola como um dispositivo de formação voltado à comunidade, sem critérios explícitos de exclusão, a prática evidencia que nem todas as experiências são igualmente legitimadas como formativas. Não é possível atribuir exclusivamente ao estágio a responsabilidade por dar visibilidade a temas estruturantes da prática profissional. A diversidade não pode ser tratada apenas quando emerge de forma contingente, mas deve ser incorporada de modo transversal à formação. Uma formação que promove leituras críticas da realidade possibilita que os marcadores sociais da diferença e da exclusão sejam identificados e integrem práticas de cuidado, e não de segregação ou redução do sujeito a categorias normativas. O silenciamento dessas discussões, ao contrário, contribui para a formação de profissionais pouco preparados para atuar de maneira

informações sobre esse tema, recomendo a leitura do artigo de Richard Miskolci, *Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”*.

crítica e ética — ética aqui compreendida não como metafilosofia abstrata, mas como práxis situada.

7.4. A produção da responsabilidade como atributo individual do/a docente ou do/a estagiário/a

O processo de ensino-aprendizagem não pode ser reduzido à atuação de um único sujeito — seja ele o/a docente ou o/a discente. Trata-se de um processo atravessado por múltiplos agentes, dispositivos, instituições e posições, de modo que a consecução dos objetivos formativos pressupõe a implicação coletiva dos diferentes atores envolvidos. Todavia, as entrevistas indicam a presença de deslocamentos discursivos que se materializam em práticas formativas nas quais a responsabilidade pelo processo de formação passa a recair predominantemente sobre um único sujeito: a/o/e estudante. O uso recorrente de expressões como “postura” e “boa vontade” desloca o eixo da formação para atributos individuais, acentuando a responsabilização das/os/es discentes. Nessa lógica, são elas/es/us as/os/es principais responsáveis por sua própria formação. Caso, ao final do percurso, a/o/e profissional não se apresente devidamente apta/o/e ao exercício de suas funções, o problema não é lido como falha institucional ou curricular, mas como insuficiência individual, atribuída à falta de empenho da/o/e própria/o/e formanda/o/e.

Se, por um lado, observa-se a responsabilização das/os/es discentes, por outro, também incide sobre as/os/es docentes uma forma específica de cobrança, ainda que de modo implícito. Os centros de interesse das/os/es formadoras/es passam a desempenhar papel estruturante no processo formativo. Esse movimento se torna particularmente visível nas instituições públicas, nas quais docentes dispõem de maior autonomia para desenvolver projetos de pesquisa e extensão. Suas temáticas de interesse tendem, assim, a se converter em eixos de ensino, o que revela tanto a potência de uma formação plural quanto o limite de uma arquitetura curricular que não garante a incorporação desses temas como diretrizes formativas estruturantes. Desse modo, determinados conteúdos permanecem circunscritos à iniciativa individual das/os docentes e não se consolidam como parte do projeto pedagógico do curso, tornando-se facultativos e, em alguns casos, dependentes da disponibilidade ou do interesse da/o/e estudante.

A/o/e estagiária/o/e é frequentemente convocada/o/e a ocupar um lugar de protagonismo em sua formação. Contudo, esse protagonismo não pode ser

confundido com uma autonomia desprovida de orientação pedagógica. As falas das/os entrevistadas/os permitem inferir que demandas complexas são, com frequência, atribuídas às/aos/es estudantes sem que tenham recebido preparação sistemática para enfrentá-las. Nesses casos, cabe à/ao/à estudante “dar conta” por conta própria, seja por meio de esforços individuais, seja pela busca autônoma de conhecimentos que não foram trabalhados ao longo da graduação. Determinados tópicos, ausentes ou pouco explorados no processo formativo, são postergados para um momento posterior, quando a/o/e egressa/o/e já se encontra inserida/o/e no exercício profissional.

Esse deslocamento da responsabilidade é sustentado, ainda, pelo uso recorrente de categorias vagas, apresentadas pelas/os entrevistadas/os como atributos fundamentais para o desempenho satisfatório das/os/es estagiárias/os/es, tais como sensibilidade, empatia, abertura ou maturidade. Embora tais elementos possam ter relevância na prática clínica, sua mobilização discursiva ocorre de forma desarticulada de referenciais teóricos, metodológicos ou pedagógicos que permitam sua operacionalização. Esses termos passam a funcionar como jargões formativos, e não como objetos de ensino. Assim, quando a/o/e estudante não corresponde às expectativas associadas a tais atributos — os quais não são definidos, ensinados ou avaliados —, a responsabilidade pela suposta falha recai exclusivamente sobre ela/e/u. A prática pedagógica se esvazia, e aquilo que deveria ser compreendido como responsabilidade coletiva e institucional é convertido em ônus individual.

Essa lógica de responsabilização individual pode ser compreendida à luz de racionalidades neoliberais que atravessam o ensino superior no Brasil. No campo da Psicologia — frequentemente concebida como profissão autônoma por excelência —, o sucesso profissional é associado à ideia de empreendedorismo de si. Tal racionalidade não se inaugura após a formação, mas se manifesta já na graduação, quando a/o/e estudante é interpelada/o/e a gerir sua própria trajetória formativa, definindo rumos, investimentos e áreas de interesse. Nessa perspectiva, o êxito ou o fracasso profissional passa a ser compreendido como resultado exclusivo do esforço individual, enquanto às Instituições de Ensino Superior cabe, predominantemente, a função de certificação, desvinculada de uma reflexão crítica sobre a organização e os efeitos do processo formativo.

Os efeitos dessa configuração tornam-se evidentes quando se observa o distanciamento entre o que é prescrito nos documentos institucionais e a realidade

vivenciada por docentes e discentes. Embora os PPCs descrevam a formação como um processo compartilhado, estruturado a partir da atuação de múltiplos agentes, na prática é a/o/e discente quem assume a responsabilidade principal por garantir uma formação minimamente adequada aos padrões esperados. As práticas docentes, frequentemente orientadas por interesses individuais, aparecem de modo secundário e pouco articulado ao projeto formativo institucional. Reitera-se, assim, uma cisão entre o ideal formativo enunciado nos documentos e o real das práticas pedagógicas, consolidando uma lógica de (des)formação marcada pela individualização da responsabilidade e pela fragilização do compromisso institucional.

7.5. O efeito formativo da ética da omissão: como o silêncio também ensina

O título deste capítulo pode, à primeira vista, soar polêmico: poderia o silêncio ensinar algo? Que autor do campo das ciências pedagógicas legitimaria tal afirmação? Não se trata, contudo, de teorizar no âmbito da didática nem de adentrar os domínios próprios da Pedagogia. O objetivo aqui é demonstrar que o silêncio — que não deve ser confundido com silenciamento — ocupa um lugar nevrálgico na produção da (des)formação para a diversidade no campo da Psicologia. O silêncio não se reduz à ausência de enunciação, mas constitui um princípio organizador do que pode e do que não pode ser dito, pensado ou ensinado. Ele opera ao estabelecer que determinados saberes devem ser transmitidos, aprofundados e legitimados, enquanto outros são mantidos à margem, tratados como periféricos ou simplesmente ignorados.

Nos capítulos anteriores, foram analisados fenômenos que, embora nem sempre nomeados explicitamente, revelam-se estruturais na formação em Psicologia: a disjunção entre o que é prescrito nos documentos e o que se realiza nas práticas formativas; a centralidade da ética como conceito abstrato e substitutivo da formação epistêmica; a clínica-escola como espaço atravessado por compreensões divergentes; e a individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso formativo. O foco, neste momento, é evidenciar que tais fenômenos compartilham um eixo comum, raramente explicitado, mas persistentemente operante: o silêncio.

A compreensão desse silêncio não emerge apenas da observação empírica dos dados aqui analisados, mas encontra sustentação no referencial teórico apresentado ao longo desta tese. Conforme discutido no Capítulo 1, diferentes autores têm demonstrado que processos de exclusão e marginalização não operam exclusivamente por meio de atos explícitos de violência ou discriminação. Em muitos

contextos, sua eficácia reside precisamente naquilo que permanece não dito, não problematizado ou não institucionalizado. Nessa perspectiva, o silêncio deixa de ser compreendido como mera ausência de fala e passa a ser analisado como um mecanismo de produção de saberes, de legitimação de determinadas narrativas e de invisibilização de outras. É sob essa chave interpretativa que os dados desta pesquisa serão retomados a seguir.

Na formação em Psicologia, esse silêncio se articula à ideia de neutralidade e universalismo. A Psicologia é reiteradamente apresentada como uma ciência neutra, cujo objeto de estudo e intervenção seria um “homem universal”. Ao longo desta tese, essa concepção foi sistematicamente problematizada, ainda que se reconheça sua forte incidência no cenário nacional. Ao não assumir a Psicologia como uma ciência situada, atravessada por marcadores históricos, sociais e políticos, silenciam-se experiências que existem, mas que não se conformam aos modelos normativos dominantes. A neutralidade, nesse sentido, não elimina a diferença, mas a reinscreve como tabu: algo que está presente na formação, mas que não pode ser nomeado como eixo estruturante do saber psicológico. Os PPCs, enquanto dispositivos normativo-jurídicos, revelam conhecimento técnico sobre a importância da linguagem e de sua formulação, mas operam sob a suposição de uma neutralidade que, na prática, se traduz em silêncio. Aqui, retoma-se a distinção entre silêncio e silenciamento: enquanto o silenciamento opera por meio de dispositivos repressivos explícitos e violentos, o silêncio atua de forma velada, naturalizada e, justamente por isso, mais eficaz na manutenção do *status quo*.

Retomando a homofobia cultural nos termos de Blumenfeld (1992), a análise dos dados permite identificar, de maneira imediata, pelo menos cinco de seus sete níveis: conspiração para o silêncio, negação da cultura, negação da força popular, medo da visibilidade excessiva e criação de espaços públicos segregados. Os dois níveis restantes — negação da autorrotulagem e simbolismo negativo — aparecem de forma mais opaca, mas não inexistente. A conspiração para o silêncio é aquilo que aqui se denuncia como silêncio da formação: quando não se fala, sinaliza-se que o tema não é relevante ou que só merece atenção quando irrompe de modo incontornável, diante de um sujeito dissidente concreto. Esse mecanismo pode ser compreendido como forma de tabu institucionalizado, no qual a diferença não é proibida explicitamente, mas mantida em uma zona de interdição simbólica que dispensa a necessidade de repressão direta.

A negação da cultura manifesta-se de modo particularmente eloquente no plano curricular. A pergunta impõe-se: quantas/os autoras/es LGBTQIA+ compõem, de forma estruturante, os currículos de formação em Psicologia? A resposta, a partir dos dados empíricos analisados, é inequívoca: nenhum. Tal constatação não pode ser lida como ausência de produção de conhecimento por pessoas LGBTQIA+, tampouco como inexistência absoluta de sua circulação no interior dos cursos. As entrevistas evidenciam que algumas/uns docentes mobilizam, por iniciativa própria, autoras/es LGBTQIA+, do feminismo e do movimento negro em suas disciplinas. No entanto, essas inserções aparecem como exceções dependentes da trajetória individual e da disposição política de cada professora/or, não se consolidando como saberes legitimados e transmissíveis no plano do currículo formal. Trata-se, portanto, não da inexistência de vozes dissidentes, mas de sua não institucionalização, o que impede que tais produções se estabilizem como matriz de pensamento formativo.

A criação de espaços públicos segregados aparece, no contexto formativo, na forma de projetos ou iniciativas isoladas de acolhimento à população LGBTQIA+. Longe de desqualificar tais ações, é preciso afirmar sua importância, ao mesmo tempo em que se reconhece seu limite: quando permanecem periféricas, não tensionam o currículo nem se consolidam como processos formativos estruturantes.

Por fim, cabe tensionar um elemento que atravessou esta pesquisa de maneira particularmente incômoda. Desde o início, havia a expectativa de enfrentar barreiras metodológicas; contudo, a intensidade dessas barreiras superou o previsto, a ponto de, em determinados momentos, a continuidade da investigação parecer ameaçada. Inicialmente, o projeto previa a análise de oito instituições; ao longo do percurso, quase cinquenta foram contatadas. Cinco IES formalizaram a participação na pesquisa por meio de termo de anuência, mas a etapa de coleta não se sustentou de modo homogêneo: duas instituições, após a anuência, deixaram de responder no momento de operacionalizar o acesso aos documentos, e uma passou por mudança de coordenação, de modo que a nova gestão não autorizou a continuidade da coleta. Assim, o número de PPCs efetivamente acessados e analisados foi inferior ao número de anuências formalmente obtidas, e as entrevistas puderam ser realizadas em apenas duas instituições.

A dificuldade mostrou-se particularmente acentuada nas instituições públicas — paradoxalmente, aquelas que ocupam lugar central na produção de conhecimento científico. Impõe-se, então, a pergunta: seria esta pesquisa suficientemente incômoda

para justificar portas fechadas, adiamentos sucessivos e recusas não explicitadas? Não se tratava de promover uma “caça às bruxas”, mas de realizar uma leitura empírica e crítica da formação em Psicologia.

A interpretação que se impõe é que a própria pesquisa foi atravessada pelo fenômeno que ela denuncia: o silêncio, que aqui não se apresenta como negativa formal, mas como estratégia institucional difusa, materializada em respostas inexistentes, interrupções tácitas e bloqueios que operam sem necessidade de enunciação explícita.

Para encerrar, retomo a pergunta que atravessa este capítulo: quais são, afinal, os efeitos do silêncio na formação em Psicologia? A resposta é inequívoca: trata-se de um processo de desformação. Não mais como possibilidade analítica ou leitura em suspenso — indicada outrora pelo uso dos parênteses —, mas como um efeito concreto, sustentado pelos dados empíricos desta pesquisa. A desformação manifesta-se na produção de éticas de cuidado seletivas, na legitimação de práticas de não cuidado ou de cuidado meramente circunstancial e na naturalização de lacunas formativas que operam sob o manto da neutralidade e do universalismo. O silêncio, assim, não apenas ensina, mas ensina a não cuidar, a improvisar e a administrar a diferença como exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, utilizou-se a expressão (des)formação como forma de tensionar a ambivalência dos processos formativos analisados. O parêntese não foi um recurso estilístico, mas uma suspensão analítica: estaria a formação em Psicologia produzindo condições efetivas para o atendimento ético à população LGBTQIA+ ou, ao contrário, reiterando dispositivos históricos de exclusão sob o manto da técnica e da neutralidade?

À luz dos dados empíricos analisados, é possível afirmar que, no que concerne ao cuidado em gênero e sexualidade, o que se observa não é apenas uma formação insuficiente, mas um processo de desformação. Forma-se para um sujeito universal que não existe. E todo aquele que escapa a esse universalismo — travestis, pessoas trans, lésbicas, gays, bissexuais e demais dissidências — passa a ocupar o lugar da exceção, da adaptação ou da anomalia periférica a ser manejada.

A pesquisa evidenciou um descompasso significativo entre o Sistema Conselhos e as instituições formativas. Embora o Conselho Federal de Psicologia produza resoluções, orientações e normativas voltadas à garantia de direitos e à despatologização, tais dispositivos não se traduzem de maneira sistemática no cotidiano das IES investigadas. A formação parece operar em um regime paralelo: primeiro outorga-se o diploma; depois, espera-se que a/o/e profissional busque, por conta própria, atualizar-se normativamente. Essa dissociação fragiliza a sustentação ética da prática e mantém o vazio normativo como condição recorrente.

A persistente confusão entre gênero e sexualidade, já problematizada na literatura desde o início dos anos 2000, permanece como entrave formativo. Quando tais categorias são tratadas como *continuum* indistinto, produzem-se leituras reducionistas e intervenções inadequadas, incapazes de apreender a complexidade das experiências dissidentes. O problema não é apenas conceitual: ele reverbera na prática clínica e na formação de novas/os/es profissionais.

Outro eixo central identificado refere-se à tecnificação da formação. Mesmo diante de avanços legislativos e curriculares, a primazia da técnica segue como horizonte organizador. Forma-se para aplicar procedimentos universalizados, supostamente neutros, que desconsideram os atravessamentos históricos, sociais e políticos constitutivos da subjetividade. Quando a realidade não se ajusta ao modelo aprendido, resta adaptar o sujeito ao protocolo — e não revisar o protocolo à luz da realidade.

É nesse cenário que emergem os chamados protocolos mínimos. O uso do pronome adequado, embora indispensável, não esgota a responsabilidade ética do cuidado. Reduzir o compromisso profissional a gestos formais de reconhecimento produz uma atuação que se pretende inclusiva, mas que mantém intocadas as estruturas que geram sofrimento. O cuidado, quando restrito ao mínimo protocolar, transforma-se em simulacro de ética.

A análise permitiu ainda nomear como ética da exclusão o conjunto de práticas que, sob aparência normativa e regulatória, operam a partir de um modelo ideal de sujeito. Tudo aquilo que se afasta desse ideal tende a ser compreendido como desvio, anomalia ou demanda especial. Tal ética articula-se à tecnificação e aos protocolos mínimos, sustentando uma prática que reivindica neutralidade, mas reproduz invisibilizações estruturais.

Nesse contexto, o cuidado aparece como termo recorrente, porém frequentemente esvaziado de densidade conceitual. Expressões como escuta qualificada, acolhimento e intervenção ética circulam nos discursos formativos sem que se delimitem critérios claros de operacionalização. Quando não há parâmetros formativos consistentes, o cuidado torna-se categoria declaratória — mais legitimadora do que transformadora.

A controvérsia em torno da chamada “cura gay” explicita de forma paradigmática essas fragilidades. Mais do que episódio isolado, ela funciona como sintoma estrutural da formação analisada. Frequentemente, a defesa de intervenções de “reorientação” da homossexualidade ou da identidade trans é justificada pela alegação de que pessoas LGBTQIA+ apresentam sofrimento psicológico significativo. O movimento argumentativo, contudo, opera um deslocamento problemático: o sofrimento relatado é atribuído à própria orientação sexual ou identidade de gênero, como se estas fossem, em si, causas de adoecimento. Nessa lógica, a sexualidade ou identidade dissidente é tomada como fonte do mal-estar, legitimando intervenções corretivas sob o argumento de cuidado. O que permanece obscurecido é que o sofrimento não decorre da homo, bissexualidade ou transgeneridade, mas das condições sociais estruturadas pela LGBTfobia, pela violência simbólica e material, pela exclusão institucional e pela precarização da existência. Ao não distinguir sofrimento produzido socialmente de suposta patologia identitária, reintroduz-se, sob nova roupagem, uma lógica patologizante.

O falso dilema entre “curar” ou “não curar” encobre essa operação. A questão central não é se a homossexualidade constitui doença — já superada nos marcos científicos e normativos —, mas como a Psicologia interpreta o sofrimento de sujeitos que vivem sob permanente ameaça de discriminação e violência. Reduzir tal sofrimento à identidade é ignorar os determinantes sociais e históricos que o produzem. Sustentar uma prática ética implica reconhecer essa dimensão estrutural e recusar intervenções que, sob o discurso de aliviar a dor, reforçam o dispositivo que a gera.

Se a Psicologia pretende sustentar-se como ciência do cuidado, precisa reconhecer que não há neutralidade possível diante da heterocisnormatividade. A formação profissional não é mero repasse técnico; ela produz sujeitos, delimita escutas e define quais vidas são reconhecidas como legítimas. Quando a Psicologia forma visando um sujeito universal inexistente, ela desforma para a afirmação e visibilidade das diferenças. Devido à sua ética universalizante e homogeneizante, reforça-se as desigualdades, as disparidades, as inequidades resultantes das relações de poder e opressão que posicionam e marcam os lugares de existências das pessoas. Para além de se estimular, no processo formativo, as diferenças, deve-se, também, incentivar a identificação e desconstrução das relações de poder e opressão existentes entre as pessoas.

Retirar o parêntese, portanto, não é gesto retórico, mas conclusão empírica. No campo analisado, a formação que deveria ampliar horizontes de cuidado tem, reiteradamente, operado como dispositivo de ajuste à norma. Superar esse quadro exige articular ciência, ética e historicidade, reconhecendo que o cuidado não é um adorno humanitário, mas posição política e epistemológica.

Somente a partir dessa articulação torna-se possível vislumbrar uma Psicologia comprometida com um cuidado situado, crítico e equânime — capaz de não reatualizar, sob o manto da técnica, as violências que historicamente ajudou a legitimar.

As contribuições teóricas desta tese podem ser sintetizadas em três movimentos articulados: (1) a conceituação da formação como produtora de silenciamento; (2) o deslocamento da ética do cuidado para o campo formativo da Psicologia; e (3) a distinção entre cuidado humanitário mínimo e cuidado estrutural como chave analítica para compreender os limites atuais da formação.

Em primeiro lugar, a análise desenvolvida permite conceituar a formação em Psicologia não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos técnicos, mas como produtora de silenciamento. Diferentemente de uma ausência casual ou de uma lacuna meramente curricular, o silenciamento identificado opera como dispositivo estruturante: ao não tematizar gênero e sexualidade de modo sistemático, a formação delimita quais experiências são consideradas centrais e quais permanecem periféricas ou excepcionais.

Embora a Psicologia se alinhe historicamente às práticas de cuidado, os dados indicam que esse cuidado é orientado por um destinatário implícito — um sujeito universal que corresponde aos moldes heterocisnormativos. Quando o sujeito atendido não se ajusta a esse padrão, a diferença não é incorporada como eixo formativo, mas deslocada para o campo da adaptação ou da especialização. O resultado não é necessariamente a exclusão explícita, mas uma política de não tematização que produz efeitos concretos tanto na formação quanto na prática profissional. O silenciamento, portanto, não é mero vazio, mas forma ativa de organização do campo formativo.

A partir do empreendimento de uma “Matriz Crítica de Leitura Curricular”, foi possível identificarmos silenciamentos estruturais para além da “mera ausência de disciplinas”. Reside nisso que, a principal contribuição da tese, nesse ponto, consiste em tornar visível esse dispositivo não nomeado. Ao evidenciar que o silêncio não é neutro, mas produtivo, o debate é deslocado da esfera da insuficiência individual para a dimensão estrutural da formação.

Em segundo lugar, embora esta pesquisa não tenha se iniciado com o propósito de desenvolver uma reflexão sistemática sobre a ética do cuidado, o percurso metodológico e os achados empíricos conduziram a esse deslocamento teórico. A análise revelou que o cuidado, amplamente mobilizado nos discursos formativos, opera frequentemente como categoria retórica — evocada como valor humanitário, mas raramente delimitada conceitualmente ou operacionalizada de maneira consistente.

Se, no campo da saúde, a ética do cuidado possui tradição consolidada, sua incorporação ao debate formativo em Psicologia ainda se mostra incipiente. A tese não apenas aplica essa concepção ao campo da formação, mas a redefine como critério analítico para avaliar a legitimidade dos processos formativos. Nessa

perspectiva, o cuidado não pode ser reduzido à disposição empática ou à escuta cordial; trata-se de um posicionamento ético-epistemológico diante da diferença.

Cuidar implica reconhecer a integralidade do sujeito, incluindo os marcadores sociais que o atravessam — sejam eles de diferença ou de exclusão —, compreendendo que tais dimensões não são acessórios identitários, mas constitutivas da experiência subjetiva. Ignorá-las, sob o argumento de neutralidade técnica, equivale a reproduzir formas de psicologização que despolitizam o sofrimento social.

Ao evidenciar que a formação frequentemente prepara profissionais para um cuidado abstrato e universalizante, a tese desloca o debate do plano moral para o plano político e epistemológico. Não se trata apenas de formar profissionais mais “sensíveis”, mas de redefinir os critérios que sustentam o que se entende por cuidado na Psicologia.

Por fim, a pesquisa propõe a distinção entre cuidado humanitário mínimo e cuidado estrutural como chave analítica para compreender os limites da formação contemporânea. O cuidado humanitário mínimo refere-se ao conjunto de práticas básicas de reconhecimento — uso correto de pronomes, validação de identidades, reconhecimento da não patologização das sexualidades dissidentes — indispensáveis, mas insuficientes. Trata-se de um patamar ético elementar que impede violências explícitas, mas não altera as bases estruturais de produção do sofrimento.

O cuidado estrutural, por sua vez, exige o abandono do processo de psicologização denunciado ao longo desta tese. Parte do reconhecimento de que, embora existam dimensões intrinsecamente psíquicas da experiência humana, a subjetividade não se constitui em vazio social. O corpo subjetivo é atravessado por marcadores de gênero, raça, classe, território, inserção geopolítica e religião. Tais dimensões não são variáveis secundárias, mas constitutivas da experiência e, portanto, do próprio sofrimento.

Sustentar um cuidado estrutural implica reconhecer que a Psicologia não é ciência autônoma apartada da sociedade, mas saber implicado nas dinâmicas históricas que produzem desigualdades. Quando a formação trata esses marcadores como tópicos acessórios, optativos ou complementares, corre-se o risco de transformá-los em verdadeiros “penduricalhos” curriculares — elementos anexados ao corpo central do saber psicológico, mas não integrados à sua espinha dorsal teórica

e metodológica. Tal operação mantém intacto o núcleo universalista da formação e relega as experiências dissidentes à condição de especialidade periférica.

A distinção proposta desloca o debate do plano do reconhecimento mínimo para o da reorganização epistemológica. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre diversidade, mas de revisar o próprio modelo de sujeito que estrutura a formação. Uma Psicologia comprometida com seu papel social não pode ignorar que a sociedade é atravessada por divisões e violências estruturais que produzem desigualdades e sofrimento psíquico. Formar profissionais sem instrumental crítico para reconhecer essas dinâmicas equivale a limitar o cuidado ao plano declaratório.

Ao propor esses deslocamentos conceituais, a tese contribui para o debate contemporâneo ao indicar que a superação do cuidado retórico exige uma inflexão formativa: a passagem de uma ética de reconhecimento mínimo para uma ética do cuidado estruturalmente situada, crítica e comprometida com a justiça social.

A partir dos achados apresentados, é possível delinear algumas implicações formativas e políticas decorrentes desta investigação. Longe de propor um manual de intervenção ou soluções definitivas, o que se indica é a necessidade de reorganizar o modo como a formação em Psicologia vem sendo concebida, reconhecendo que seus efeitos não se limitam ao âmbito acadêmico, mas incidem diretamente sobre a vida concreta dos sujeitos.

Em primeiro lugar, a formação precisa ser compreendida como processo polifônico. Isso implica reconhecer que a construção de uma clínica efetivamente inclusiva não pode ocorrer de maneira unilateral ou exclusivamente endógena às instituições. Instituições de ensino, corpos docentes, instâncias administrativas, órgãos normativos, estudantes e sociedade civil devem compor esse debate. No que se refere especificamente às questões de gênero e sexualidade, a escuta de coletivos LGBTQIA+ não deve ser compreendida como concessão identitária, mas como estratégia epistemológica: pensar a formação com aqueles que historicamente foram objeto — e não sujeitos — das práticas psicológicas.

Essa reorganização implica, igualmente, repensar os processos de formação inicial e continuada do corpo docente. Os dados analisados demonstram que os atravessamentos éticos identificados não se restringem ao currículo formal, mas operam na prática pedagógica cotidiana, nas escolhas bibliográficas, na condução de discussões e na própria supervisão clínica. Uma formação crítica exige docentes

igualmente comprometidos com a problematização de seus próprios referenciais, valores e posicionamentos.

Em segundo lugar, torna-se necessária maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior e o Sistema Conselhos. Embora as universidades estejam submetidas às diretrizes do Ministério da Educação e os Conselhos não possuam prerrogativa jurídica para determinar modelos formativos, a produção normativa da autarquia — expressa em resoluções, notas técnicas e orientações profissionais — não pode permanecer dissociada dos processos formativos. O descompasso identificado ao longo da tese evidencia que a outorga do diploma não pode ser compreendida como etapa estanque, seguida de uma posterior “correção” profissional por parte dos Conselhos. Formação e regulamentação precisam dialogar desde a base, sob pena de perpetuar o vazio normativo analisado.

Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) revelam-se documentos nevrálgicos. Não se trata de meros registros burocráticos, mas de dispositivos orientadores da formação. Se o modelo de sujeito implicitamente defendido nesses documentos permanece universalista, qualquer inclusão de conteúdos sobre diversidade tende a operar de maneira periférica. Uma revisão crítica dos PPCs exige perguntar: para qual sujeito se forma? Que experiências são consideradas centrais? Quais permanecem como exceção ou especialidade? Sem esse deslocamento estrutural, a diversidade corre o risco de tornar-se apenas complemento curricular, e não eixo organizador do cuidado.

O espaço da supervisão emerge igualmente como dimensão estratégica. Se a formação tende a operar no registro declaratório do cuidado, a supervisão pode constituir-se como lugar privilegiado de elaboração crítica da prática. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a supervisão não se reduza à aplicação técnica de referenciais teóricos, mas que se configure como espaço de problematização ética, política e histórica das intervenções. A ampliação de pesquisas e debates sobre supervisão mostra-se fundamental para potencializar esse dispositivo formativo, inclusive no que se refere aos seus limites e possibilidades.

Por fim, sugere-se uma reflexão rigorosa sobre a neutralidade. A neutralidade tornou-se, ao longo da história da Psicologia, um de seus pilares retóricos. Porém, é ela própria, um viés, isto é, uma distorção e preconceito (favorável ou desfavorável) que influencia o julgamento, a interpretação ou a direção de algo. Em síntese, a Psicologia, enquanto ciência, necessita abandonar o desejo de produzir resoluções

universais e aplicá-las em problemas locais, específicos, particulares. A análise desenvolvida nesta tese demonstra que a produção do conhecimento psicológico é atravessada por trajetórias, contextos históricos e inserções sociais. Reconhecer que pesquisadoras e pesquisadores ocupam posições situadas não invalida o rigor científico; ao contrário, amplia sua responsabilidade.

Questionar o viés da neutralidade não significa autorizar a substituição da ciência por ideologia, mas admitir que as escolhas teóricas, metodológicas e interventivas produzem efeitos concretos na vida dos sujeitos. Quando docentes relatam dilemas éticos atravessados por formações religiosas ou convicções pessoais, evidencia-se que a prática psicológica não ocorre em vazio axiológico. A responsabilidade científica exige vigilância crítica constante para que convicções individuais não se sobreponham aos fundamentos epistemológicos e éticos da profissão.

Se a Psicologia reivindica papel social, precisa reconhecer que a sociedade é marcada por desigualdades estruturais que produzem sofrimento psíquico. Ignorar essa dimensão sob o argumento de neutralidade equivale a reforçar as próprias estruturas que se pretende mitigar. As implicações desta tese apontam, assim, para a necessidade de uma formação que articule ciência, ética e historicidade, assumindo que o cuidado não é gesto neutro, mas posicionamento diante do mundo.

Deste modo, é necessário explicitar as limitações desta investigação. Reconhecê-las não constitui gesto defensivo, mas posicionamento ético diante da produção de conhecimento. Assumir os limites de um estudo é afirmar responsabilidade sobre aquilo que ele pode — e aquilo que ele não pode — sustentar.

Desde sua proposição inicial, esta pesquisa esteve delimitada a um recorte específico: cursos de Psicologia de um único estado da federação. A análise de cinco Projetos Pedagógicos de Curso e a realização de entrevistas com docentes de duas Instituições de Ensino Superior configuram um universo reduzido frente ao contingente nacional. Ainda que uma investigação em âmbito ampliado pudesse oferecer panorama mais abrangente, o estudo assumiu conscientemente os limites logísticos, financeiros e operacionais inerentes a um trabalho conduzido individualmente.

Tal delimitação impede generalizações estatísticas ou afirmações mais abrangentes sobre a formação em Psicologia no Brasil. Os achados devem ser compreendidos como análise situada, circunscrita ao universo investigado. Contudo,

a natureza qualitativa e aprofundada do estudo permite identificar padrões discursivos, tensões conceituais e dispositivos formativos que dialogam com debates mais amplos, sem que isso implique extrapolação indevida.

Outra limitação refere-se ao foco nas vozes docentes e nos documentos institucionais. A inclusão de estudantes, egressos ou profissionais em exercício poderia oferecer perspectivas complementares acerca dos efeitos formativos analisados. Acreditamos que as experiências de estudantes e pacientes, em especial os LGBTQ+, possibilitaria novas perspectivas sobre a (des)formação aqui mencionada, sobretudo porque nos permitiria, por exemplo, comparar a experiência deles — que recebem os cuidados —, com a percepção dos docentes. Investigações comparativas entre diferentes regiões do país ou entre maior número de instituições públicas e privadas também poderiam ampliar o alcance das conclusões aqui apresentadas.

A pesquisa aqui desenvolvida não pretende esgotar o debate sobre formação em Psicologia e atendimento à população LGBTQIA+, mas contribuir para sua ampliação. Ao tornar visíveis dispositivos de silenciamento, tensionar o uso retórico do cuidado e propor distinções conceituais que reorganizam o debate formativo, esta tese desloca a discussão da esfera moral para a dimensão estrutural da formação.

A produção científica não se sustenta em respostas finais, mas na capacidade de formular problemas com maior precisão. Se esta investigação contribui para explicitar que a neutralidade pode operar como mecanismo de invisibilização, que o cuidado pode tornar-se categoria retórica e que a formação pode produzir desformação quando orientada por um sujeito universal inexistente, então cumpre sua função teórica e política.

Em resumo, a formação universitária em Psicologia não pode depender de uma cultura da “neutralidade” ou “silenciamento curricular”. É preciso que os temas de gêneros e sexualidades façam parte do currículo formativo tanto teórica quanto prática. Isto é, as supervisões, alinhadas às normativas e resoluções ética da profissão, precisam ser um espaço de acolhimento e problematização ético-política.

Se esta tese não conclui de maneira exaustiva o debate sobre a formação em Psicologia e o atendimento à população LGBTQIA+, é porque reconhece que tal discussão ultrapassa os limites de um único estudo. Seu encerramento não pretende fixar um ponto final, mas afirmar a expectativa de que novas pesquisas venham a somar vozes, aprofundar análises e tensionar estruturas ainda naturalizadas. Nesse

sentido, mais do que concluir, esta tese se encerra com reticências — não como hesitação, mas como abertura para continuidade crítica...

*“E quando falamos temos medo
de que nossas palavras não sejam ouvidas
nem acolhidas
mas quando estamos em silêncio
ainda assim temos medo.
Então é melhor falar.”*

— Audre Lorde – *Uma Ladainha pela Sobrevivência*

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Position statement on homosexuality and civil rights**. American Journal of Psychiatry, Washington, DC, v. 131, n. 4, p. 497, 1974.

ARAGUSUKU, Heloisa Helena; LEE, Heloisa de Oliveira. A Psicologia Brasileira e as Políticas LGBT no Conselho Federal de Psicologia. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 131–154, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v5p131-154>. Acesso em: 23 fev. 2026.

AUSTIN, John Langshaw. **How to Do Things with Words**. Oxford: Clarendon Press, 1962. Disponível em: <https://archive.org/details/austin-how-to-do-things-with-words>. Acesso em: 23 fev. 2026.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16–29, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/nvGMcCJJmpSSRjsGLhH8fmh/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. especial, p. 170–191, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/MBTmvHRs7MZCZHBLyrTYX4x/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2022.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 3. ed. Salvador: Editora Devires, 2017.

BLUMENFELD, Warren J. **Homophobia: How We All Pay the Price**. Boston: Beacon Press, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329–376, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2024: apresentação do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, 17 set. 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 set. 1962. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Senado Federal. DataSenado. **Panorama Político 2024: posicionamento político do brasileiro**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em:

https://www.senado.leg.br/institucional/datasenado/relatorio_online/pesquisa_posicionamento_politico/2024/interativo.html. Acesso em: 31 maio 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Tradução de André Duarte. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política performativa**. São Paulo: Autêntica, 2021.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; AMARAL, Márcia Aparecida do. A clínica ampliada e compartilhada, a gestão democrática e redes de atenção como referenciais teórico-operacionais para a reforma do hospital. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 849–859, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/NmPK5MRmgpvw6zwzQ865pBS/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Caio Henrique Almagro; FERREIRA, Eduardo Henrique; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; OLIVEIRA, Jéssica Daiana de. “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”: incongruências entre teoria e prática na formação em Psicologia. In: GALINDO, Dolores Cristina Gomes; NAVASCON, Paulo Vítor Palma (org.). **Processos psicossociais de subjetivação na contemporaneidade**:

implicações políticas, éticas e estéticas. São Paulo: Grupos Editores, 2024. p. 63–72.

CAVALCANTI, Céu Silva. **Corpos nós (des)organizados: pesquisa-intervenção em psicologia e o processo de implementação de políticas para pessoas trans na UFPE.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 2–50, 1982. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/S99LKWZM3pbmWfKW5MxSZqF/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 16, de 30 de agosto de 2024.** Estabelece normas de atuação para a categoria profissional em relação às pessoas intersexo. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2024. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-16-2024-estabelece-normas-de-atuacao-para-a-categoria-profissional-em-relacao-as-pessoas-intersexo?origin=instituicao>. Acesso em: 5 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2012. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Em defesa da Resolução 01/99**, CFP aciona STF. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 12 set. 2018b. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cfp-aciona-stf/>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Portaria CFP nº 74, de 28 de junho de 2023.** Estabelece o uso da sigla *LGBTQIA+* no âmbito do Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2023. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/portaria-cfp-n-74-2023-estabelece-o-uso-da-sigla-lgbtqia-no-ambito-do-conselho-federal-de-psicologia>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 01, de 10 de janeiro de 2018.** Estabelece diretrizes de atuação profissional em relação às pessoas trans e travestis. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolucao-CFP-01-2018.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 01, de 22 de março de 1999**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 08, de 22 de setembro de 2022**. Dispõe sobre a atuação profissional em relação às pessoas trans e travestis. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Resolucao-CFP-08-2022.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Tentativas de aniquilamento de subjetividades LGBTs**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CES_08_070504.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2023-pdf/252621-rces001-23/file>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 5, de 18 de janeiro de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces005_11.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, IL, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FACHINI, Regina. **Sopa de letrinhas**: movimento homossexual, gênero e identidades coletivas. São Paulo: Editora 34, 2006.

FAVERO, Sofia. (Des)epistemologizar a clínica: o reconhecimento de uma ciência guiada pelo pensamento cisgênero. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 403–418, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p403-418>. Acesso em: 23 fev. 2026.

FERREIRA, Eduardo Henrique; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Por uma Psicologia Queer na intersecção com a decolonialidade. In: HOEPERS, Aline Danielle; GRICOLETTO NETO, José Valdeci (Org.). **Psicologia e decolonialidade: entre teorias, práticas e subversões**. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 33–48.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin**: o diário de um hermafrodita. Tradução de Irey Franco. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974–1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRAZÃO, Pedro; ROSÁRIO, Renata. O *coming out* de gays e lésbicas e as relações familiares. **Análise Psicológica**, v. 26, n. 1, p. 25–45, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/475/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu (1912–1913). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912–1914). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GLOCER FIORINI, Letícia. Desconstruindo o conceito de função paterna: um paradigma interpelado. **Revista de Psicanálise da SPPA**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 479–491, 2015. Disponível em: <https://revista.sppa.org.br/RPdaSPPA/article/view/169>. Acesso em: 02 mar. 2026.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno dicionário da língua portuguesa: Houaiss**. São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde 2019: orientação sexual autoidentificada da população adulta**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html>. Acesso em: 31 maio 2026.

JACÓ-VILELA, Ana Maria (coord.). **Dicionário histórico de instituições de Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2011.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/quacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

MASSIMI, Marina. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MATTOS, Alexandre; CIDADE, Marco Aurélio. Para pensar a cisheteronormatividade na Psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Periódicus**, Salvador, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17181>. Acesso em: 23 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Boletim Epidemiológico: HIV/Aids 2025**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/aids/pt-br/centrais-de-conteudo/boletins-epidemiologicos/2025/boletim_hiv_aids_2025.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, p. 1–14, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/7Yd3hfBsD9rH3NW3YqPpzvD/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

NERY, João. **Viagem solitária**. Rio de Janeiro: Leya, 2011.

OLIVEIRA, Caio Rudá de. **Formação em psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18384/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Final%2014dez.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; CAMPOS, Névio de; SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. O modelo católico de ensino superior no Brasil: Padre Leonel Franca e a criação da Pontifícia Universidade Católica – PUC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019014, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653644>. Acesso em: 23 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde – CID-10**. 10. rev. São Paulo: Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação profissional, compromisso político e luta antimanicomial. In: FERNANDES, Maria Inês Assumpção; SCARCELLI, Isabel Rosa; COSTA, Elizabeth Santana (Org.). **Fim do século: ainda manicômios?** São Paulo: Editora do IPUSP, 1999. p. 109–122.

PESSOTTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. p. 17–31.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

RECHTMAN, Raizel; BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo para a realidade brasileira: identificando recursos para atuação profissional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, e3551, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/rpn5FcNBLhqm55NQskLjymm/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SPOSITO, Sandra Elena. **Homossexualidades nas pesquisas em pós-graduação em psicologia: da despatologização à luta por direitos**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) — Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

STONA, José; CARRION, Fernanda. **O cis no divã**. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet**: Queer Politics and Social Theory. Social Text, Durham, n. 29, p. 3–17, 1991. Disponível em: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA352/Αρθρα%20προς%20παρουσιαση/8%20-%20ΛΟΑΤΚΙ%20κινήματα%20και%20πολιτικές/Warner%20-%20Fear%20of%20a%20queer%20planet.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

WEIDENFELD, Katia. « Nul n'est censé ignorer la loi » devant la justice royale (xiv^e-xv^e siècles). In: BOUDREAU, Claire; FIANU, Kouky; GAUVARD, Claude; HÉBERT, Michel (Org.). **Information et société en Occident à la fin du Moyen Âge**. Paris: Éditions de la Sorbonne, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.13064>. Acesso em: 25 fev. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento das disciplinas com interface clínica nos PPCs analisados

Este apêndice apresenta o mapeamento das disciplinas identificadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das cinco Instituições de Ensino Superior analisadas, que, segundo os critérios definidos no capítulo metodológico, apresentam interface com a formação em Psicologia Clínica.

A organização do material seguiu duas categorias analíticas:

- I. Disciplinas de formação clínica direta, voltadas explicitamente à avaliação psicológica, psicopatologia, psicoterapia, saúde mental e processos de intervenção;
- II. Disciplinas de formação crítica com interface clínica, que, embora não configurem formação psicoterápica direta, abordam marcadores sociais da diferença, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, com potencial incidência sobre a prática clínica.

A segunda categoria foi identificada exclusivamente no PPC da IES D.

Quadro 1 – Disciplinas de formação clínica direta – IES A

Nº	Disciplina
1	Técnicas de observação e entrevista
2	Fundamentos biológicos do comportamento
3	Atenção básica em saúde
4	Psicologia ciência e profissão
5	Psicologia, infância e adolescência
6	Psicologia e saúde
7	Processos psicológicos básicos
8	Avaliação psicológica: fundamentos e processos
9	Introdução à psicologia clínica
10	Psicofarmacologia e saúde mental
11	Avaliação psicológica: produção de documentos
12	Intervenções em psicologia
13	Saúde mental e contemporaneidade
14	Psicologia e direitos humanos
15	Ações multiprofissionais em psicologia
16	Espaços especializados e intervenções em psicologia
17	Gêneros, sexualidades e processo de subjetivação
18	Psicologia e envelhecimento

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC da IES A (2017).

Quadro 2 – Disciplinas de formação clínica direta – IES B

Nº	Disciplina
1	Psicologia ciência e profissão
2	Processos psicológicos básicos
3	Análise do comportamento aplicada a processos de saúde
4	Avaliação psicológica
5	Farmacologia
6	Análise do comportamento aplicada a transtornos psiquiátricos
7	Ética profissional
8	Avaliação psicológica II
9	Contribuições da Psicanálise à psicopatologia
10	Análise do comportamento aplicada a processos clínicos
11	Intervenção comportamental em processos clínicos
12	Clínica psicanalítica I
13	Intervenção comportamental em processos de saúde
14	Clínica psicanalítica II
15	Contribuições da Psicanálise à psicologia da saúde
16	Saúde mental e saúde coletiva

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC da IES B (2018).

Quadro 3 – Disciplinas de formação clínica direta – IES C

Nº	Disciplina
1	Avaliação Psicológica I
2	Avaliação Psicológica II
3	Avaliação Psicológica III
4	Psicofarmacologia Aplicada à Psicologia
5	Psicologia e Saúde I: Saúde Mental
6	Psicologia e Saúde II: Análise do Comportamento
7	Psicologia e Saúde II: Clínica Fenomenológica
8	Psicologia e Saúde II: Psicanálise
9	Psicopatologia I
10	Psicopatologia II

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC da IES C (2018).

Quadro 4 – Disciplinas de formação clínica direta – IES E

Nº	Disciplina
1	Processos psicológicos básicos
2	Psicologia, ciência e profissão
3	Análise experimental do comportamento
4	Matrizes do pensamento em psicologia – behaviorismo
5	Matrizes do pensamento em psicologia – psicanálise
6	Medidas e avaliação em psicologia I
7	Saúde pública
8	Matrizes do pensamento em psicologia – existencial humanista
9	Medidas e avaliação em psicologia II
10	Teorias e técnicas de grupo

11	Matrizes do pensamento em psicologia – cognitiva comportamental
12	Psicopatologia I
13	Aconselhamento e orientação em psicologia
14	Medidas e avaliação em psicologia III
15	Psicofarmacologia
16	Psicopatologia II
17	Diagnóstico e intervenção em psicologia
18	Terapia familiar sistêmica
19	Teorias e técnicas psicoterápicas gerais
20	Disciplina específica I – ênfase A ou B
21	Disciplina específica II – ênfase A ou B
22	Disciplina específica III – ênfase A ou B

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC da IES E (2024).

Quadro 5 – Disciplinas de formação clínica direta – IES D

Nº	Disciplina
1	Psicologia Institucional
2	Atenção Psicossocial
3	Saúde Mental Relacionada ao Trabalho
4	Atenção à Saúde Mental
5	Fundamentos das Psicoterapias
6	Fundamentos Teóricos da Avaliação Psicológica
7	Orientação e Aconselhamento Psicológico

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC da IES D (2023).

Quadro 6 – Disciplinas de formação crítica com interface clínica – IES D

Disciplina	Ementa
Antropologia Cultural	Estudo antropológico das relações socioculturais, étnico-raciais, de gênero e das representações simbólicas.
Ética e Psicologia	Problematizar a postura de saber-poder de uma prática profissional e das perspectivas teóricas.
Marcadores Sociais da Diferença	Compreensão contextualizada do sujeito em psicologia a partir de raça-etnia, gênero, sexualidade e classe social.
Filosofia Social	Estudos sobre ontologia social, corporeidade, alteridade, bioética, direitos humanos e questões de gênero.
Psicologia Social	Exploração das instituições disciplinares e estratégias de controle biopolítico/necropolítico.
Psicologia das Relações Étnico-Raciais	Racismo, colonialidade, escuta clínica racializada e compromisso ético-político da psicologia.

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC da IES D (2023)

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

Esse apêndice foi dividido em três partes:

1. Dados da/o participante
2. Questões sobre a parte prática das supervisões (tempo, forma de trabalho, etc.)
3. Foco em pacientes LGBTQIA+

- 1.1. Nome do participante
- 1.2. Idade
- 1.3. Gênero
- 1.4. Formação (graduação, pós-graduação).
- 1.5. Tempo de experiência
 - 1.5.1. Atua em clínica? Se sim, há quanto tempo?
 - 1.5.2 Tempo de atuação como docente.
 - 1.5.3 Há quanto tempo desempenha a função de supervisor de estágio.
- 1.6 Motivos da escolha da Psicologia.
- 1.7 Motivos da escolha da docência em Psicologia.
- 1.8 Linha teórica adotada.

- 2.1. Como a instituição organiza a atribuição de alunas/os as/aos supervisores de estágio clínico?
- 2.2. Seu modelo de orientação de estágios parte de alguma orientação institucional ou você o criou ao longo de sua trajetória?
- 2.3. Poderia explicar como organiza as orientações?
- 2.4. Quais os aspectos que julga necessário que a/o aluna/o domine para desempenhar com satisfação suas atividades durante o estágio?
- 2.5. Sobre a bibliografia básica do estágio, como se deu a sua seleção? Pode explicar as razões para a escolha dessas obras?
- 2.6. Quais os maiores desafios que você enfrenta enquanto supervisor/a de estágios clínicos?
- 2.7. Quais os maiores desafios que as/os alunas/os enfrentam ao longo dos estágios clínicos?
- 2.8. Você orienta a leitura de alguma legislação específica para os estágios clínicos? Quais?
- 2.9. Há alguma orientação legislativa que você julgue essencial para o bom desempenho das/dos estagiárias/os?

- 3.1. Você tem conhecimento da resolução CFP n. 01/99. Se sim, poderia discorrer sobre a importância do seu conhecimento para as/os alunas/os.
- 3.2. Você tem conhecimento da resolução CFP n. 01/18. Se sim, poderia discorrer sobre a importância do seu conhecimento para as/os alunas/os.
- 3.3. Ao longo das orientações, você já supervisionou algum atendimento em que o sujeito atendido era homossexual e/ou lésbica? Como orientou esse caso?
- 3.4. Ao longo das orientações, você já supervisionou algum atendimento em que o sujeito atendido era transgênero? Como orientou esse caso?
- 3.5. Ao seu ver qual a importância das/os profissionais de psicologia frente aos sujeitos pertencentes a classe LGBTQIA+?
- 3.6. Ao seu ver qual as/os futuras/os profissionais de psicologia estão saindo das universidades/faculdades preparados para atender os sujeitos da população LGBTQIA+?
- 3.7. Você poderia discorrer acerca da manchete a seguir: “Psicóloga que oferecia 'cura' para gays tem registro cassado no DF e fica impedida de exercer profissão”¹⁶

¹⁶ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/02/18/psicologica-que-oferecia-cura-para-gays-tem-registro-cassado-no-df-e-fica-impedida-de-exercer-profissao.ghtml>. Acesso em 24 fev. 26.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Interseccionalidades e a formação de psicólogas, psicólogos e psicológuas: um estudo sobre a formação para atuação junto a população LGBTTTQIAP+”, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) EDUARDO HENRIQUE FERREIRA, RG n. 10.801.767-8 sob a orientação do prof. Dr. FERNANDO SILVA TEIXEIRA FILHO, RG n. 17.973.813-6.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis, sob o número 6.848.473. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderá ser esclarecida no telefone (18) 3302-5884 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone +55 43 99634-9014 ou e-mail eduardo.h.ferreira@unesp.br.

I. A pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo identificar como os cursos de psicologia das IES públicas e particulares do estado Paraná consideram as particularidades dos atendimentos clínicos para com as pessoas LGBTTTQIAP+

II. Procedimentos:

Para o desenvolvimento da pesquisa será realizada uma entrevista seguindo um roteiro semiestruturado. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

A pesquisa apresenta como riscos mínimos:

1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;
2. Desconforto;
3. Medo;
4. Vergonha;
5. Estresse;
6. Cansaço ao responder às perguntas

IV. Liberdades/Garantias:

É assegurado ao participante o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização; bem como a liberdade de não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza.

V. Sigilo/Anonimato

Essa pesquisa não coletará nenhuma imagem ou identificação, mas apenas as respostas aos itens do questionário o qual será anônimo.

VI. Despesas/indenização:

Os pesquisadores não se comprometem a nenhum tipo de remuneração ou reembolso decorrentes de sua participação na pesquisa, já que a mesma é totalmente voluntária, não envolve deslocamentos, e é realizada virtualmente por intermédio de um celular ou computador.

VII. Publicação:

A pesquisa poderá ser publicada, preservando-se o anonimato da/os participantes, responsáveis e instituições.

VIII. Benefícios da pesquisa:

Entre os benefícios que a pesquisa pode oferecer, podemos citar:

Possibilitar reflexões sobre a formação de futuros profissionais da psicologia;

Identificar possíveis ausências na formação de profissionais de psicologia;

Apontar a relevância do papel do supervisor de estágio e do coordenador de curso para a formação de profissionais da psicologia.

IX. Providências a serem tomadas em caso de possíveis desconfortos ou constrangimentos decorrentes das entrevistas:

Caso o(a) entrevistado(a) sinta algum desconforto ao participar das entrevistas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista via telefone através do número (18) 3302-5830, via WhatsApp pelo número (18) 3302-5830, via e-mail pelo endereço eletrônico cep.assis@unesp.br para solicitar esclarecimentos e/ou fazer denúncias sobre a conduta do pesquisador. Caso os possíveis desconfortos ou constrangimentos decorrentes da pesquisa afetem psicologicamente o(a) entrevistado(a), os pesquisadores providenciaram encaminhamento para atendimento psicológico dentro do Sistema Único de Saúde (SUS).

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, da pesquisa “Interseccionalidades e a formação de psicólogas, psicólogos e psicólogues: um estudo sobre a formação para atuação junto a população LGBTTTQIAP+”. Informo ainda que fui devida e detalhadamente informado(a) pelo pesquisador, Eduardo Henrique Ferreira, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Neste sentido, sinto-me esclarecido sobre os procedimentos. Além disso, foi-me garantido, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que (assinale com um xis onde for o caso):

☐ concordo / ☐ não concordo

com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e do meu anonimato.

_____, data _____, ____ de _____ de ____.

Nós, Eduardo Henrique Ferreira e Fernando Silva Teixeira Filho, pesquisadores responsáveis pelo estudo, obtivemos de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito/representante legal para a participação na pesquisa.

Eduardo Henrique Ferreira

Pesquisador Responsável

RG 10.801.767-8

Tel: (43) 9 9634-9014

Fernando Silva Teixeira Filho

Orientador

RG 17.973.813-6

ANEXO A – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interseccionalidades e a formação de psicólogas, psicólogos e psicólogues: um estudo sobre a formação para atuação junto a população LGBTQIAP+

Pesquisador: EDUARDO HENRIQUE FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76879123.5.0000.5401

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.848.473

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Interseccionalidades e a formação de psicólogas, psicólogos e psicólogues: um estudo sobre a formação para atuação junto a população LGBTQIAP+" visa estudar a formação de psicólogos em cinco IES do Estado do Paraná que possuem cursos de Psicologia. O pesquisador pretende, em um primeiro momento, estudar os currículos dessas instituições, com vistas a compreender a formação de psicólogos, no que concerne a temática LGBTQIAP+, para, em um segundo momento, entrevistar docentes dos cursos analisados que dirigem estágios voltados para a prática profissional de psicologia, bem como os coordenadores de curso das instituições. Os dados serão colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, e analisados sob a ótica do método genealógico foucaultiano, que se opõe à produção de conhecimento sobre a origem dos fenômenos de maneira supra-histórica, isso é, que deixam de levar em consideração os aspectos históricos por detrás do objeto estudado.

Foi feito um ajuste no projeto, que diferentemente de sua primeira versão, pretende entrevistar pesquisadores e docente de cinco IES e não mais oito. O pesquisador apresenta documento de anuência da cinco instituições propostas no projeto, tais como: Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Paranaense (UNIPAR) e Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Cumpre destacar que as IES objeto de pesquisa se dividem entre três públicas e duas privadas. O pesquisador pretende entrevistar 100 professores, sendo 95 deles docentes que atuam na orientação de estágios e 5

Endereço: Av. Dom Antonio 2100, Parque Universitário, Sala ao lado da Direção da Faculdade, no Prédio I da FCLAs.
Bairro: Vila Tênis Clube CEP: 13.806-900
UF: SP Município: Assis
Telefone: (18)3302-6800 Fax: (18)3302-6801 E-mail: cep.assis@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 8.848.473

coordenadores de cursos de graduação em psicologia. O pesquisador justifica a escolha de instituições paraenses por ter se formado e trabalhado, enquanto psicólogo clínico, no estado do Paraná.

Objetivo da Pesquisa:

No que se refere aos objetivos, a pesquisa se propõe a identificar como os cursos de psicologia das IES públicas e privadas do estado Paraná consideram as particularidades dos atendimentos clínicos do público LGBTQIAP+. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: a) identificar o quantitativo de IES particulares que abordam as questões LGBTQIAP+ no currículo de formação em Psicologia; b) identificar o quantitativo de IES públicas (estaduais e federais) que abordam as questões LGBTQIAP+ no currículo de formação em Psicologia e c) verificar como docentes dos cursos de Psicologia de IES públicas e particulares do Paraná ministram conteúdos voltados para o atendimento direcionado à população LGBTQIAP+.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve os riscos como mínimos e enumera os possíveis desconfortos advindos das entrevistas, tais como:

1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;
2. Desconforto;
3. Medo;
4. Vergonha;
5. Estresse;
6. Cansaço ao responder às perguntas.

Em relação aos benefícios, entre os resultados esperados, o pesquisador esclarece que a pesquisa busca fomentar a discussão no que tange à formação dos profissionais de Psicologia, com vistas a compreender as especificidades do público LGBTQIAP+ que ainda hoje sofre com modelos de exclusão e uma visão patologizante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que segue metodologia qualitativa e as ferramentas a serem usadas para sua realização serão: pesquisa bibliográfica, elaboração e aplicação de um roteiro de entrevista, o tratamento dos dados a partir da análise genealógica foucaultiana. Seu objetivo é o de fomentar a discussão concernente à formação dos profissionais de Psicologia sobre a temática de atendimento à população LGBTQIAP+. Nestes termos, a pesquisa parte dos seguintes questionamentos: 1) como docentes de psicologia têm abordado na graduação

Endereço: Av. Dom Antonio 2100, Parque Universitário. Sala ao lado da Direção da Faculdade, no Prédio I da FCLAA.
Bairro: Vila Tânia Clube CEP: 13.005-900
UF: SP Município: Assis
Telefone: (16)3302-5800 Fax: (16)3302-5801 E-mail: cep.assis@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS**



Continuação do Parecer: 6.848.473

as questões relativas à saúde mental da população LGBTQIAP+? 2) Quais são os subsídios teóricos e práticos a respeito da saúde da população LGBTQIAP+ que o projeto pedagógico destes cursos oferece aos estudantes? Para tanto, a pesquisa aborda, primeiramente, o estudo dos currículos, para, posteriormente, realizar a coleta de entrevistas com docentes e coordenadores de curso de graduação em Psicologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o pesquisador disponibiliza:

1. Contato pessoal e contato do CEP da FCLAssis;
2. Assegura ao participante o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização; bem como a liberdade de não responder às perguntas ou não participar de momentos que possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza;
3. garante o anonimato dos participantes, comprometendo-se a não coletar nenhuma imagem ou identificação e a não divulgar nenhum dado pessoal no momento da divulgação da pesquisa;
4. Explicita que a pesquisa não envolve deslocamentos, uma vez que as entrevistas serão feitas de forma virtual;
5. Explicita que não haverá remuneração por parte dos pesquisadores da pesquisa;
6. Esclarece os possíveis riscos envolvidos ao participante da pesquisa, e expõe os benefícios da pesquisa, sanando, desta forma, uma pendência inicial.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No tocante à lista de pendências identificada em reunião anterior, o pesquisador cumpriu todas as solicitações, quais sejam:

- 1) Anexou ao projeto o roteiro de entrevista;
- 2) Informou, no TCLE, os benefícios da pesquisa ao participante, que são: "Possibilitar reflexões sobre a formação de futuros profissionais da psicologia; Identificar possíveis ausências na formação de profissionais de psicologia; Apontar a relevância do papel do supervisor de estágio e do coordenador de curso para a formação de profissionais da psicologia";
- 3) Deixou claro, no TCLE, quais serão as providências a serem tomadas em caso de possíveis desconfortos ou constrangimentos decorrentes das entrevistas, mencionando o

Endereço: Av. Dom Antonio 2100, Parque Universitário, Sala ao lado da Direção da Faculdade, no Prédio I da FCLAssis.
Bairro: Vila Tânia Clube CEP: 19.806-900
UF: SP Município: Assis
Telefone: (18)3302-6800 Fax: (18)3302-6801 E-mail: cep.assis@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS**



Continuação do Parecer: 8.848.473

encaminhamento ao serviço psicológico do SUS, caso seja necessário;

4) Foram anexadas 5 (cinco) declarações de Infraestrutura/anuência e, no projeto, menciona que não mais serão 8 (oito) instituições, mas cinco;

5) Atualizou o cronograma de pesquisa.

Tendo em vista que o pesquisador fez as correções solicitadas, este Comitê considera o protocolo de pesquisa aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. Os RELATÓRIOS deverão ser postados na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<https://www.assis.unesp.br/#/pesquisa/comites-de-etica/orientacoes-gerais/>) em maio/2025 e janeiro/2026. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. **ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2079354.pdf	26/04/2024 13:47:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	26/04/2024 13:47:16	EDUARDO HENRIQUE FERREIRA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas.docx	26/04/2024 13:46:33	EDUARDO HENRIQUE FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/04/2024 13:44:18	EDUARDO HENRIQUE FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	09/01/2024 09:44:12	EDUARDO HENRIQUE FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e	Termos_de_anuencia.pdf	08/01/2024 10:05:48	EDUARDO HENRIQUE	Aceito

Endereço: Av. Dom Antonio 2100, Parque Universitário. Sala ao lado da Direção da Faculdade, no Prédio I da FCLAs.
Bairro: Vila Tênia Clube CEP: 13.806-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (15)3332-5833 Fax: (15)3332-5801 E-mail: cep.assis@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS**



Continuação do Parecer: 5.848.473

Infraestrutura	Termos_de_anuencia.pdf	08/01/2024 10:05:48	FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	25/01/2023 19:13:33	EDUARDO HENRIQUE FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 24 de Maio de 2024

Assinado por:

JULIANA DE OLIVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antonio 2100, Parque Universitário, Sala ao lado da Direção da Faculdade, no Prédio I da FCLAs.
Bairro: Vila Tânia Clube CEP: 19.805-000
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5800 Fax: (18)3302-5801 E-mail: cep.assis@unesp.br