

LARISSA SOARES BAIMA

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONTRIBUIÇÃO
PARA A MUDANÇA SOCIAL: uma avaliação da
formação em Psicologia Social Comunitária no
Brasil**

PUC-CAMPINAS

2014

LARISSA SOARES BAIMA

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONTRIBUIÇÃO
PARA A MUDANÇA SOCIAL: uma avaliação da
formação em Psicologia Social Comunitária no
Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^aDr^a Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t302
B161L Baima, Larissa Soares.
Limites e possibilidades na contribuição para a mudança social: uma avaliação da formação em psicologia social comunitária no Brasil / Larissa Soares Baima. - Campinas: PUC-Campinas, 2014.
91p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

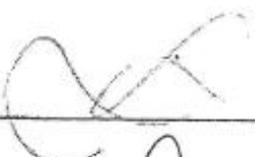
1. Psicologia social. 2. Mudança social. 3. Psicologia comunitária.
4. Professores - Formação. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22ª.ed.CDD – t302

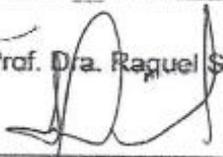
LARISSA SOARES BAIMA

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONTRIBUIÇÃO
PARA A MUDANÇA SOCIAL: uma avaliação da
formação em Psicologia Social Comunitária no
Brasil**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Prof. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas



Prof. Dra. Silvana Cardoso Brandão

PUC-CAMPINAS

2014

Agradecimentos

A realização de qualquer trabalho não é uma tarefa de construção solitária. E, um produto tão duramente construído em dois anos de trabalho só foi possível graças ao apoio intelectual, financeiro e, sobretudo, afetivo de algumas pessoas. Não poderia deixar de agradecer, imensamente a estas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Clarice e Antomar, e à minha irmã Lorena. Para além do apoio financeiro em toda uma vida, foi o carinho e o investimento afetivo quase incondicional que me permitiram chegar aqui. Não poderia deixar de ser de vocês os meus maiores agradecimentos.

À Pricila, que com amor me deu forças em momentos de cansaço e calma nos momentos de tensão.

À minha professora e orientadora Dra. Raquel Guzzo, com sua paciência, disponibilidade e todas as reflexões com as quais tem me presenteado nestes dois anos de trabalho conjunto.

Ao Fernando, professor e amigo que me fez acreditar na possibilidade de dar conta do duro caminho da pesquisa e de construir uma psicologia contra-hegemônica.

Ao Danilo, Thales, Laiury, Tanieli e Fernanda, amigos e companheiros de atuação no estágio e no projeto de extensão que me despertou para a vontade de estar e estudar nesta área.

Aos vários amigos que me acompanharam nessa trajetória, aliviando o peso das tarefas, e me presenteando com diferentes e revolucionárias percepções sobre a vida. Lorena, Marcel, Eduarda, Agostinho, Marília, Juliana, Luciano, Mari, Flávia, Daniel, Ingrid, Heloisa, Luh, agradeço a vocês.

Às companheiras e companheiros de grupo de pesquisa, que, com seus trabalhos e reflexões, contribuíram imensamente para cada discussão construída neste trabalho.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Prof^o. João Eduardo Coin de Carvalho, Prof^a Carmen Senra e Prof.^o Luíz Roberto Paiva de Faria.

À CAPES pela concessão da bolsa.

Lista de siglas

ALAMOC - Sociedad de Análisis y Modificación del Comportamiento

ALAPSO - Asociación Latinoamericana de Psicología Social

ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional do Desempenho de Estudantes

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IEs - Instituições de Ensino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PIB - Produto Interno Bruto

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSC - Psicologia Social Comunitária

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

Reuni - Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão de Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior

SNPG - Sistema Nacional de pós-graduação

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 (p.79)

Organização da apresentação dos resultados

Figura 2 (p.84)

A PSC nos cursos selecionados

Figura 3 (p.90)

Disciplinas e Estágios de PSC nos cursos selecionados

Figura 4 (p.94)

Conteúdo das ementas

Tabela 1 (p.80)

Distribuição geográfica dos cursos de psicologia no país

Tabela 2 (p.82)

Cursos de Psicologia por vinculação administrativa das IEs

Tabela 3 (p. 95)

Categorias frequentes no conteúdo das ementas analisadas

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	Viii
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
APRESENTAÇÃO.....	12
Um Esclarecimento Preliminar.....	17
JUSTIFICATIVA.....	20
1. OBJETIVOS.....	24
2. ESTRUTURA METODOLÓGICA.....	25
2.1. Fundamentos do método.....	25
2.2. Delimitando o objeto de estudo.....	26
2.3. Método.....	28
2.3.1. Os passos do método.....	30
2.3.2. Seleção do material e análise.....	31
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
3.1. Desigualdade Social e Modo de Vida.....	35
3.1.1. Indicadores da Desigualdade Social.....	36
3.1.2. Sociedade Capitalista e Desigualdade Social.....	37
3.1.3. Para onde caminhar?.....	41
3.1.4. Conjuntura atual e Desigualdade Social.....	44
3.1.5. Desigualdade Social e Modo de Vida.....	50
3.2. A Psicologia no Brasil: história, crise e perspectivas.....	56
3.2.1. Origens da Psicologia e história da Psicologia no Brasil.....	57
3.2.2. A crise do projeto hegemônico da Psicologia no Brasil.....	63
3.3. Formação graduada em Psicologia no Brasil e a formação em Psicologia Social Comunitária.....	69
3.3.1. Formação em Psicologia no Brasil.....	69
3.3.1.1. Formação superior no Brasil.....	69
3.3.1.2. As diretrizes do MEC para a formação em Psicologia.....	71
3.3.1.3. Perfil da formação em Psicologia no Brasil.....	73
3.3.2. Formação graduada e pós-graduação.....	76

3.3.3. Formação em Psicologia e prática comunitária no Brasil.....	80
4. RESULTADOS.....	83
4.1. Quadro geral da graduação em psicologia no Brasil.....	84
4.2. Dos cursos selecionados.....	88
4.3. Ementas.....	97
4.4. A PSC na pós-graduação.....	101
5. DISCUSSÃO.....	102
5.1. Distribuição dos cursos.....	102
5.2. A PSC nos currículos: disciplinas, ênfases e estágios.....	103
5.3. A PSC que está presente nos currículos: uma análise das ementas.....	105
5.4. O cenário da pós-graduação em PSC.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118

BAIMA, Larissa Soares. *Limites e Possibilidades na Contribuição para a Mudança Social: uma avaliação da formação em Psicologia Social Comunitária no Brasil*. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2014.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é o de realizar uma avaliação da psicologia social comunitária (PSC) no Brasil a partir de um olhar sobre seu aspecto da formação. Parte-se da compreensão de que a PSC se apresenta como alternativa à psicologia hegemônica no Brasil e como possibilidade de contribuição para a mudança da sociedade. E que esta é uma das correntes que compõem o movimento de crítica da psicologia na América Latina e no Brasil, oferecendo importantes contribuições na crítica à psicologia hegemônica. A formação graduada em psicologia, especialmente a formação para a pesquisa e intervenção em PSC, é problematizada no sentido de se levantar elementos que contribuam para a análise do panorama geral da psicologia social comunitária no país. A partir da técnica de pesquisa de levantamento, apreenderam-se dados referentes ao quadro geral da formação em psicologia e ao âmbito específico da formação em PSC em uma seleção de instituições que oferecem o curso de psicologia no país. Uma análise qualitativa do tipo análise de conteúdo subsidiou a análise de programas de disciplinas de PSC com o intuito de caracterizar a formação existente no campo. O método de pesquisa foi orientado pelo materialismo histórico e dialético, entendendo que nosso objeto é concreto, historicamente situado e constituído de relações dialéticas entre o particular e o universal, entre as partes e o todo. Os resultados apontaram para algumas considerações: a formação em psicologia, no Brasil, é majoritariamente realizada em instituições privadas de ensino, no sudeste do país. Obedece apenas minimamente às exigências das DCNs, e a presença da PSC nos currículos acontece dentro desse movimento. Mas, a presença da PSC nos currículos de graduação não corresponde a uma mudança na tendência tradicional de formação em psicologia. A PSC existente nos currículos é uma disciplina isolada, sem vínculo com a pesquisa e a prática. O estudo aponta para a necessidade de se estimular o debate acerca da formação em psicologia e em PSC para a análise mais criticamente fundamentada do papel que a PSC tem cumprido na psicologia brasileira.

Palavras-chave: psicologia crítica, formação graduada, psicologia social comunitária.

BAIMA, Larissa Soares. *Limits and Possibilities in Contribution to Social Change: an evaluation of training in Community Social Psychology in Brazil*. 2014, 122 Pg. Dissertation (Master in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Center of Life Sciences, Post-graduation Program in Psychology, Campinas, 2014.

ABSTRACT

The objective of this research is to conduct an evaluation of community social psychology (PSC) in Brazil from a look on their aspect of training . Understanding that the PSC is an alternative to the hegemonic psychology in Brazil and a possible contribution to societal change. And this is one of the chains that make up the movement of critical psychology in Latin America and Brazil, offering important contributions in the critique of hegemonic psychology. The graduate training in psychology, especially the training for research and intervention in PSC, is problematized in order to identify elements that contribute to the analysis of the overall picture of community social psychology in the country. From the technique of survey research, seized up data regarding the general framework of training in psychology and training in the specific context of PSC in a selection of institutions that offer the course in psychology in the country. A qualitative analysis of type content analysis made the analysis of subjects PSC programs in order to characterize the existing training in the field. The research method was guided by dialectical and historical materialism, understanding that our object is concrete, historically situated and constructed in dialectical relationships between the particular and the universal, between the parts and the whole. The results point to some considerations: training in psychology, in Brazil, is mostly held in private educational institutions in the Southeast. Only minimally complies with the requirements of DCNs, and the presence of PSC in curricula happens within this movement. But the presence of PSC in undergraduate curricula do not correspond to a change in the trend of traditional education in psychology. The PSC in existing curricula is an isolated discipline, not affiliated with the research and practice. The study points to the need to stimulate debate about education in psychology and PSC to analyze more critically the role that grounded PSC has met the Brazilian psychology.

Keywords: critical psychology, graduate training, community social psychology .

APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho teórico de avaliação da Psicologia Social Comunitária (PSC) no Brasil em seus limites, avanços e retrocessos na contribuição para a mudança social. Trata-se de um trabalho de reflexão sobre o papel que este campo da psicologia social tem cumprido diante de uma realidade social de desigualdade, que é marca da sociedade estruturada nos marcos do capital. Pela avaliação de alguns elementos que compõem esse campo, empreende-se um trabalho de apreensão de modelos teóricos e projetos políticos implícitos às propostas da PSC no Brasil. A pesquisa que aqui se apresenta dedicou-se, especificamente, à avaliação de um desses elementos: a formação graduada e pós-graduada em psicologia no Brasil, com especial foco na formação em PSC¹.

O período dos anos de 1970 foi de mudanças para a psicologia brasileira. Foram anos em que a psicologia mergulhou em uma crise paradigmática que colocou psicólogas e psicólogos diante da tarefa de refletir sobre o papel social dessa ciência e profissão. As suspeitas quanto à inadequação dos modelos teóricos e metodológicos da psicologia à realidade brasileira, colocavam sob questionamento o tipo de psicologia que estava sendo feita no país. Como consequência dessa crise, viu-se surgir uma série de críticas e propostas alternativas, fundadas em um discurso de mudança da psicologia e da sociedade (Yamamoto, 1987).

A Psicologia social da Libertação, a Psicologia Histórico Cultural e a Psicologia Social Comunitária são algumas das propostas surgidas nesse contexto de mudança de direção da psicologia não só no Brasil, mas na América Latina em geral. E é sobre esta última, a Psicologia Social Comunitária, que este trabalho se propõe a debruçar.

É importante destacar que todas essas propostas surgem muito articuladas entre si. São propostas que surgem de uma crise paradigmática da psicologia social latino-americana, marcada pela crítica ao seu modelo hegemônico, pelo questionamento da relevância social das pesquisas em Psicologia Social e pela reivindicação de um compromisso com a transformação da sociedade (Gonçalves &

¹ A ideia inicial deste estudo era o de empreender uma avaliação do campo da PSC no Brasil a partir da análise de produções bibliográficas publicadas na área. Algumas mudanças de percurso e de alteração na proposta de trabalho foram sugeridas na banca de qualificação, o que nos levou a tomar caminhos e decisões que serão mais detalhadamente explicadas no decorrer da apresentação deste trabalho.

Portugal, 2012). Isso nos leva, inevitavelmente, ao contato e ao diálogo com essas outras propostas ao refletirmos sobre a PSC durante este trabalho.

A chamada crise da Psicologia no Brasil faz parte de um movimento de abrangência mais ampla, que atingiu, ainda que em períodos diferentes, a psicologia em diferentes partes do mundo, como os Estados Unidos e países da América Latina. É um elemento fundamental na constituição da psicologia social hoje no Brasil, na América Latina e no mundo. É, na crise da psicologia, em suas formas diferentes assumidas em cada região, que se estabeleceram as críticas mais fundamentais à psicologia hegemônica. E, é dessas críticas, que vão surgir as diversas alternativas à psicologia tradicional da qual identificamos, na América Latina, a Psicologia Social Comunitária como uma delas.

Vale lembrar, apenas, que o movimento de crise da psicologia atingiu diversos países, mas assumiu características particulares em cada região. Seu início, nos Estados Unidos e na Europa, já podia ser visto nos anos de 1950 e 1960, quando correntes da psicologia social passaram a questionar a psicologia acadêmica quanto à sua capacidade em responder aos problemas sociais daquele momento (Montero, 2011). A origem histórica do que se chama psicologia comunitária norte americana pode ser situada nesse período, onde ela se mistura com o movimento da psiquiatria preventiva que se dava dentro de um contexto de transformações das práticas psiquiátricas no país (Gonçalves & Portugal, 2012).

Na América Latina o movimento foi semelhante com relação à crítica que revelava o distanciamento da psicologia dos problemas sociais, que muitas vezes nem eram tidos como objetos da psicologia até aquela época. Aqui, contudo, há a forte contribuição da psicologia social no redirecionamento da psicologia.

A crise da psicologia, e a crise da psicologia social no Brasil, por sua importância histórica e influência determinante na constituição da PSC, merecem uma discussão mais cuidadosa que será realizada em um tópico específico no trabalho, dentro da discussão histórica da psicologia tradicional no Brasil e sua crise.

Um segundo destaque é dado à distinção entre a PSC latino americana e a Psicologia Comunitária surgida no hemisfério norte. Nos EUA, a discussão de propostas de uma psicologia voltada à prevenção e à prática comunitária, como dito anteriormente, começa a surgir ainda nos anos de 1950 e 1960, dentro dos movimentos de saúde comunitária e de setores profissionais da saúde mental.

Na América Latina, essas propostas surgem muito mais por parte de psicólogos sociais que criticavam a psicologia social dominante, tendo sido chamada, inclusive, de Social-Comunitária para demarcar a diferenciação da prática realizada aqui com a realizada nos Estados Unidos. O que nos anos de 1960 e 1970 recebeu a denominação de Psicologia na comunidade, com a proposta de assumir uma ligação mais próxima com os contextos populares, passa, frequentemente, a ser tratado como Psicologia da comunidade nas décadas de 1980 e 1990, numa perspectiva muito mais institucionalista e assistencialista, especialmente nos Estados Unidos. A Psicologia Social Comunitária propõe marcar a diferenciação com relação a esse tipo de prática (Freitas, 1996).

A distinção entre a Psicologia Comunitária produzida nos EUA e a Psicologia Social Comunitária (latino-americana) é, mais cautelosamente, abordada no decorrer do trabalho, mas fazemos esta observação para demarcar o campo sobre o qual estamos refletindo: a Psicologia Social Comunitária. Mais especificamente, a Psicologia Social Comunitária produzida no Brasil.

A realidade social brasileira, assim como a realidade social da América Latina em geral carrega a marca da desigualdade. Inúmeras formas de sofrimento humano caracterizam essa realidade na forma de injustiças, exclusão, violência e do desrespeito aos direitos humanos básicos. É uma realidade produzida nos marcos do regime do capital, que estrutura e dinamiza globalmente todas as nossas relações e instituições. Nesta configuração global, uma realidade específica se desenha nos países latino-americanos com a qual a psicologia tradicional se mostra incapaz de lidar. É o que as correntes críticas da psicologia social denunciavam em suas propostas. E é a principal motivação da elaboração dos projetos de uma Psicologia Comunitária na América Latina.

No centro das propostas da PSC está a preocupação com a mudança dessa realidade, apresentando-se na forma do discurso em torno da necessidade da psicologia se comprometer com a transformação social ou com a mudança social². E se alguma psicologia seria capaz de responder aos problemas vividos pelos povos

²As produções na área de psicologia social que levantam essa questão a trazem, majoritariamente, a partir da ideia de transformação social. Usaremos, neste trabalho, o termo mudança social, assumindo, com essa opção, alguns posicionamentos decisivos. Ao estabelecer a diferenciação entre uma reforma e uma revolução, que culminam na concretização de programas de sociedade diferentes (um social democrata e outro socialista), Rosa Luxemburgo (2002) nos leva à preocupação com o caráter da mudança que buscamos. Assim, transformação parece se configurar muito mais próximo ao campo da reforma, ao passo que mudança significaria algo mais profundo, de cunho revolucionário.

latino-americanos, não seria a psicologia tradicional, reconhecida nestas propostas como sendo historicamente elitistas e distantes da realidade da maioria da população (Yamamoto, 1987; Parker, 2002; Lacerda 2010; Montero, 2011).

Em geral, essas propostas apresentam um elemento fundamental para uma atuação da psicologia no sentido da mudança social: a crítica (Montero, 2011). A crítica é apontada como condição indispensável de superação das insuficiências da psicologia social tradicional e para a elaboração de uma alternativa capaz de apontar horizontes concretos para a mudança da realidade social.

O que vem a se constituir enquanto crítica merece um debate mais apurado no decorrer do trabalho. Mas, já adiantamos aqui que existem desencontros substanciais no entendimento e no compromisso que assumem diferentes posições críticas dentro do campo de tudo aquilo que se reivindica psicologia crítica. Por esta razão, localizamos este trabalho dentro de uma perspectiva específica de psicologia crítica que, como defende Parker (2009), é uma perspectiva que toma a própria psicologia como objeto de crítica. As várias psicologias que existem, hegemônicas ou alternativas, são cultural e historicamente construídas. E apreender a forma como seus modelos teóricos e suas práticas confirmam ou resistem à ideologia dominante é o grande papel que a crítica deve cumprir.

Tendo sido colocada essa argumentação, retornamos à apresentação da ideia deste trabalho.

A proposta aqui apresentada é a de se avaliar a PSC no que tange ao papel social que esta tem cumprido nessa sociedade e na tarefa de contribuir com processos de libertação e mudança social. A quem ela tem servido? Ela se apresenta como uma alternativa à psicologia social tradicional nesse processo?

Em meu trabalho de conclusão de curso na graduação¹, realizei uma pesquisa teórica de avaliação dos limites e possibilidades de algumas alternativas da psicologia na contribuição para a mudança social. Dentre elas, estava a PSC, sobre a qual tivemos indícios de que vinha cumprindo um papel muito mais próximo à manutenção do que à mudança desta sociedade. Entre os limites avaliados percebemos: a falta de um horizonte político radical claro de mudança; a falta de habituação e de referenciais teóricos e metodológicos capazes de instrumentalizar o trabalho do psicólogo no campo da comunidade; os limites inerentes ao próprio campo: a assistência social e o terceiro setor (Freitas, 1998; Ansara & Dantas, 2010; Paiva & Yamamoto, 2008).

O trabalho iniciado com esta pesquisa procurou aprofundar essa reflexão. Aqui, tomamos por objeto um dos aspectos componentes do quadro da PSC no Brasil: a formação. Esperamos, com este trabalho, trazer pequenas contribuições para a problematização do quadro geral da PSC brasileira, identificando e explicitando o compromisso que este campo da psicologia social tem assumido diante da mudança ou da manutenção das condições sociais de nossa realidade.

Nesse sentido, apresentamos este trabalho estruturado em três eixos teóricos: 1) Desigualdade Social e Modo de Vida; 2) Considerações sobre a história da Psicologia no Brasil e 3) Formação em Psicologia e PSC no Brasil. Trazemos, nesta pesquisa, o referencial teórico no momento seguinte à apresentação da estrutura metodológica e dos objetivos. A opção pela apresentação do referencial teórico, nesse momento, se justifica pelo caráter dialético do trabalho. Entendendo por dialética a dinâmica entre totalidade e objeto, que produz a necessidade de uma investigação baseada em um método dialético para que se possa apreender esse objeto em sua totalidade. Nosso objeto é material, histórico e dialético, como será mais bem discutido no tópico de estrutura metodológica. Não se trata meramente de ideias, mas de acontecimentos concretos que o forjaram no decorrer de uma história. Dessa forma, a própria história e o movimento político, econômico e social ocorrido nela, são elementos que estão na constituição do objeto.

Assim, com a apresentação de nosso referencial teórico que caracteriza, primeiro, o tema do modo de vida em relação com a desigualdade social, segundo, algumas considerações históricas sobre a psicologia no Brasil e, terceiro, aspectos da formação em psicologia e em PSC, já estamos apresentando dados de nosso objeto de análise.

A PSC, no Brasil, surge de um processo histórico pelo qual passa a psicologia brasileira, tendo seus elementos fundamentais constituídos na crítica e na tentativa de alternar a psicologia tradicional. E, um dos elementos que emergem dessa crítica, trazem para primeiro plano o tema da desigualdade social, seu enfrentamento e possibilidades da psicologia em colaborar com sua redução ou eliminação. Como já introduzido, nas propostas correntes da PSC, esse processo passa pela busca pela transformação ou mudança social. Assim, os temas da desigualdade social e da mudança social não só merecem discussão central nesse trabalho, como são imprescindíveis na formulação de nosso objeto.

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa e análise, propriamente ditas, é apresentado posteriormente à discussão realizada nos três eixos teóricos. Este é o momento em que abordamos nosso objeto, a PSC, dentro do âmbito do campo que nos propusemos a problematizar: a formação em PSC no Brasil.

Um esclarecimento preliminar

O exame de qualificação deste trabalho, realizado no dia 14 de maio de 2014, nos colocou diante da sugestão de mudança no caminho que havíamos proposto seguir. O objetivo inicialmente colocado, de fazer uma avaliação da PSC no que tange ao papel social que esta tem cumprido nessa sociedade e na tarefa de contribuir com processos de libertação e mudança social, mostrou-se concretizável por caminhos que não unicamente aquele proposto de início.

O que foi avaliado pela banca, foi que tal trabalho poderia oferecer contribuições maiores ao tema se realizado com mais fôlego, contemplando-se os caminhos sugeridos por ela na realização da pesquisa. As questões levantadas no projeto de pesquisa poderiam conduzir a respostas importantes na contribuição para um reflexão crítica acerca da PSC no Brasil. E que, um trabalho com a aspiração que se apresentava, poderia contemplar a avaliação da PSC a partir de outros âmbitos que não apenas o das produções acadêmicas. Foi sugerido que se estendesse o trabalho de análise e crítica a outras instâncias que expressassem facetas de um mesmo quadro que é o quadro da PSC no país.

A discussão levantada na banca apontou dois âmbitos de investigação importantes de serem considerados na avaliação da situação da PSC no Brasil. Para além do âmbito das produções acadêmicas, foi sugerido que se pautasse um trabalho de análise do campo profissional, através de um trabalho de pesquisa diretamente realizado com psicólogos(as) atuantes no campo da assistência social. Como ponderado, o campo do serviço público, especificamente o da assistência social, aglutina um grande número de trabalhadores que ainda fazem a defesa de um modelo clínico de atuação. Ou seja, o âmbito da atuação profissional do psicólogo comunitário no Brasil pode revelar uma atuação ainda mais conservadora e reprodutora dos modelos hegemônicos da psicologia que o possivelmente revelado no âmbito das produções acadêmicas.

Um segundo âmbito de investigação levantado foi o da formação. Como os psicólogos comunitários vem sendo formados no país? Como tem sido a formação

para a prática comunitária em psicologia? A formação aparece, nesse sentido, como um eixo de discussão importante no que se refere à análise do que foi e do que é a PSC no país. A PSC aparece com a proposta de se contrapor aos modelos tradicionais de produzir conhecimento e prática na psicologia. Sai dos consultórios e dos espaços tradicionalmente consagrados pela ciência e prática hegemônica. Mas, essa mudança de espaço tem transformado o papel social cumprido pela psicologia na realidade social? Se os espaços de atuação e o público se ampliam, mas continua-se a formar cientistas e profissionais dentro dos modelos tradicionais baseados sobretudo na clínica, é impossível se dizer que existe uma mudança nesse papel social. Assim, é que analisar a formação para a prática comunitária em psicologia se coloca como eixo importante na avaliação do quadro da PSC no país.

Um trabalho nessa amplitude, entretanto, torna-se inviabilizado pelas condições objetivas oferecidas por um mestrado. É um trabalho de avaliação de amplo espectro da PSC brasileira que demanda condições materiais e de tempo inexistentes no curto espaço do mestrado. Por essa razão, a banca avaliou que o projeto de dissertação proposto, poderia ser re-elaborado e apresentado como um projeto de tese de doutorado, caso as sugestões apresentadas pela banca fossem acrescentadas ao plano de investigação.

Assim, é que se decidiu que o objetivo geral proposto de início, seria realizado não em um único trabalho de sistematização e análise crítica de produções da PSC no Brasil. Esse trabalho, no novo formato, comporia, junto a outros três trabalhos específicos, o trabalho amplo de avaliação da PSC no Brasil em suas possibilidades e limites na contribuição para a mudança social. Cada um desses trabalhos menores se configuraria como um eixo de investigação do trabalho maior, o trabalho de doutorado.

Os quatro menores trabalhos foram pensados com as seguintes propostas:

1. Uma avaliação da PSC no âmbito da formação em psicologia no Brasil;
2. Um estudo de crítica e avaliação histórica, teórica e política dos movimentos críticos existentes na psicologia brasileira dos anos de 1960 até a atualidade;
3. Uma avaliação da PSC a partir da análise de produções acadêmicas no campo;

4. A situação da atuação profissional do psicólogo na assistência social;

Avaliando-se a dimensão de esforço e trabalho exigido em cada uma dessas etapas, decidiu-se, nesta dissertação, pela realização do primeiro desses pontos, dado as condições objetivas existentes para a concretização desse trabalho até o prazo de sua defesa. Tal trabalho, contudo, não pretende se encerrar na sua banca de defesa. O que se propõe, aqui, é que ele seja apenas o primeiro passo do trabalho que se pretende realizar mais adiante.

JUSTIFICATIVA

Vivemos um período histórico marcado por intensos problemas sociais. Injustiças, desigualdade, exclusão, violência e o desrespeito aos direitos humanos básicos têm caracterizado a realidade de enorme parte da população no Brasil, na América Latina e em todo o mundo. É uma realidade problemática em que se deflagram inúmeras formas de sofrimento humano. Neste quadro, a Psicologia se vê convocada a responder às questões que se colocam diante dos desafios do enfrentamento e da diminuição dessas formas de sofrimento. E é essa demanda que se faz à psicologia enquanto ciência e profissão, que motivou o tema desta pesquisa.

A preocupação que moveu esta investigação relaciona-se à possibilidade da psicologia em atender às demandas que a ela são feitas. As demandas feitas ao psicólogo no que tange ao seu papel social em nossa realidade latino-americana de desigualdade social e de inúmeras e flagrantes formas de sofrimento a que estão submetidas as camadas mais exploradas de nossa população.

Minha formação acadêmica deu-se no curso de psicologia da Faculdade de Educação da UFG (Universidade Federal de Goiás), onde o discurso da necessidade de nos comprometermos com a construção de uma psicologia crítica era bastante forte. Esse discurso nos convocava à reflexão sobre o caráter problemático dessa sociedade e sobre o papel da psicologia na sua manutenção ou transformação. Não dificilmente, éramos levados à conclusão de que estava colocada, para nós, estudantes e profissionais de psicologia, a necessidade de se lutar por uma psicologia que colaborasse para a mudança dessa realidade. Tal discurso era fortemente carregado pelo apelo ao compromisso social da psicologia.

As determinações, motivações e implicações nesse discurso em nossa teoria e prática são de uma complexidade e importância que merecem discussões e análises mais profundas que alguns parágrafos. É o que vêm fazendo outros trabalhos cujas conclusões são de extrema importância para a discussão a que propomos nesta pesquisa. Mas, cabe aqui colocar, que foi o contato com esse discurso e com algumas de suas contradições que o problema dessa pesquisa começou a se desenhar.

Um dos trabalhos com o qual tive contato no decorrer deste percurso, e que estabeleceu, dentro de seus limites, essa análise, foi o trabalho de conclusão de

curso³ de um de nossos colegas de graduação. O trabalho problematizava o lema do compromisso social na psicologia social brasileira, fazendo um paralelo entre tal discurso e o governo PT, como se o lema do compromisso social estivesse para uma psicologia crítica realmente consequente, assim como o governo PT está para a mudança social radical no Brasil. Trazia em seu epílogo a frase de Giuseppe Tomasi di Lampedusa: “algo precisa mudar para que tudo permaneça igual”. Ou seja, o projeto “crítico” do compromisso social poderia ser um falso discurso de compromisso da psicologia com as classes historicamente oprimidas. Essas conclusões me levaram a questionar e a me mover na busca de quem mais seriam os “falsos profetas” da psicologia crítica.

Durante aquele ano, eu e este colega atuamos em um projeto de extensão⁴ em psicologia social comunitária. Tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de organização e formação política de moradores de um bairro popular de Goiânia, fruto de sua resistência e luta em uma ocupação na cidade, e que apesar de brutalmente expulsos, obtiveram a conquista da casa própria.

O trabalho que desenvolvemos neste projeto foi o momento de minha aproximação com a psicologia social comunitária. Nela eu conseguia ver uma margem de possibilidade de intervenção que de fato pudesse contribuir para mudar a sociedade e, verdadeiramente, atender à convocação que tanto se faz à psicologia em atuar respondendo aos problemas sociais geradores sofrimento humano. Mas, ainda dentro dela, muitos discursos e ideias amplamente referenciadas, pareciam estar em consonância com o mesmo aspecto limitado daquele projeto do compromisso social. Parecia que muitas ideias poderiam e deveriam ser descartadas, e outras desenvolvidas e fortalecidas na psicologia social comunitária para que, de fato, ela pudesse se construir enquanto uma alternativa consequente de atuação da psicologia na mudança social.

A psicologia social comunitária, o lema do compromisso social e algumas psicologias críticas de influência pós-moderna foram os projetos de psicologia

³Compromisso Social na Psicologia: de tema a lema (Silva, 2011).

⁴ Psicologia Social Comunitária e a Luta pela Terra: participação, fortalecimento e conscientização (Lacerda Jr., Silva & Baima, 2011)

alternativa que investiguei em meu trabalho de conclusão de curso⁵. Com todas as limitações que devem ser consideradas em um trabalho como este, o que ficou sugerido é que muitas “psicologias críticas” pouco alternam a psicologia e pouco superam o que criticam na psicologia hegemônica. A psicologia social comunitária, contudo, parece ter elementos interessantes que podem fazer dela um possível instrumento de contribuição para a mudança dessa sociedade.

Não partimos da crença nem da defesa de que a psicologia possa, enquanto profissão, ser agente de mudança social. Isso não cabe a nenhuma categoria profissional na divisão social do trabalho. Mas, podemos analisar as possibilidades ou impossibilidades de sua contribuição nesse processo.

Partimos da premissa de que o sofrimento humano, tão presente nos apelos que se faz à psicologia, jamais terá fim enquanto o sistema capitalista existir. A injustiça e a exploração são de sua essência. Pensar um projeto de sociedade livre de tantas condições produtoras de sofrimento humano requer pensar a derrubada desse sistema e a construção de um novo, o qual defendemos, no decorrer deste trabalho, ser o do socialismo.

E a psicologia, dentro disso, ao ser convocada a tais respostas, tem atuado do lado dos oprimidos ou do lado daqueles que se beneficiam da confusão e desorganização deles? Por essa razão é que apresentamos este projeto de pesquisa.

Por essa razão é que este trabalho teve como objetivo original a problematização da psicologia social comunitária enquanto alternativa à psicologia hegemônica no Brasil, e enquanto instrumento de mudança social. Propusemos investigar a medida em que essa corrente se apresenta enquanto possibilidade de transformação da psicologia em seus paradigmas de teoria e prática, e enquanto proposta de intervenção consequente na colaboração com a mudança estrutural da sociedade. Partiu-se da compreensão de que esta é uma das correntes que compõem o movimento de crítica da psicologia na América Latina e no Brasil e que ela ofereceu importantes contribuições na crítica à psicologia hegemônica.

As ideias de alienação e fatalismo, e de fortalecimento, participação e conscientização, são sem dúvidas importantes contributos na compreensão dos

⁵Baima, L. (2013) Críticas e Alternativas da Psicologia: Limites e Possibilidades na Contribuição para a Transformação Social.

processos subjetivos envolvidos na dominação, na luta pela libertação e na denúncia do histórico papel de reprodução da ideologia burguesa desempenhado pela psicologia dominante (Guzzo & Lacerda Jr., 2007). Mas, questiona-se: quais as possibilidades e os limites das proposições da psicologia social comunitária com relação a efetivamente poderem contribuir com o rompimento desses processos de alienação e o fomento de processos de emancipação? Suas formulações teóricas e suas práticas de intervenção têm se apresentado enquanto uma alternativa conseqüente à psicologia dominante na contribuição para a libertação e para a mudança da sociedade?

Acreditamos que, como defende Martín-Baró (1996), num contexto social de injustiça e desigualdade estrutural, a psicologia deve assumir um compromisso de contribuir para a mudança desse quadro. Deve examinar o que devemos ser frente às necessidades do povo explorado, buscando dar respostas aos problemas de injustiça estrutural. E essa tarefa só se realiza na medida em que estabelecemos um horizonte político para o quefazer profissional, que exige o questionamento constante do papel que estamos desempenhando na sociedade. Devemos ir atrás de respostas para perguntas como: que conseqüências históricas estão sendo produzidas com essa ação? A quem tem servido? Por quem tem sido feito?

Devemos reconhecer os limites que se colocam ao psicólogo enquanto profissional dentro da atual divisão social do trabalho e à psicologia enquanto ciência burguesa fragmentada e individualista. Contudo, é tarefa nossa, se almejamos lutar pela construção de um projeto de sociedade radicalmente diferente do que está posto, denunciar os instrumentos usados em sua manutenção, propondo uma alternativa em seu lugar. No campo da PSC, ainda são poucos os trabalhos que realizam uma avaliação crítica do que se fez e do que se faz na psicologia social comunitária desde as suas origens até o presente. E, para nós psicólogas e psicólogos, esse compromisso se coloca na forma de ocuparmos a psicologia, ir para além de sua aparência e revelar suas contradições, limites e compromissos políticos assumidos.

O capitalismo produz um modo de vida particular, permeado de contradições a serem evidenciadas para que qualquer ação e conhecimento crítico possa, de fato, contribuir para sua mudança. A psicologia crítica precisa ir a fundo na revelação dessas contradições. E, para se efetivar enquanto crítica que supera a tradicional psicologia do sistema, deve, dentro de seus limites, apontar caminhos que contribuam para a resolução dessa situação.

1. OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa foi o de tomar como objeto de sistematização e análise crítica a formação graduada em psicologia no Brasil, com especial foco na formação em PSC. Pretendemos obter com esta sistematização e análise, um quadro geral que nos permita tecer algumas reflexões acerca da situação da formação em psicologia no Brasil e como esta formação tem preparado psicólogas e psicólogos para a pesquisa e prática comunitária. Esperamos levantar questões que abram caminho para reflexões iniciais acerca de projetos políticos implícitos ao atual projeto de formação graduada. Que desvelem contradições, limites e perspectivas para uma formação que fomente a construção de uma PSC realmente capaz de se colocar como alternativa crítica à psicologia hegemônica no país. Assim, apresentamos abaixo os objetivos geral e específicos desta proposta de investigação:

Geral:

- Caracterizar a formação graduada em psicologia no Brasil, sobretudo na área de PSC;

Específicos:

- Identificar a definição do perfil profissional de cada curso selecionado;
- Identificar a definição da ênfase nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos;
- Verificar a presença e elencar disciplinas e estágios presentes no currículo do curso;
- Verificar a existência de relação entre graduação e pós-graduação nas instituições em que esta está presente, no que se refere a impactos diretos das linhas de pesquisa em pós-graduação na constituição de ênfases, disciplinas e estágios na graduação.

2. ESTRUTURA METODOLÓGICA

2.1. Fundamentos do Método

O trabalho tem como orientação metodológica o materialismo histórico dialético. Para Marx, o método implica em “uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Paulo Netto, 2011, p. 53). Assim, apresentamos o método na forma como compreendida por Marx, não como um conjunto sistemático de regras, mas como uma disposição do pesquisador diante do objeto. Uma posição cuja premência do objeto determina os procedimentos a serem tomados pelo pesquisador.

O pesquisador, como sujeito essencialmente ativo no processo de conhecimento da realidade, atua apreendendo do objeto, não a sua aparência ou sua forma dada, mas sua essência. Essa essência se trata da estrutura e dinâmica desse objeto, que é apreendida a partir do exercício de crítica, análise, revisão e criatividade do sujeito que pesquisa (Paulo Netto, 2011). Assim, interessa-nos estudar nosso objeto com o intuito de apreender dele suas várias determinações. Por determinações, entendemos os “traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade (...) Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações” (p. 45). Apreender essa totalidade, entretanto, se dá dentro de uma série de limites que fazem com que apenas alguns de seus elementos sejam apreensíveis. Mas, é essa dificuldade, é esse o esforço que move o exercício da pesquisa.

Partimos da concepção do objeto como sendo concreto, a partir do qual estabelecemos o movimento de conhecê-lo, partindo do concreto, que é abstraído, até se chegar a suas determinações mais simples. “Começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”. (Paulo Netto, 2011, p. 42).

O concreto é material, histórico e dialético. É material, pois não se trata daquilo que é dito, imaginado ou representado, mas das condições materiais que forjam esse concreto. Essas condições são as ações e condições materiais de vida do ser humano, tanto as herdadas por ele daqueles que as produziram antes, quanto as produzidas por ele próprio. É dialético, porque se constrói no movimento de seus

elementos, dinamizado por contradições permanentes. O mundo não é um conjunto de coisas dadas e acabadas, mas um constante processo de contradições e superações. E é histórico, pois concebe a realidade como produto de um acúmulo anterior, de um desenvolvimento prévio que foi construindo os elementos dessa realidade tal como eles se apresentam no presente (Paulo Netto, 2011).

A base de toda a história humana, para Marx, é o desenvolvimento de suas forças produtivas. Toda força produtiva é histórica, é produto de uma atividade anterior, segundo Paulo Netto (2011). E são as forças produtivas de cada época que determinam a constituição social, a organização da família, as classes, e outros elementos da sociedade civil dessa época.

2.2. Delimitando o objeto de estudo

Nesta perspectiva, a orientação metodológica marxista nos direciona, nesse trabalho, não só à postura de pesquisa que se dedica a apreender a essência do objeto, por meio do movimento que vai do concreto, à abstração e às mais simples – ou mais elementares – determinações dele, como nos aponta questões fundamentais a serem abordadas na compreensão do objeto em sua relação com a totalidade social.

Se tivermos como questão que motiva esse trabalho a forma como tem sido feita a formação graduada em psicologia, no que se refere à formação para a prática comunitária, não podemos nos furtar de compreender nosso objeto dentro de algumas relações fundamentais. O norte que tem nos movido neste trabalho, desde seu início, é o de promover uma avaliação crítica das possibilidades de contribuição da PSC para a construção de uma psicologia comprometida com a mudança social. Escolhendo, por hora, o eixo da formação graduada com foco na formação em PSC, queremos estabelecer esse olhar crítico no desvelamento das determinações, contradições e possibilidades colocadas naquilo que se tem como o quadro da formação em PSC na graduação em psicologia no país. Sabe-se que a formação em psicologia não é um elemento isolado de todos os outros elementos que constituem essa ciência e profissão. E, os embates e jogos de força que marcam a situação teórica, prática e profissional da psicologia no Brasil tem expressão na formação presente na graduação. E, sendo a psicologia, enquanto ciência e profissão, marcada pelos conflitos postos na conjuntura social de cada época, certamente não podemos abrir

mão de pensar a formação graduada sem o devido cuidado de circunstanciá-la dentro de uma ampla compressão da relação entre a psicologia e a sociedade atual.

A relação entre Psicologia Comunitária, ou Social Comunitária com essa sociedade que se pretende mudar exige que façamos uma mínima compreensão desta sociedade e das perspectivas de mudança colocadas nela. É nesta perspectiva que avaliamos que a orientação metodológica marxista nos fornece também as categorias essenciais para a compreensão da estrutura e funcionamento dessa sociedade.

O método marxista, ao ter como elemento constitutivo a análise histórica, acaba oferecendo algumas categorias de análise dessa sociedade, que nos possibilita compreendê-la em sua estrutura e dinâmica. Nossa concepção de história corresponde àquela que concebe as relações materiais humanas como base de todas as suas relações (Marx & Engels, 1977).

Nessa concepção, a forma que adquire cada sociedade e suas relações está diretamente ligada às suas forças produtivas. “Ao adquirirem novas forças produtivas, os homens mudam de modo de produção, e ao mudarem o modo de produção, a maneira de ganharem a vida, mudam todas as suas relações sociais”. (Marx & Engels, 1977, p. 18). Em última instância, afirmam Marx e Engels (1977), o fator determinante para o movimento da história é a produção e a reprodução da vida real. Por essa razão, julgamos ser imprescindível que se faça nesse trabalho, ainda que minimamente, uma discussão sobre os elementos constitutivos dessa sociedade, daquilo que identificamos como desigualdade social e da própria psicologia e da PSC no Brasil.

Como nos propomos a abordar, nesta pesquisa, a Psicologia Comunitária no Brasil, a realidade brasileira não deve escapar à nossa análise. Assim, haverá um esforço de se fazer uma mínima análise de conjuntura global e local para se entender o cenário em que se insere o objeto que nos propomos a estudar, a Psicologia Social Comunitária no Brasil.

Responder a essa questão exige que busquemos os nexos entre o surgimento e o desenvolvimento da psicologia com essa sociedade, para então entender o movimento de surgimento da Psicologia Comunitária como uma alternativa à psicologia tradicional, especialmente no Brasil. Isso requer um trabalho de investigação histórica das bases dessa sociedade, onde se fundam as questões com

as quais a PSC se propõe a lidar, bem como da própria psicologia, o surgimento de suas alternativas e a relação do movimento dessa disciplina com o movimento da sociedade.

A busca em se evidenciar os nexos entre nosso objeto e as estruturas e relações sociais que o constituem é uma ferramenta metodológica presente em todos os eixos de nossa análise. Assim, também a discussão acerca da formação em psicologia e em PSC não escapa a uma análise criticamente situada nas condições sociais, políticas e históricas que condicionam a situação da formação em psicologia no Brasil.

2.3. Método

A pesquisa realizada neste trabalho se deu com base em dois métodos de pesquisa, um quantitativo e um qualitativo. O primeiro deles, quantitativo, se realizou por meio de uma pesquisa de levantamento (Gil, 2002). O segundo, qualitativo, foi realizado com a técnica de análise de conteúdo (Caregnatto e Mutti, 2006).

A pesquisa de levantamento caracteriza-se pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (Gil, 2002, p. 09). Ou seja, esse tipo de pesquisa é realizado por meio da solicitação direta de informações do grupo de pessoas da pesquisa, que pode ser adquirida de uma representação por amostragem ou do número total de integrantes do universo pesquisado, onde, no caso, se tem um censo.

No caso de nossa pesquisa, não se trata da solicitação de informações a pessoas, especificamente, já que nosso universo pesquisado constitui-se de cursos de graduação em psicologia do Brasil (obtidos a partir da busca em 2 fontes distintas: 1) banco de dados online do MEC – e-MEC⁶; e 2) portal da ANPEPP⁷). Entretanto, não deixa de se caracterizar como um levantamento, já que busca obter informações acerca do problema estudado, a fim de se obter conclusões relativas aos dados coletados.

Tal como colocado por Gil (2002), a maioria das pesquisas de levantamento não trabalha com todos os integrantes do universo estudado. O que se tem por convenção, na maioria das vezes, é a adoção de procedimentos estatísticos que

⁶Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil: <http://emec.mec.gov.br>

⁷Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia: <http://anpepp.org.br>

possibilitem a seleção de uma amostra significativa de todo o universo. Essa amostra é que é tomada como objeto de investigação. As conclusões extraídas da análise dessa amostra são estendidas à totalidade do universo, permitindo a construção de um quadro geral que o caracteriza, considerando, contudo, a possibilidade de uma variação nessa caracterização.

Entre as vantagens do levantamento está a possibilidade do conhecimento direto da realidade, a economia e rapidez na obtenção de dados e a possibilidade de quantificação dos dados. É limitado no sentido de possibilitar pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais mais complexos, uma vez que não permitem investigar fenômenos interpessoais e institucionais inerentes aos fenômenos sociais. Além disso, apresenta uma apreensão limitada do processo de mudança dos dados ao longo do tempo (Gil, 2002).

Para Gil (2002), o levantamento é um tipo de pesquisa interessante em estudos descritivos, mais do que em explicativos. Como nossa pesquisa se propõe, não unicamente, descrever os dados obtidos, mas compreendê-los em seus determinantes sociais, políticos e históricos, a obtenção de dados pelo levantamento só nos é útil munida de um instrumental teórico crítico baseado na leitura de trabalhos que nos apontem elementos importantes na discussão de nossa temática. Por essa razão, antes da apresentação dos resultados e da descrição dos dados, optamos pela realização de uma caracterização de nosso objeto, feita a partir da leitura e síntese de estudos anteriores, acerca da temática e de documentos que regulam a formação em psicologia no Brasil.

O momento qualitativo de nossa pesquisa foi realizado com a técnica de análise de conteúdo. O material submetido a esta técnica se constituiu do conteúdo das ementas de disciplinas de psicologia comunitária (ou de temática diretamente relacionada à psicologia comunitária). A abordagem qualitativa na análise de conteúdo, segundo Caregnatto e Mutti (2006), visa investigar a presença ou a ausência de determinada característica ou de determinado conjunto de características em um conteúdo, que pode ser o conteúdo de um texto, de uma mensagem, de uma notícia, etc. Este conteúdo é submetido a uma análise, que busca categorizar as unidades de texto, produzindo, com isso, inferências contextualizadas a respeito desse conteúdo.

2.3.1. Os passos do Método

a) Definição da Fonte

A obtenção dos dados da pesquisa foi realizada a partir de um levantamento feito em 2 fontes de dados: e-MEC e portal da ANPEPP. Pretendíamos, a princípio, levantar dados de outras duas fontes, portal do Inep e portal da CAPES⁸, a título de confrontar os dados obtidos nestas fontes com as duas fontes iniciais citadas. Contudo, a dificuldade de acesso às informações nestas fontes, que exigem dados cadastrais institucionais, por exemplo, no caso do portal do Inep, nos levaram à escolha apenas do portal e-MEC e portal da ANPEPP como fontes.

b) Procedimento de Coleta

Uma base de dados foi construída a partir do levantamento de dados constando das seguintes informações:

- 1) Instituição formadora; (fonte: e-MEC)
- 2) Natureza da instituição; (fonte: e-MEC)
- 3) Projeto político pedagógico; (fonte: portal da IE oferecido pelo e-MEC)
- 4) Presença ou ausência de estágio em PSC ou alguma temática diretamente relacionada; (fonte: portal da IE oferecido pelo e-MEC)
- 5) Presença ou ausência de ênfase em PSC ou alguma temática diretamente relacionada; (fonte: portal da IE oferecido pelo e-MEC)
- 6) Disciplina de PSC ou alguma temática diretamente relacionada; (fonte: portal da IE oferecido pelo e-MEC)
- 7) Ementa da disciplina; (fonte: portal da IE oferecido pelo e-MEC)
- 8) Referências bibliográficas da disciplina; (fonte: portal da IE oferecido pelo e-MEC)

⁸Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://capes.gov.br>

9) Existência de programa de pós-graduação em PSC ou alguma temática diretamente relacionada; (fonte: portal da ANPEPP)

2.3.2. Seleção do material e análise;

a. Procedimento de seleção

A seleção do material foi realizada a partir de uma varredura, no portal e-MEC. O portal organiza *por estados* a apresentação das informações referentes aos cursos. Assim, iniciamos a busca por estados. Ao selecionarmos a opção “curso de psicologia” e um estado, o portal nos disponibiliza a lista com todos os cursos reconhecidos pelo MEC naquele estado, fornecendo, sobre cada um desses cursos, informações gerais a seu respeito como *natureza administrativa, ano de fundação, tempo de duração do curso*, dentre outras. Diante da inviabilidade de se analisar a totalidade do universo, constituído do total de cursos de cada estado, decidimos realizar a seleção de um corpus de análise. Este corpus de análise se constituiria da seleção de um pequeno número de instituições de todo o total por estado. Decidiu-se que o critério para a realização desta seleção seria o da natureza administrativa.

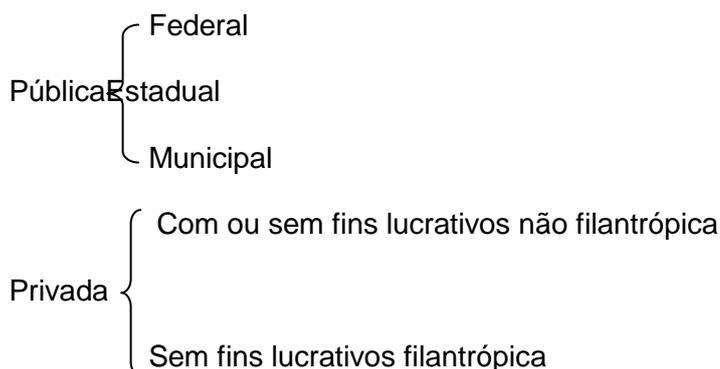
A natureza administrativa de uma IE pode ser de dois tipos gerais: pública ou privada. As de natureza pública podem ser do tipo pública federal, pública estadual ou pública municipal. As de natureza privada podem ser do tipo privada com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos. As privadas sem fins lucrativos, por sua vez, ainda podem ser de três caracteres: filantrópica, comunitária e/ou profissional⁹. Decidiu-se que o corpus de análise seria constituído da seleção de um pequeno número de IEs representativo desta gama de naturezas administrativas gerais e específicas. Assim, optamos por selecionar, dentro das duas categorias de natureza gerais, duas representantes, cada uma de um tipo específico diferente. Ou seja, dentro do grupo de públicas de um estado, selecionamos duas representantes, sendo uma federal e uma estadual, ou uma federal e uma municipal, ou uma estadual e uma municipal.

O grupo de privadas foi separado com o seguinte critério. Decidiu-se separá-las em dois tipos: privadas não filantrópicas e privadas filantrópicas. Esta decisão se deu

⁹Ies públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público, que pode ser (1) Federal, (2) Estadual e (3) Municipal. O Estado é o agente financiador destas instituições, que não devem cobrar matrícula ou mensalidade. As IEs privadas são instituições cuja administração está nas mãos de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. Entre as que não possuem fins lucrativos, há a seguinte divisão: (1) Comunitárias, que incluem representantes da comunidade em sua entidade mantenedora; (2) Profissionais, que atendem a alguma orientação profissional e ideológica, e (3) Filantrópicas, que prestam serviços à população, em caráter complementar ao do Estado.

com base na seguinte razão: embora a categoria de privadas seja comumente subdividida em privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos, preferimos adotar a separação entre privadas com ou sem fins lucrativos não filantrópicas e privadas sem fins lucrativos filantrópicas. Esta preferência se deu em razão de querermos avaliar as diferenças e semelhanças entre as IEs privadas que oferecem retorno em serviços à sociedade e as que não oferecem.

O esquema abaixo foi construído com o intuito de facilitar a compreensão desta categorização:



Sendo assim, do total de cursos em cada estado, esperava-se selecionar quatro cursos: dois de IEs públicas e dois de IEs privadas. A decisão pela escolha, na lista total de cursos por estado, da instituição em cada uma das categorias de vinculação administrativa se deu baseada no critério de *ordem alfabética*.

Importante, antes, esclarecer, que o critério ordem alfabética não tem quaisquer significados qualitativos em nossos resultados. Foi um critério escolhido de forma arbitrária, unicamente, para a padronização da seleção das instituições em cada estado, para que a escolha não fosse aleatória.

Nos estados em que inexistia, ao menos, uma representante cada uma das quatro categorias específicas, selecionávamos apenas uma representante das categorias existentes – por exemplo: nos estados em que inexistia a graduação em psicologia em instituições públicas federais, públicas estaduais, públicas municipais e privadas filantrópicas, selecionávamos apenas a representante da categoria privada não filantrópica.

Selecionada a instituição, a partir desse primeiro critério, acessávamos sua página de internet e buscávamos pelo *projeto pedagógico do curso*¹⁰ de psicologia e por sua respectiva *matriz curricular*¹¹. A busca inicial por esses dois elementos se deu em razão de ser, em primeiro lugar, exigência do MEC, que as IEs apresentem, em seus projetos de curso, as informações relativas a ênfases do curso, disciplinas e estágios oferecidos e ementas das disciplinas, e que este projeto seja disponibilizado pela IE para ser acessado pelo público. Em segundo lugar porque, ainda que haja IEs que não cumpram esta exigência de garantir o acesso público ao projeto de curso, a grande maioria garante o acesso à matriz curricular. E, a matriz curricular oferece, ao menos, as informações relativas às disciplinas e estágios curriculares oferecidos pelo curso. Nos casos em que não havia acesso disponível nem mesmo à matriz curricular, descartamos a instituição e selecionamos a instituição seguinte na ordem alfabética.

As ementas de disciplinas de psicologia comunitária (ou de temáticas diretamente relacionadas) disponibilizadas por alguns desses cursos também foram selecionadas para serem submetidas à análise.

b) Procedimento de Análise

Nosso procedimento de análise se divide em dois momentos. Um primeiro, de análise quantitativa dos dados referentes às instituições por estado. Nesse primeiro momento o método usado foi o da pesquisa de levantamento. Os dados obtidos no levantamento foram submetidos a uma sistematização que buscou categorizá-los em dimensões que operacionalizassem a execução do trabalho de análise. Assim, procurou-se organizar os dados levantados em torno de algumas informações a partir das quais, posteriormente, construiríamos a síntese e discussão crítica dos dados que tínhamos em mãos. Essas dimensões deveriam ser sistematizadas em um quadro. Cada uma das dimensões especificadas no quadro deveria compor uma das dimensões de análise.

O segundo momento de análise é o da análise qualitativa dos dados referentes ao conteúdo das ementas acessadas, através da técnica de análise de conteúdo. Nele, buscamos realizar uma apresentação dessas ementas através de um quadro indicando a instituição referente, o texto na íntegra de cada ementa e as referências

¹⁰ Documento orientador do curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais baseadas nas DCNs do curso. É ele que dá suporte à gestão acadêmica pedagógica, informando quanto a ações de ensino, pesquisa e extensão relativas ao curso.

¹¹ Deve constar no Projeto Pedagógico de curso e anuncia o conjunto de estágios e disciplinas obrigatórias e optativas existentes no curso.

bibliográficas, quando sugeridas e disponibilizadas. Todos os dados obtidos, tanto pelo levantamento quantitativo, quanto pela análise qualitativa dos dados relativos às ementas, deveriam ser submetidos à avaliação crítica guiada pelos referenciais teóricos apresentados neste trabalho.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Desigualdade Social e Modo de Vida

Esse eixo discute a questão da desigualdade social e seus efeitos sobre o modo de vida das pessoas, entendendo o modo de vida como o conjunto das experiências cotidianas das pessoas, social e historicamente construídas, a partir dos elementos concretos colocados na realidade (Trotsky, 1923). O objetivo é definir o que é desigualdade social, do que estamos falando quando falamos de desigualdade social, como ela se expressa, e buscar na história humana os pressupostos da compreensão da desigualdade social hoje. Assim, se dedica a uma breve caracterização do modelo produtivo e de sociedade atual, para que se possa compreender o fenômeno da desigualdade hoje, sua forma de manifestação e condições de sua superação. Por fim, traz uma reflexão sobre capitalismo e modo de vida, discutindo alguns aspectos da vida cotidiana em que se expressam as contradições desse sistema, evidenciando, especialmente, a questão da desigualdade social.

Discutir desigualdade social em um trabalho que tem por objeto a Psicologia Social Comunitária se mostra pertinente no sentido de que é uma ideia recorrente nas propostas e produções desse e de alguns outros campos da Psicologia Social. É a partir da crítica à psicologia tradicional e da preocupação com uma atuação comprometida com a *transformação* social que a PSC surge na América Latina. E, esse compromisso com a transformação social frequentemente aparece sob a forma da necessidade da eliminação ou da redução da desigualdade social. Nesse sentido, é que discutir a questão da desigualdade social em um trabalho de avaliação da PSC no Brasil se torna passo indispensável desse trabalho.

A ideia do modo de vida é escolhida por ser um elo entre estrutura social e subjetividade. Todo modo de produção e toda forma de sociedade produz modos de vida particulares, que expressam, no cotidiano da vida das pessoas, as contradições inerentes ao sistema social como um todo. A desigualdade social própria desta sociedade estabelece um modo de vida característico de sua configuração. E, como defende Trotsky (1923), construir mudanças radicais no modo de vida só se torna possível na medida em que o conhecemos. Antes de se propor um novo modo de vida e de construí-lo, é preciso conhecer a realidade da qual se dispõe e, a partir de seus elementos concretos, pensar e construir um modo de vida diferente. Para ele, a

reconstrução radical do modo de vida só é possível com a mudança radical do modo de produção e da sociedade que nele se funda.

3.1.1. Indicadores da Desigualdade Social

De acordo com o mapa da desigualdade de 2013 (Brasil de Fato, 2013), 0,7% da população detém 41% da riqueza mundial. Embora o período tenha sido marcado pelo maior PIB mundial já atingido na história (241 trilhões de dólares), a divisão da riqueza mundialmente produzida permanece extremamente desigual. Se esse valor fosse dividido, proporcionalmente, pela população mundial, a média anual de riqueza por pessoa seria de U\$ 51600,00. No Brasil, com base no PIB do país, seria entre U\$ 5000,00 e U\$ 25000,00. Apesar de a riqueza mundial alcançar volumes tão grandes e estar em crescimento, a desigualdade social continua grande, onde os 10% mais ricos do mundo concentram 86% de toda a riqueza.

O mesmo estudo traça uma projeção para o Brasil, em que se espera que, nos próximos cinco anos, tenhamos o segundo maior crescimento no número de milionários no país (crescimento de 84%), perdendo apenas para a Polônia (89%).

Esse é o panorama global geral da distribuição de renda, especialmente após a crise financeira de 2008. Segundo dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho), trazidos pelo estudo, o número de pobres cresceu entre 2010 e 2011 em cerca de metade das grades economias do globo, como Estados Unidos, França e Espanha. Junto ao crescimento do número de pobres, verificou-se um significativo aumento no desemprego de longa duração, somado à deterioração das condições de trabalho daqueles que se mantiveram empregados.

Contraditoriamente, o lucro das grandes empresas nos países que compõem o G-20 aumentou 3,4% entre 2007 e 2012, ao passo que os salários subiram apenas 2,2%. Em países como a Alemanha, o salário de presidente das grandes empresas é de 150 a 190 vezes maior que o salário médio dos trabalhadores no país, proporção que, nos Estados Unidos, é de 508 vezes.

O panorama na América Latina é um pouco diferente, visto que a economia na região tem melhorado nos últimos anos. O desemprego teve uma redução desde 2007 e a chamada classe média teve crescimento de 15,6% no Brasil, por exemplo, entre

1999 e 2010. Contudo, afirma o estudo, segundo dados da OIT, os índices de desigualdade social na região ainda são maiores que a média mundial. Além disso, permanece alto o número de empregos informais, com uma média de 50% de todos os empregos na região.

De acordo com Gennari (2012), as perspectivas para o ano de 2012 quanto aos gastos públicos na esfera social seriam os mesmos do ano anterior: baixo volume de recursos (47,5 bilhões de reais, em 2011) em comparação com os gastos públicos com o pagamento de juros da dívida pública (236,67 bilhões de reais). O que se gastou, em 2011 no país com o pagamento da dívida pública foi o equivalente a 15 vezes o valor de recursos gastos com a construção de casas populares, pra se exemplificar. Para 2013, não era esperado um quadro diferente. O baixo crescimento da economia obrigaria o governo a reduzir o investimento nos gastos sociais e de infraestrutura (Gennari, 2013).

A contradição entre crescimento econômico, arrecadação financeira por meio de impostos e baixo investimento social se escancara nesses números. A desigualdade social se apresenta, em expressões distintas, em todo o mundo. E só tem dado sinais de crescimento, no que se percebe nas soluções encontradas pelos países centrais para a crise de 2008 e, nos países como os da América do Sul, por exemplo, que, apesar de se encontrarem em período de crescimento econômico, favorecem o investimento financeiro no pagamento da dívida interna e externa em detrimento dos gastos com saúde, educação, moradia, dentre outros.

3.1.2. Sociedade Capitalista e Desigualdade Social

O momento da história que vivemos tem como marca o intenso crescimento de mazelas como a violência, a miséria, a exclusão e diversas outras formas de negação das condições de existência humana para uma grande parcela de nossa sociedade. Essas condições de existência, contudo, são produtos de uma realidade social estruturalmente desigual. A desigualdade social intrínseca ao modo de produção imperante nessa sociedade estabelece condições para que a vida humana se construa e se reproduza sob o marco de uma contradição fundamental.

Nesta sociedade, fundada no modo de produção capitalista, percebemos, de um lado, o enorme desenvolvimento das forças produtivas e das tecnologias, assim

como o aumento das riquezas de uma pequena parcela da sociedade, ao mesmo tempo em que presenciamos o agravamento das condições miseráveis de vida e de sofrimento de outra parcela.

Contudo, essa desigualdade não é natural, mas construída historicamente. É produto de um processo histórico, e sendo construção, sua desconstrução é algo possível. Ela tem “as suas raízes na estrutura e no desenvolvimento normal da vida econômica, e é mantida e acentuada pelas principais instituições sociais e jurídicas da época” (Mandel, 1978, p. 13).

Para Mandel (1978), existem desigualdades sociais e desigualdades de classe. Nem todas as desigualdades sociais são desigualdades de classe. Esta se caracteriza por ser uma desigualdade estrutural, fundada na economia e sustentada pelas instituições sociais de cada época, que conservam e perpetuam a divisão da sociedade em classes. Dessa forma, quando falamos de desigualdade social ao longo da história, esbarramos na sua forma cristalizada da desigualdade de classes. Se olharmos para a desigualdade social ao longo das sociedades na história da humanidade, vemos uma separação entre duas classes distintas, uma de produtores e outra dominante, que é sustentada pelo trabalho da classe dos produtores (Mandel, 1978).

A definição mais precisa do que se constitui enquanto classes sociais, na perspectiva marxista, passa pela compreensão de um processo que interliga o aparecimento da propriedade privada, a divisão social do trabalho e a formação das classes sociais. Esses são, segundo Konder (2009), aspectos de um mesmo processo. A propriedade privada se origina quando surge uma forma de riqueza suscetível de ser apropriada particularmente. Com a possibilidade da apropriação particular de uma riqueza produzida, estabelecem-se as condições para a divisão social do trabalho: colocava-se, nessa situação, o estímulo à apropriação e ao acúmulo de riquezas por parte daqueles que já eram proprietários. Assim, é que, para Marx e Engels, a propriedade privada aparece como um aspecto da divisão social do trabalho.

A raiz das classes sociais está na propriedade privada. Nas sociedades em que está estabelecida a propriedade privada dos meios de produção, é a posição que cada indivíduo ocupa diante desses meios que definirá a sua classe (Paulo Netto & Bráz, 2009). Nos diferentes modos de produção, no decorrer da história, existiu o controle privado sobre a produção e a separação da sociedade em duas classes de acordo

com essa posição ocupada diante dos meios de produção. Assim, mesmo no escravismo e no feudalismo, já havia o controle privado da economia. Tal como hoje, uma classe vivia da exploração de outra, “los esclavos trabajaban por alimentación y vivienda; lossiervos em la época feudal trabajaban una parte de la semana para el latifúndio o regalaban parte de la cosecha a los patronos (o ambos)” (Mason, 2010, p. 03).

Trazer aqui essa discussão se faz necessário na medida em que é preciso se definir exatamente do que estamos falando quando debatemos a desigualdade social no capitalismo. Se a desigualdade social, tal como se apresenta em nossa sociedade hoje, é decorrente de um processo histórico, e que ela se manifesta como desigualdade entre duas classes fundamentais, é de suma importância compreendermos minimamente as bases do funcionamento desta sociedade.

Nossa concepção de história corresponde àquela que concebe as relações materiais humanas como base de todas as suas relações. Nessa concepção, a forma que adquire cada sociedade e suas relações está diretamente ligada às suas forças produtivas. “Ao adquirirem novas forças produtivas, os homens mudam de modo de produção, e ao mudarem o modo de produção, a maneira de ganharem a vida, mudam todas as suas relações sociais”. (Marx & Engels, 1977, p. 18). Em última instância, afirmam Marx e Engels (1977), o fator determinante para o movimento da história é a produção e a reprodução da vida real.

A forma de sociabilidade de cada época é determinada pela forma concreta que o trabalho assume nela. Toda organização social, segundo Mandel (1978), tem sua base na produção de meios para a sua sobrevivência, na forma como são produzidos e organizados esses meios. As relações sociais e todas as outras atividades têm por referência essa organização.

A sociedade capitalista, ainda que se aproxime das sociedades que a antecederam, no que concerne à divisão de classes, tem particularidades importantes, e abordá-las é condição indispensável no debate acerca das determinações da desigualdade social hoje. A desigualdade social de que falamos é manifestação da desigualdade entre as classes fundamentais desse sistema.

No modo de produção capitalista, essa desigualdade se aprofunda como nunca. Nele, a centralidade da produção de mercadorias sob a forma da exploração da mais-valia, dá contornos mais severos à desigualdade de classes. É que, nesse

sistema, a classe explorada não só produz as mercadorias como ela própria, também, se torna mercadoria.

Isso acontece na medida em que, não dispondo da posse dos meios de produção, ao trabalhador só resta vender sua força de trabalho. E o que ele vende, Marx (1982) destaca, não é diretamente o seu trabalho, mas a sua força de trabalho, cedendo ao capitalista o direito temporário de usufruir dela. Desta forma, tal como qualquer mercadoria, o trabalho pode ter atribuído a ele um valor. E o valor da força de trabalho, afirma Marx (1982), como de qualquer mercadoria, é determinado pela quantidade de trabalho necessária para produzi-la.

Isso significa que, em nossa sociedade, o valor da força de trabalho é apenas o indispensável para manter vivo o trabalhador. Tal como afirmam Lessa e Tonet (2008), esse valor é equivalente a apenas o suficiente para que a pessoa seja mantida viva e com um mínimo de saúde, onde as verdadeiras necessidades humanas ficam muito longe de serem reconhecidas e consideradas.

A relação de exploração, materializada na forma de mercadoria, toma alcance universal e se desenvolve de uma forma avassaladora, passando a reger toda a vida social. O período regido pelo capital é o de maior desenvolvimento das forças produtivas, contudo é também o período de maior produção de desigualdades: enquanto cresce a produção, cresce a miséria (Lessa & Tonet, 2008).

Mandel (1978) explica essa contradição essencial do capitalismo lembrando alguns aspectos básicos de seu funcionamento. Seu modo de produção visa, acima de tudo, o lucro e a acumulação de capital, que se faz possível e crescente com a “expansão das forças produtivas e da produtividade do trabalho” (Mandel, 1978, p. 65). Pode-se, assim, pensar que se criam aí as condições para um desenvolvimento humano cada vez maior, condições cada vez maiores de emancipação humana. Entretanto, o que se tem é exatamente o oposto.

No modo de produção capitalista, a expansão das forças produtivas leva, necessariamente, a um crescimento cada vez maior da exploração do trabalhador, que não ganha com o desenvolvimento das máquinas e da tecnologia. Estas, instrumentalizadas na lógica da produção do capital, só servem ao fim do lucro e da acumulação na medida em que subordina a elas o trabalhador de forma cada vez mais cruel pela incessante ameaça de substituí-lo no trabalho e lançá-lo ao desemprego (Mandel, 1978).

Vê-se que o modo de produção capitalista se sustenta em uma contradição fundamental que se aprofunda na medida em que se desenvolvem as forças produtivas desse sistema. A apropriação do excedente de trabalho alheio que, nas palavras de Paulo Netto e Braz (2009), significa a apropriação privada de uma produção socializada, só torna possível à sociedade fundada no modo de produção capitalista construir-se sobre uma eterna contradição.

Podemos extrair algumas conclusões importantes dessa análise. A primeira, de que as condições concretas dos sofrimentos fundamentais da grande maioria das pessoas são produtos de uma realidade estruturalmente desigual. Disso, tiramos uma segunda conclusão, a de que este modo de produção, por ser estruturalmente fundado na desigualdade, não é capaz de resolver o problema da desigualdade social. Pelo contrário, é da essência deste modo de produção caminhar no sentido do aprofundamento dessa desigualdade. Por fim, é possível concluirmos que, para a resolução verdadeira desse problema, temos que combater a raiz da desigualdade, ou seja, o sistema capitalista. Para isso, necessitamos de uma alternativa, uma alternativa capaz de apontar horizontes para a reconstrução humana alicerçada num modo de produzir que não tenha como essência fundamental a exploração do homem pelo homem.

3.1.3. Para onde caminhar?

Não é difícil perceber que vivemos em uma realidade problemática. Uma realidade em que a produção de riquezas é proporcional ao imenso crescimento da miséria da maioria, em razão da contradição estrutural do sistema capitalista. E que, para resolver essa situação, é necessário o rompimento com esse modo de produção e de sociabilidade, através de um projeto de superação dele e de construção de uma alternativa que não carregue em sua estrutura essa contradição. A construção dessa nova sociedade, entretanto, passa pelo protagonismo de uma classe e por processos não necessariamente lineares que exigem o cumprimento de tarefas transitórias capazes de conectar os anseios e as demandas dessa classe com um novo projeto de sociedade realmente justo, igualitário e emancipador.

Vivemos um período da história da humanidade em que os problemas que nos assolam não só não estão no caminho de serem resolvidos como, pelo contrário, estão se agravando de forma extrema. Tonet (2002) faz esta observação alertando

para o risco, inclusive, da ameaça da própria existência humana. Tudo isso, para ele, não decorre de defeitos pontuais, “mas da própria essência do capitalismo” (Tonet, 2002, p. 01). É da natureza do capitalismo, por sua essência contraditória entre capital e trabalho, produzir desigualdades sociais na proporção direta de seu desenvolvimento. Assim, para Tonet (2002), este sistema claramente se mostra ineficiente em nos mostrar um horizonte para a auto-reconstrução do homem e de uma sociedade justa e verdadeiramente humana. Pelo contrário, a perspectiva de seu desenvolvimento não é outra se não a do agravamento ainda maior de seus problemas.

Neste sentido, é de importância fundamental que a elaboração de estratégias para a resolução dos problemas sociais tenha em sua base um projeto alternativo de sociedade. Tonet (2002) aponta para a forma de organização sob o *trabalho associado* (Tonet, 2002, p. 07), base do socialismo, como forma de superação da alienação do trabalho capitalista. Nele, o trabalho associado e o controle consciente dos trabalhadores sobre a produção fazem com que o trabalho recupere sua forma digna, livre e humana, podendo assim se tornar base de uma sociabilidade “onde os homens poderão ser não apenas formalmente, mas realmente livres e iguais”¹² (Tonet, 2002, p. 07).

Para Mandel (1978), no mesmo sentido, somente a superação da sociedade capitalista permite a eliminação dos antagonismos econômicos e sociais capitalistas. Com o advento do trabalho associado e da libertação do trabalho assalariado estranho aos homens:

O homem será enfim livre, no sentido real da palavra. Semelhante sociedade esforçar-se-á por eliminar todas as causas de conflitos entre os homens. Consagrará à luta contra as doenças, à formação do caráter na criança, à educação e às belas artes, os imensos recursos dissipados hoje em fins de destruição e de repressão. (...) Somente o estabelecimento total de uma sociedade socialista pode garantir à humanidade esta paz universal que se torna condição da simples sobrevivência da espécie na época das armas atômicas e termonucleares. (Mandel, 1978, p. 223)

¹² Tonet (2002) chama a atenção para o fato de que, dado o grau de universalização em que a humanidade se encontra hoje, é imprescindível que o trabalho associado venha a se estabelecer de forma universal.

É o que concluem Lessa e Tonet (2008) ao afirmarem que, só no comunismo, a exploração e a dominação do homem pelo homem, assim como o antagonismo entre interesses privados e interesses públicos, poderão deixar de existir. Assim, é imprescindível a qualquer alternativa de resolução definitiva das condições da desigualdade de classes que esta tenha por base um projeto de sociedade revolucionário, pautado na necessidade de eliminar a raiz do capitalismo, que é o trabalho assalariado. E esta alternativa para além do capitalismo e do capital tem em seu horizonte o socialismo e o trabalho associado (Tonet, 2002).

Mas, entre um momento de revolução socialista e o atual momento histórico, existe um intervalo a ser preenchido por uma ponte que conecte as demandas atuais da classe trabalhadora com o socialismo. Percebemos que as condições objetivas para a superação do modo de produção capitalista estão dadas: o atual desenvolvimento das forças produtivas é capaz de garantir uma produção de riqueza suficiente para atender às necessidades de todos, e com isso criar condições de igualdade, liberdade e desenvolvimento humano pleno.

Contudo, não se pode dizer o mesmo das condições subjetivas da classe protagonista desse processo em poder conduzi-lo já. Trotsky, em 1936, caracterizava o momento histórico como de crise econômica acompanhada de crise de direção do proletariado. Entre as condições concretas de vida das pessoas e as condições concretas de amadurecimento das forças produtivas, e a efetiva conquista do poder pelo proletariado, se interpunha um espaço. E esse espaço, marcado pela imaturidade do proletariado em levar a cabo a revolução socialista, pelo desencorajamento de uns e a inexperiência de outros, deveria ser preenchido com um sistema de reivindicações transitórias. Em outras palavras, podemos aprender com Trotsky que a mudança social só é possível mediante um processo de conexão das lutas cotidianas da classe trabalhadora com um projeto de mudança maior. Um projeto de mudança social estrutural, que derrube o sustentáculo da exploração do homem pelo homem nesse sistema: a propriedade privada dos meios de produção.

Assim, Trotsky (1936) propõe que, entre a instauração de um novo sistema, o socialismo, e o atual momento histórico, exista um “programa de transição”. Não é um programa que tem por objetivo reformar o capitalismo. A finalidade é, lá na frente, derrubá-lo em definitivo. Trata-se de um programa estratégico, o socialismo,

construído por tarefas táticas, contemplado em um “programa de reivindicações transitórias” (Trotsky, 1936)

A grande contribuição de Trotsky em nossa discussão está em nos levar a reconhecer as lutas da classe trabalhadora contra os diversos efeitos da desigualdade social como estágios da construção de uma nova sociedade. Contudo, essas lutas cotidianas só serão uma ponte entre as reivindicações atuais da classe e a revolução socialista se corretamente conduzidas a isso. Se conduzidas para uma perspectiva revolucionária. Uma perspectiva que não perca de vista a ofensiva contra as bases do regime burguês.

Como apontado por Tonet (2002), só o socialismo é capaz de erradicar a forma de sociabilidade capitalista e de fato criar condições para a superação das mazelas nela existentes. Mas, entre o socialismo e as atuais condições históricas, deve-se interpor um programa transitório. Um programa que conecte as reivindicações atuais da classe trabalhadora com um projeto de mudança estrutural da sociedade. Um programa que estabeleça diálogo com essa classe, com suas condições subjetivas, que dialogue com a realidade imediata das pessoas. Que articule as condições objetivas para a revolução com as subjetivas daqueles capazes de protagonizá-la.

E compreender isso é de suma importância na discussão a que nos propomos nesse trabalho. É neste solo que qualquer proposta de intervenção que objetive contribuir para a mudança social se dará. E, somente analisando rigorosamente este solo, podemos avaliar concretamente os limites e possibilidades na contribuição de qualquer proposta para a mudança social.

3.1.4. Conjuntura atual e desigualdade social

O capitalismo viveu, até o fim dos anos 60 e início dos anos 70, um período de grande desenvolvimento e crescimento. O período situado entre o fim da segunda guerra mundial e o início dos anos 70 foi decisivo para o período que se sucederia e interromperia os anos de apogeu do capital. Esses foram os anos dourados do imperialismo, com grande crescimento das economias capitalistas, intensa intervenção do Estado, neutralização das crises de superprodução e controle do movimento operário por burocracias sindicais, como afirmam Paulo Netto e Bráz (2009).

O período atual, contudo, é marcado por uma diferente configuração desse período em que, ao menos os países de economia central, puderam experimentar nos anos dourados do capitalismo. O momento atual do sistema capitalista, que tem início com a crise mundial do capital, em meados dos anos 70, e que vem se consolidar em uma nova configuração, sustentada pela estratégia da reestruturação produtiva, tem características importantes que delineiam a forma como a desigualdade social se produz e é tratada na atualidade.

A desigualdade social é uma das expressões atuais da “questão social”. A “questão social” pode ser entendida como:

“o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos postos pela emergência da classe operária no processo de constituição da sociedade capitalista. Questão social pode, pois, ser traduzida como a manifestação no cotidiano da vida social da contradição capital-trabalho” (Yamamoto, 2007, p. 31).

O atual momento do capitalismo é marcado por uma nova forma de abordagem da “questão social”. Para Montaño (2002), a “questão social”, hoje, é apresentada sob uma aparente refração, e que tende a receber respostas sociais de âmbito muito mais imediato e individual. Amparado na difusão ideológica de escassez de recursos do Estado, o neoliberalismo emerge como estratégia de reestruturação capitalista. Nessa estratégia, o investimento público na intervenção social nas áreas de saúde, educação, previdência, são reduzidos ou até retirados em nome da reestruturação do mercado.

A desigualdade social, no atual período, portanto, como parte da “questão social”, é tratada dentro de uma lógica que desresponsabiliza o Estado quanto a dar respostas à questão social. Nessa configuração, inclusive as lutas sociais e a organização das classes exploradas sofre impactos que dificultam o efetivo enfrentamento contra as forças do capital.

Essa forma de abordagem da “questão social” e, conseqüentemente, dos efeitos da desigualdade social se inicia, de acordo com Paulo Netto e Bráz (2009), nos anos 70 com a crise do capital que pôs fim ao período de ouro do capitalismo – aquele situado entre o fim da segunda guerra mundial e fim dos anos 60. Os “anos dourados” foram marcados por intenso crescimento econômico e grandes taxas de lucro na esfera econômica.

Politicamente, foi marcado, nos países capitalistas centrais, pela implementação de políticas de proteção social pelo *WelfareState*¹³ e uma perspectiva de acesso em massa ao consumo. Nos países periféricos, a industrialização acenava o caminho para a superação do subdesenvolvimento. Nesse período, as crises do capital tinham impactos mínimos e curta duração. Prevalciam longos períodos de crescimento e prosperidade econômica. Mas, no fim da década de 1960 e início da década de 1970, esse crescimento foi freado e as taxas de lucro tiveram progressiva queda (Paulo Netto &Bráz, 2009).

A resposta do capital à crise estrutural desse período é o que marca o cenário atual do capitalismo. E é a partir da análise de seus elementos que temos as bases para compreender a forma como se configura o conflito entre capital e trabalho na conjuntura atual.

A reestruturação produtiva significou a substituição de um padrão de produção e acumulação, antes rígido, em grande escala, situado nos grandes centros, por um flexível, com a criação de vários novos mercados específicos e pela desterritorialização da produção, que passa a ir para países periféricos, especialmente pelas condições de exploração maiores da força de trabalho nesses países (Paulo Netto &Bráz, 2009).

A vida concreta dos trabalhadores, nesta lógica, sofre impactos diretos. As relações de trabalho são escamoteadas e flexibilizadas ao ponto de a consciência de classe dos trabalhadores se dissipar. O movimento sindical também foi fortemente atingido pelas ofensivas do capital, entrando numa crise com perda significativa de força e capacidade de organização. Como discutido por Dias (1998), os movimentos sociais e sindicatos acabaram asfixiados e impotentes, anulados num discurso ideológico que escamoteia as relações contraditórias entre capital e trabalho. Para o autor, a tendência, nessa configuração, é a de movimentos e sindicatos assumindo muito mais um papel figurativo numa luta que sofre o golpe ideológico da despolitização.

¹³ No capitalismo monopolista há o esforço do Estado em legitimar-se, o que o levou à concessão de direitos sociais, políticos e civis naquilo que se constituiu como a cidadania moderna. A pressão ao Estado, por parte dos trabalhadores, nesse período, consolidaria uma gama de políticas sociais bem como aumentaria sua abrangência naquilo que se constituía de vários modelos de Estado de Bem-Estar Social, ou *WelfareState* (Paulo Netto &Bráz, 2009).

Para os que estão fora do mercado de trabalho, as condições de vida são, também, cada vez mais duras. O desemprego maciço torna-se, nessa fase, “fenômeno permanente”. (Paulo Netto & Bráz, 2009, p. 220), e a “questão social” é exponenciada. A desigualdade social aumenta de forma gritante, as relações de trabalho tornam-se, de tal maneira, tão precarizadas que formas de exploração do trabalho aparentemente superadas, como o trabalho infantil ou regimes de escravidão, passam a existir não só nos países subdesenvolvidos como nos próprios países centrais.

O que há de mais particular no capitalismo atual é, segundo Paulo Netto e Bráz (2009), o fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhes foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras. O capital, para avançar na sua lógica, não tolera barreiras no seu funcionamento. As crises evidenciam os seus limites intrínsecos, dos quais não pode se livrar, que estão na sua natureza contraditória entre produção e acumulação. Contudo, ele pode se livrar das barreiras sociopolíticas que o freiam, o que explica a intensa ofensiva às conquistas históricas dos trabalhadores em momentos como o atual.

Essa estratégia só pode se efetivar graças à legitimação a ela conferida por um conjunto ideológico que corresponde ao neoliberalismo. Nas palavras de Paulo Netto e Bráz (2009, p. 226), a ideologia neoliberal:

“compreende uma concepção de homem (considerado como atomisticamente possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*)”.

O processo que se legitima com essa ideologia é o do retrocesso no que tange aos direitos sociais. O que se busca desenvolver, nessa estratégia, é a progressiva “supressão ou redução de direitos e garantias sociais” (Paulo Netto & Bráz, 2009, p. 227). O capital exige, nessa conformação, por um lado, a diminuição da atuação do Estado, no que se refere aos direitos sociais, mas, por outro, uma intervenção que garanta a proteção ao mercado.

Assim, os tempos atuais do capital são marcados, cada vez mais, pelo estrangulamento dos direitos sociais e dos gastos públicos com esses direitos. O que vemos, é a progressiva mercantilização de todos os aspectos da vida, como afirma

Dias (1998). A saúde, a previdência, a educação, tudo que, um dia, possa ter sido garantia do Estado ao povo, nas economias centrais, sobretudo, se transforma em mercado. A luta de classes, nesse cenário, também sofre golpes que retrocedem seus avanços organizativos conseguidos na história.

Nos países subdesenvolvidos, ainda que estes não tenham passado por um Estado de bem estar social, a história é parecida. Konder (2009), ao discutir o tema da alienação nos países subdesenvolvidos, chama a atenção para a necessidade de olharmos para a condição de subdesenvolvimento numa perspectiva global. Estes países são marcados por altas taxas de natalidade e mortalidade, insuficiência de serviços públicos de saúde, educação, dentre outros. São países economicamente fragmentados e sua situação política é determinada pelo mercado internacional, o que garante a extensão da lógica neoliberal também a esses países.

É assim que no Brasil, como sugere pesquisa bibliográfica de Tumolo (2001), a reestruturação produtiva provocou o aumento da degradação do trabalho no país no final do século XX. O desemprego estrutural teve um crescimento considerável a partir dos anos de 1990 e, entre os empregados, crescem aqueles que se vinculam ao trabalho por curta duração e com má remuneração.

O capitalismo atual no Brasil pode ser caracterizado por altos índices de desemprego, pela precarização do trabalho e pelo enorme contingente de pessoas em condições de pobreza e miserabilidade, conforme afirmam Antunes e Porchmann (2006). O processo de reestruturação produtiva, no Brasil, teve seus efeitos sentidos em um ritmo mais lento que nos países centrais. Durante a década de 1980 é que apareciam os primeiros efeitos dessa estratégia na organização do trabalho, com auge nos anos de 1990. Esse período caracterizou-se, sobretudo, pela combinação do enxugamento da força de trabalho, e por mudanças no processo produtivo e no controle social do trabalho.

Com relação ao desemprego no Brasil, desde 1998, 9% da totalidade da força de trabalho está plenamente desempregada, chegando a 27% se considerados os trabalhadores com menos de 15 horas de trabalho semanais e remuneração abaixo de meio salário mínimo. Sobre a dimensão qualitativa do desemprego no Brasil dentro da conjuntura neoliberal, os autores apresentam o seguinte quadro:

“Ademais, pode-se também considerar a dimensão qualitativa do desemprego, capaz de caracterizar melhor a desvalorização dos trabalhadores sob a globalização neoliberal. Neste caso, constata-se que

para o conjunto das famílias de baixa renda, por exemplo, a taxa de desemprego no Brasil subiu de 9,4% para 13,8% entre 1992 e 2002, enquanto para os segmentos com maior remuneração, o desemprego subiu mais rapidamente, passando de 2,6% para 3,9%. Nesse sentido, o total de desempregados pertencentes às famílias de baixa renda subiu de 2,7 milhões, em 1992, para 4,8 milhões, em 2003, enquanto na classe média alta (que, em geral, apresenta maior escolaridade) o desemprego, que afetava 232 mil pessoas em 1992, abrangeu o contingente de 435 mil, em 2002. Em função disso, a parcela da força de trabalho pertencente às famílias de baixa renda aumentou a sua participação relativa no total dos desempregados. Em 2002, por exemplo, 62% dos desempregados pertenciam justamente às famílias de baixa renda, com o restante dividido entre famílias de classe média (32,4% do total dos desempregados) e de classe média alta (5,6% desse total)” (Antunes & Pochmann, 2006, p. 6).

O que se constata, nesse quadro, é a preservação dos empregos mais nobres para os segmentos de maior renda, ao passo que, de forma geral, o mercado de trabalho tem se estreitado. Nessa conjuntura, o acesso aos empregos de melhor remuneração têm sido cada vez mais difícil e a pobreza no Brasil tem se constituído, cada vez mais, de trabalhadores ativos cuja renda está entre as mais baixas. Hoje, no Brasil, ter um emprego não é condição suficiente para a superação da pobreza absoluta (Antunes & Pochmann, 2006). As garantias sociais dadas pela Constituição Federal de 1988 produziram um quadro de regressão da pobreza entre a população inativa. Mas, entre os ativos, que dependem exclusivamente de seu trabalho, ela aumentou¹⁴.

No âmbito das políticas sociais, a constituição de 1988 e suas premissas de garantia aos direitos de previdência, assistência e saúde chocam-se com a nova forma de se tratar a questão social. Como afirma Montañó (2002), a estratégia neoliberal de reestruturação do capital tem aprofundado ainda mais as mazelas decorrentes da questão social. Sob o discurso da emergência de uma nova, ou de novas, questões sociais, novos tratamentos aos problemas sociais passam a existir. Neles, a precarização dos serviços públicos, a minimização da responsabilidade do Estado nessa tarefa, a privatização de parte desses serviços e a filantropização de outra parte tem colaborado ainda mais para o aprofundamento das condições de desigualdade social. O

¹⁴“Entre 1989 e 2005, o desemprego passou de 1,9 milhão de trabalhadores (3,0% da PEA) para 8,9 milhões (9,3% da PEA), bem como houve piora nas condições e relações de trabalho. Por conta disso, alterou-se a composição da pobreza segundo condição de atividade. No Brasil como um todo, os inativos perderam participação relativa no total da população pobre (de 56,7% para 48%), enquanto os ativos aumentaram significativamente (de 43,3% para 52%), sobretudo entre os desempregados” (Antunes & Pochmann, 2006, p. 8).

capital é desonerado da responsabilidade de arcar com os serviços sociais, que passam a ser responsabilidade de cada indivíduo.

Assim, escamoteiam-se as relações sociais e de produção responsáveis pela criação das condições geradoras das principais mazelas sociais hoje. As consequências da “questão social” são tratadas pelo Estado através de um processo que a fragmenta e parcializa, como conclui Yamamoto (2007), acerca do caráter das políticas sociais no contexto neoliberal. A referência nunca é na totalidade da produção da desigualdade social, por exemplo, mas nas suas várias expressões, tratadas, cada uma, de forma isolada e individualizada.

3.1.5. Desigualdade Social e Modo de Vida

A desigualdade social inerente a esta sociedade estabelece um modo de vida próprio de sua configuração. A vida cotidiana é o palco onde se manifestam as contradições fundamentais do sistema no nível da subjetividade. É na vida cotidiana da classe trabalhadora que se expressam as formas fundamentais de sofrimento humano nesta sociedade. Como afirmam Guzzo, Marçal e Rybka (2014), o modo como as pessoas vivem é que determina a natureza de seu sofrimento.

Assim, para conhecer a fundo os determinantes desse sofrimento, é necessário ir a fundo numa análise abrangente e detalhada desta realidade, que é a vida no capitalismo. E, numa sociedade de desigualdade estrutural, de condições de vida precárias para grande parte das pessoas, de opressões as mais diversas e outras inúmeras condições concretas geradoras de sofrimento humano, a vida cotidiana reflete subjetividades marcadas pelo sofrimento que não é meramente o sofrimento individual, mas o sofrimento de uma classe, a classe explorada nesse sistema.

O inegável desenvolvimento das forças produtivas nos últimos dois séculos contrasta com a degradação das condições de vida da grande maioria das pessoas. Ao passo em que cresce a produção e se desenvolvem as tecnologias, a renda de alguns poucos aumenta enquanto se intensificam as condições de exploração e opressão sobre a maioria. Dessa forma é que, as condições geradoras dos sofrimentos humanos fundamentais se exacerbam em nossa sociedade. E, as expressões desses sofrimentos fundamentais, se dão no âmbito do conflito de classes. Apesar de tal configuração produzir formas de sofrimento as quais estão acometidos

trabalhadores e burgueses, é a classe trabalhadora a grande vítima delas (Guzzo, Tizzei & Alves, 2013).

Assim, para os trabalhadores, vemos o sofrimento se expressar na falta de acesso a trabalhos dignos, o que aumenta a sensação de insegurança e impotência diante da exploração sofrida. Evidencia-se o sofrimento resultante das pressões de um trabalho cada vez mais flexibilizado e dinâmico, que se volta prioritariamente à produtividade e ao lucro. O adoecimento mental no trabalho nunca foi tão grande e nunca se registrou um número tão alto de afastamentos em decorrência desses adoecimentos (Guzzo, Tizzei & Alves, 2013).

Dessa maneira, é impossível se falar do sofrimento, suas possibilidades de superação e de enfrentamento, sem um nítido recorte de classes. O sofrimento humano, na sociedade capitalista é, fundamentalmente, o sofrimento da classe trabalhadora, expresso nas contradições do modo de vida desta sociedade.

Mas, dentro desta realidade, é preciso caracterizar objetivamente a situação em que as pessoas desenvolvem sua consciência e tiram conclusões sobre suas condições de vida e os problemas que delas resultam. O que se deve destacar é que, embora as condições geradoras dos sofrimentos humanos fundamentais tenham sua raiz nas relações de produção, e que esse sofrimento não é o sofrimento de uma ou algumas pessoas apenas, de uma comunidade ou de um bairro meramente, mas de uma classe, a classe trabalhadora, o que prevalece enquanto justificativa ideológica hegemônica pra ela não passa pela discussão da luta de classes.

Como discute Taaffe (2007), a classe trabalhadora vive hoje um problema resultante da intensa ofensiva ideológica da burguesia¹⁵, que dissemina a ideia de que a classe trabalhadora não existe mais, e da concreta realidade de desindustrialização pela qual passaram muitos países. Esse processo é mais intenso e verificável em países como os da Europa, Estados Unidos e Japão, contudo é observável mesmo em países neocoloniais, como o Brasil. Ele se caracteriza pela diminuição no número de indústrias no país, que são fechadas e sua produção é terceirizada em países com mão-de-obra mais barata, como é o caso da China. É um processo que, somado à ofensiva ideológica burguesa que proclama o fim da classe trabalhadora, obscurece a essência das relações de produção.

¹⁵“Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado”. (Nota de F. Engels à edição de 1888 do Manifesto do Partido Comunista).

A questão é que o processo de desindustrialização de certos países não corresponde ao desaparecimento da classe trabalhadora. O que ocorre é apenas sua transformação. Países como a Inglaterra, que viveram períodos de alta industrialização com grandes contingentes de operários em fábricas, hoje veem outros setores do trabalho crescerem, como o de serviços. E esses setores vêm sendo explorados cada vez mais, tendo salários reduzidos e condições de trabalho sendo precarizadas. “A classe trabalhadora não está desaparecendo, mas tomando uma forma diferente” (Taaffe, 2007, p. 75).

Nesse quadro de surgimento de novas camadas da classe trabalhadora e mudanças nos centros de produção, a classe trabalhadora vem mudando sua consciência. Apesar da ofensiva ideológica neoliberal de liberdade e igualdade para todos, as contradições do sistema ainda são sentidas na pele das pessoas. A juventude é explorada a baixíssimos salários e péssimas condições de trabalho nos call-centers, os salários são cada vez mais baixos e o desemprego, embora tenha sido reduzido no Brasil, por exemplo, nos últimos anos, ainda é alto (Taaffe, 2007).

A riqueza e as tecnologias crescem, mas o poder de compra do trabalhador, embora facilitado por políticas de acesso ao crédito, como no Brasil, não aumenta verdadeiramente. Acontece que a ideologia burguesa adentra o estilo de vida das pessoas, cada vez mais em diferentes partes de nossa vida.

Há uma intensa “individualização” ideológica da sociedade. O senso de coletivo se dissipa com a valorização do indivíduo. Mas, o ser humano, como ser social, em uma realidade com problemas socialmente construídos, não podem encontrar alternativas que os solucionem no âmbito individual. E, assim, essa classe é levada a adoecer mentalmente, alienar-se em alternativas individuais ilusórias ou, por fim, tirar conclusões que as leve à ação e à busca por mudança (Taaffe, 2007).

O estilo de vida (Taaffe, 2007), o modo de vida (Trotsky, 1923) ou a vida cotidiana (Heller, 1982) são ideias interessantes na discussão que articule subjetividade e objetividade na sociedade capitalista. Objetividade e subjetividade se constroem em uma relação dinâmica, onde a forma como se estrutura uma sociedade, como se estabelecem suas relações de produção, vão atuar diretamente na forma como se determina o modo em que as pessoas vivem, percebem, pensam e reagem à sua realidade.

A dinâmica entre indivíduo e acontecimentos objetivos é discutida por Trotsky (1923) dentro da ideia de modo de vida. Para ele, o modo de vida se constitui na gama de experiências inorganizadas das pessoas. Sua reprodução e transformação são espontâneas e se dão sem que as pessoas cotidianamente reflitam sobre elas. São os hábitos cotidianos e o ambiente ao redor que, segundo ele, se elaboram, “mais ainda do que a economia, ‘nas costas das pessoas’ (expressão de Marx)” (p. 22).

Heller (1982) trabalha com a ideia de vida cotidiana para dar conta dessa soma de experiências inorganizadas que permeiam a vida das pessoas em sociedade. Para ela, a vida cotidiana é a vida de toda pessoa, é a vida do “homem *inteiro*” (p. 17), onde são colocados seus sentimentos, habilidades e capacidades, embora nenhuma dessas se realize em toda sua intensidade. Ela é heterogênea, por se constituir de diversas instâncias da vida, como o trabalho, o descanso, o lazer. E é, igualmente, hierárquica, ou seja, cada uma dessas instâncias ocupa um lugar dominante sobre as outras, dependendo da estrutura social e econômica da época.

A vida cotidiana, segundo Heller (1982), é histórica. Todo fato é histórico pelos efeitos que ele surte na cotidianidade. No cotidiano de uma época está presente não só o presente, mas o passado. E diz respeito à vida do indivíduo, que é ser individual, mas particular. Na sua particularidade estão a unicidade e a irrepetibilidade, que são fatos ontológicos fundamentais. Cada indivíduo é único e irrepetível, mas essas características só existem no interior de uma complexidade social. E a dinâmica da particularidade se expressa, a nível individual, nas necessidades de cada pessoa, no frio, na dor, na fome, em qualquer necessidade física ou psíquica.

Cada indivíduo na sociedade é um ser genérico. Expressa o gênero humano no sentido natural de ser vivo de uma espécie, mas também expressa as relações sociais humanas. Todo ser humano sempre teve uma relação com a comunidade. Nesta relação, coloca-se aos indivíduos, a possibilidade de escolher de forma relativamente autônoma entre os elementos genéricos e particulares colocados em sua realidade. Contudo, nas condições sociais de manipulação e de alienação, esse indivíduo vai se fragmentando cada vez mais (Heller, 1982).

Na base das relações sociais construídas em um sistema econômico mercantil, forjou-se, por igual, um modo de vida mercantil. Isso é o que defende Trotsky (1923) quando discute o esforço da filosofia burguesa durante o iluminismo francês em racionalizar os aspectos do modo de vida. A propriedade privada dos meios de produção, nesse sistema, permeava as relações sociais e a racionalidade, e,

consequentemente, o modo de vida que se estabelecia fundava-se, também, nas leis da propriedade privada. E a lei do mercado, afirma Trotsky (1923, p. 25), é um “jogo cego das forças econômicas não dirigidas pela ‘razão’”.

Tanto para Trotsky (1923) quanto para Heller (1982), o modo de vida ou a vida cotidiana obedecem a uma dinâmica de funcionamento fundada na estrutura social e econômica da época. Constitui-se de vários elementos, de várias instâncias que se relacionam hierarquicamente em função dessa estrutura. E é um modo de possibilitar com que a vida seja possível sem que exista a necessidade de refletirmos a todo o momento sobre cada fato ou movimento. É, de certa forma, pragmático.

O pensamento cotidiano, afirma Heller (1982), orienta-se para a realização das atividades cotidianas, onde se pode verificar uma unidade imediata entre pensamento e ação cotidianas. Isso significa que pensamento e vida equivalem-se *pragmaticamente*. Ele se refere, nesse processo, exclusivamente à nossa orientação social. Na dinâmica do pensamento cotidiano, “correto” e “verdade” das coisas não se diferenciam, com o objetivo de atender a essa exigência pragmática da vida.

Mas, quando existe a intenção de se mudar um determinado meio social, essa equivalência passa a existir apenas na medida em que colabore com uma vida sem maiores atritos na cotidianidade. Em outras palavras, relativamente à essência do conflito de classes na sociedade, ela deixa de existir dependendo das aspirações e interesses de uma classe. E, quando os interesses de uma classe superam o da cotidianidade, as ideias sobre o cotidiano se convertem em ideologia (Heller, 1982). Sobre isso, afirma a autora:

“Até mesmo os juízos e pensamentos objetivamente menos verdadeiros podem resultar corretos na atividade social, quando representam os interesses da camada ou classe a que pertence o indivíduo e, desse modo, facilitarem a esse a orientação ou a ação correspondente às exigências cotidianas da classe ou camada em questão.” (Heller, 1982, p. 32).

Diante dos vários momentos característicos da vida cotidiana, entre eles os que pontuamos, destacamos o que observa Heller (1982) acerca de seu caráter essencial. As formas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar, mas devem manter certa possibilidade de movimento e explicitação, para que a vida não se torne alienada. Aqui, define-se, de acordo com a autora, alienação como

alienação “em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”. (Heller, 1982, p. 37).

Devido à coexistência, que não é conscientemente explícita para nós entre o particular e o genérico, a vida cotidiana é aquela que mais se presta à alienação. Isso porque, nessa dinâmica, naturaliza-se a separação entre ser e essência. Contudo, não necessariamente a vida cotidiana tem que ser alienada. A alienação existe quando há uma separação entre o desenvolvimento humano e a participação dos indivíduos nesse processo de desenvolvimento. Ela só se aliena em determinadas circunstâncias sociais e, no capitalismo, essa condição alcançou seu maior grau.

A possibilidade de superação dessa alienação está, para Heller (1982), na construção consciente, pelas pessoas, da hierarquia dos elementos cotidianos. A relação entre indivíduo e humano genérico passa a se dar de forma consciente orientando as atividades da vida. Mas, essas atividades só serão plenamente de domínio consciente dos homens quando a alienação for superada na vida cotidiana. E, enquanto as condições sociais e econômicas ainda favorecerem a alienação, a margem de possibilidade para a construção de uma vida que caminhe contra a corrente da alienação está na “ordenação” da cotidianidade, que se constitui numa ação moral e política.

A mudança do modo de vida, de acordo com Trotsky (1923), é uma tarefa que só se torna possível na medida em que o conhecemos. Antes de se propor um novo modo de vida e de construí-lo, é preciso conhecer a realidade da qual se dispõe e, a partir de seus elementos concretos, pensar e construir um modo de vida diferente. Para ele, a reconstrução radical do modo de vida só é possível com a mudança radical do modo de produção e da sociedade que nele se funda.

Transformar a vida cotidiana ou o modo de vida não é um processo que pode se efetuar pelo exercício da razão, unicamente. É fundamentalmente necessário que se racionalize, nesse processo, a própria produção da vida material das pessoas. Se é na economia que o modo de vida tem suas raízes, é só a partir do controle e da direção conscientes da economia, que no limite é constitutivo das relações humanas, que deliberadamente poderemos construir outro modo de vida. E esse controle, afirma Trotsky (1923), só é possível com a construção do socialismo em substituição às formas econômicas capitalistas.

3.2. A Psicologia no Brasil: história, crise e perspectivas

Analisar a Psicologia como objeto de um trabalho, focar um de seus campos, entender suas múltiplas determinações, apreender suas contradições e, desse processo, estabelecer uma síntese crítica que nos permita avançar nas possibilidades de contribuição da Psicologia enquanto ciência e profissão na mudança social, exige um esforço de investigação histórica. O objeto a que buscamos entender é histórico e multideterminado.

E, como argumentam Klappenbach e Pavesi (1994) em seu trabalho de historicização da Psicologia na América Latina, compreender a história da Psicologia vai além da compreensão da Psicologia como ciência. É um trabalho que exige que se adentre na história da filosofia, da medicina, das instituições e ideias relacionadas à Psicologia. Nas palavras dos autores:

“a história da psicologia, como a história da ciência e das ciências, não pode desconhecer a natureza verdadeiramente histórica de seus problemas. Por objeto e método, elas se inscrevem decididamente no campo das disciplinas históricas” (Klappenbach e Pavesi, 1994, p. 172).

Nesse sentido, trazemos esse eixo com a proposta de discutir a psicologia no Brasil em seus nexos com a situação política e econômica do país. Entendendo que a psicologia como saber, ciência e profissão surge e se estabelece dentro de condições históricas diretamente relacionadas ao seu desenvolvimento, devemos realizar um esforço por compreender as relações, nem sempre explícitas, entre psicologia, história e sociedade. A ideia deste eixo é a de buscar realizar essa tarefa.

A psicologia tem inserção em nossas terras em tempos ainda muito remotos. Mesmo que, como ciência e profissão venha a se estabelecer muitos anos mais tarde, é ainda no período colonial que as primeiras ideias psicológicas começam a ser difundidas no país. Com o tempo, essas ideias não só ganham prospecção em campos como o da medicina e da educação, como são institucionalizadas na profissão e formação de uma psicologia brasileira.

Trazer à discussão algumas trilhas e encruzilhadas no percurso traçado pela psicologia no Brasil é de fundamental importância para a compreensão da psicologia brasileira na atualidade. É na história da construção de um projeto de ciência e profissão e da crise desse projeto que surgem as alternativas da psicologia social

brasileira na qual se insere a psicologia social comunitária. Por essa razão, defendemos a imprescindibilidade da discussão histórica da psicologia no Brasil, da construção de seu projeto hegemônico, da crise desse projeto e das respostas a essa crise.

3.2.1. Origens da Psicologia e História da Psicologia no Brasil

O surgimento da psicologia enquanto ciência, no mundo, tem seu marco considerado na criação do Laboratório de Psicologia da Universidade de Leipzig, por Wilhelm Wundt, em meados do fim do século XIX. Embora comumente sua história seja remontada à filosofia grega e posteriormente apareça como conhecimento em outras disciplinas como na medicina, na fisiologia, a psicologia só assume o patamar de ciência independente no contexto histórico do final do século XIX, como afirmam Figueiredo e Santi (2010).

Este contexto histórico particular foi de grandes mudanças e de desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que o aparecimento da divisão manufatureira do trabalho, a produção de mais-valia e a criação de hierarquias entre os próprios trabalhadores foram fatores decisivos no contexto que propiciou o surgimento desta ciência (Yamamoto, 1987). Foi, para o autor, o surgimento de um instrumento a serviço do capital, capaz de colaborar na seleção e adaptação dos trabalhadores à lógica da produção capitalista, como era o caso da psicologia industrial.

Como ciência autônoma, Yamamoto (1987) diz, a psicologia carrega consigo uma forma de saber e uma técnica, em outras palavras, uma ideologia e uma prática. Os pressupostos da psicologia científica devem ser buscados na sociedade capitalista, onde a ideologia liberal, calcada nos princípios da “liberdade individual” e da “igualdade de oportunidades”, compõe o saber desta ciência. O indivíduo é, para ela, seu objeto, que no sistema capitalista é fragmentado.

Para Parker (2007), o crescimento do capitalismo na Europa levou ao convencimento de que o sucesso de cada pessoa era fruto de um esforço individual e as conquistas de cada um, bem como seus planos, sua propriedade privada. Os indivíduos foram impulsionados a competirem entre si e a natureza competitiva dos seres humanos era justificada por teorias individualizantes. A noção de saúde mental

surge nesse contexto em que a preocupação do proprietário com a produção faz com que os governos desenvolvam ações de bem-estar, visando à otimização dessa produção, na medida em que deixa o trabalhador na condição máxima e suficiente de produzir para o lucro do proprietário.

Assim, pode-se dizer, nascem as atuações clássicas da psicologia científica, que se focam, sobretudo no trabalho, por meio da Psicologia industrial; na escola, com a Psicologia da educação; e na clínica, que tem estreitas ligações com o desenvolvimento da medicina e, especialmente, da Psiquiatria (Yamamoto, 1987).

No trabalho, parece claro o sentido da atuação dessa ciência nascente: mensurar habilidades e adaptar os trabalhadores à produção capitalista. Embora a Psicologia industrial tenha fracassado em resolver o problema do comportamento humano na indústria, a perspectiva de atuação nesta área por parte dos psicólogos se manteve a mesma, com a transferência para correntes humanistas. Nas palavras de Figueiredo (1980 apud Yamamoto, 1987, p. 22), esse fato expressa bem o “oportunismo” da Psicologia:

Ao invés de mostrar a inaplicabilidade da Psicologia no controle da produção capitalista, sacramenta sua submissão às determinações do conflito de classes, remetendo-a para mais próximo da esfera política do controle industrial. Esta transferência do controle do “tecnicismo” para o ‘humanismo’ traria, subjacente, uma das missões fundamentais da moderna Psicologia do trabalho, que seria a de “conquistar espontaneamente a consciência do trabalhador”.

O mesmo caminho “oportunista”, de acordo com Yamamoto (1987) é seguido pela psicologia na área da educação. Estudos experimentais aplicados à educação foram surgindo em laboratórios na Europa e Estados Unidos, com Francis Galton na Inglaterra, Alfred Binet na França, dentre outros. A medição da inteligência e a rotulação dos alunos foram instrumentos utilizados pela psicologia na classificação das crianças, o que serviu muito bem ao propósito da discriminação de classe dos alunos.

Mesmo a clínica em psicologia não escapa a essa tendência. Nascida de uma relação muito próxima com a medicina e a psiquiatria, a noção de normalidade sempre foi referência na regulação de seus saberes e práticas. Quando a loucura adquire, no século XIX, o status de doença mental, estabelecem-se as condições para o surgimento de um ramo da medicina que se dedicará ao estudo e tratamento desta

doença, a psiquiatria. Nela estão as bases para a atividade clínica da Psicologia, referida nos parâmetros de “normalidade” e “patologia” (Yamamoto, 1987).

O critério para definir os limites destes parâmetros, a princípio, poderia parecer nada sólido, dada a dificuldade em se definir esses limites, mesmo em relação às doenças orgânicas. Mas, Foucault (1968 apud Yamamoto, 1987) traça bem a relação entre aquilo que definia a loucura e o sistema capitalista. Para ele há uma nítida identificação entre aqueles sujeitos ditos loucos e uma incapacidade de se ocupar uma parte da produção. Fica claro que o início da atividade diagnóstica da psiquiatria classificava como doentes mentais aqueles que não se adaptavam à lógica produtiva do capital. E sobre as bases dessas concepções construídas em cima dos parâmetros de normalidade e patologia, a psicologia iniciou a construção de seus conhecimentos e práticas clínicas (Yamamoto, 1987).

Nos contextos da América Latina e, mais especificamente, do Brasil, a história da psicologia merece atenção, dadas algumas de suas peculiaridades em função do contexto social e econômico distintos, que tiveram influências determinantes na psicologia que foi sendo construída nesses países.

Klappenbach e Pavesi (1994), em um trabalho de resgate histórico da Psicologia nos países latino americanos, constataram algumas características históricas que identificam e distinguem a psicologia produzida, ao longo da história, nesses países. É uma psicologia que, pode-se dizer, foi marcada pela heterogeneidade de produções e uma homogeneidade expressa em uma vocação comum, determinada pelas características geográficas e econômicas que unem esses países.

A história da Psicologia na América Latina tem como marca o ecletismo de seu pensamento em geral, que conciliava a difusão de uma ciência empírica do sujeito, com um quadro de laicismo¹⁶, na primeira metade do século XIX, somado a um espiritualismo romântico com influências da Escola Escocesa, sendo esta última de vocação política mais clara e representada por autores como Alberdi (1927, apud Klappenbach&Pavesi, 1994) e AndresBello (1948, apud Klappenbach&Pavesi, 1994) no Chile. Teve como característica, além dessas, o historicismo, evidenciando uma

¹⁶Importante destacar que esse é um conjunto de características num quadro geral da história da Psicologia na América Latina. Exclui-se, desse quadro, contudo, o Brasil, que apresentou algumas peculiaridades que distinguiram a construção da Psicologia nesse país do quadro geral da América Latina (Klappenbach&Pavesi, 1994).

defesa de um caráter histórico a um sujeito coletivo (Mora, 1838; Bello, 1957, apud Klappenbach & Pavesi, 1994).

Os problemas evidenciados nessas tendências e nas ideias abordadas por elas vão assumir novo significado com a entrada do positivismo nesses países, que veio difundindo um pensamento que atribuía um caráter muito mais biológico ao comportamento humano. O positivismo se transformaria, a partir de então, em vários países da América Latina, em verdadeira filosofia de Estado, como no Chile, na Argentina, no México e principalmente no Brasil. Nesse período, o laicismo das origens das ideias psicológicas na vida independente desses países assume novas modalidades e características. Como afirmam os autores:

“Ao mesmo tempo a organização dos estados latino americanos desdobra-se em um conjunto de instituições públicas, das quais não se poderá estar ausente o recurso a uma psicologia científica. A organização de hospícios, cárceres e escolas vai constituindo simultaneamente renovadas estratégias de intervenção, novas figuras de profissionais, novos discursos teóricos. O médico legista ou o perito interessado nas questões de criminologia ou do delito deverá conhecer os problemas do crime passional ou da simulação da loucura destinada a escapar de responsabilidades legais. Da mesma forma, o educador não poderá desconhecer as diferenças individuais de seus alunos, nem os aspectos psicológicos que circundam o processo de aprendizado”. (Klappenbach & Pavesi, 1994, p. 187)

Isso evidencia as duas características principais da psicologia dessa época: o apoio recebido das instituições públicas e do Estado, e seu caráter de ciência aplicada. A psicologia que entra na América Latina, nesse período, tem, portanto, um caminho que a dirige para sua vocação clínica. O caráter experimental da psicologia daqui, diferente da Alemanha ou Estados Unidos, por exemplo, se assemelhou muito mais à psicologia francesa em que os laboratórios criados, promovidos pelo Estado, abordavam problemas de interesse para as instituições públicas como da educação e instituições psiquiátricas. É assim que, no Brasil, vamos ter, por exemplo, o primeiro laboratório de psicologia experimental sendo criado como laboratório de pedagogia¹⁷ (Klappenbach & Pavesi, 1994).

A profissionalização começou a ocorrer nos anos posteriores ao término da Segunda Guerra Mundial. As primeiras carreiras ou departamentos de psicologia

¹⁷Aquele que foi, provavelmente, o primeiro laboratório de psicologia no Brasil, foi construído, em 1906, dentro do “Pedagogium”, inicialmente um museu pedagógico, inaugurado em 1890, no Rio de Janeiro. Sua finalidade era a de funcionar como centro de reformas dirigidas às necessidades da educação (Antunes, 2007).

foram criados no Chile, em 1948 e na Colômbia, em 1947. No Brasil, a primeira carreira foi criada em 1953 na PUC do Rio de Janeiro. A figura do psicólogo como profissional foi aparecer a partir das décadas de 1950 e 1960 (Klappenbach&Pavesi, 1994).

Importante também destacar o papel que tiveram as instituições na história da psicologia latino americana. A primeira sociedade científica foi criada na Argentina, em 1908, com a primeira publicação sendo produzida em 1910, nos Anales de Psicología. O primeiro congresso latino americano de psicologia ocorreu no ano de 1950, no Uruguai. É nesse período que surgem, também, as primeiras associações surgidas a partir da profissionalização (Sociedad de Análisis y Modificación Del Comportamiento – ALAMOC; Asociación Latinoamericana de Psicología Social – ALAPSO, Klappenbach & Pavesi, 1994).

No Brasil, a história da psicologia costuma ser separada em três períodos, de acordo com a sistematização de Massimi (1990). A autora descreve um primeiro período de produção e difusão de conhecimentos em psicologia fora das instituições de ensino, um momento posterior em que esse conhecimento já se produz no interior de cursos como a pedagogia e a medicina, e um terceiro momento que é o da consolidação dos primeiros cursos de graduação em psicologia no país.

A vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, trouxe a necessidade de se investir em aparatos de controle e repressão, o que levou o governo a uma preocupação com a educação, que passou a investir em formação profissional. As correntes que tiveram forte influência sobre as ideias na educação desta época foram o liberalismo e o positivismo (Antunes, 2007).

Diversos eram os temas tratados pelas produções desse período, das quais se destacam as referências às emoções e ao seu controle, as preocupações com a criança e seu processo educativo, e a problemática do trabalho, sob uma perspectiva moral que quase sempre condenava o ócio. Havia uma forte concepção de que o ambiente determinava os comportamentos e a ideia de que o clima brasileiro favorecia o ócio era defendida por autores como Padre Vieira e Mello Franco (Antunes, 2007).

A dependência da produção europeia era grande e tinha vários reflexos nos trabalhos que foram desenvolvidos. Contudo, afirma Antunes (2007), havia também certa originalidade em alguns aspectos das produções coloniais brasileiras, o que

serve de indicativo de reflexo das contradições da própria colônia enquanto formação social.

Segundo Massimi (2011), a ocupação de um espaço próprio enquanto campo de conhecimentos e práticas pela psicologia, no Brasil, só ocorre no século XIX e início do século XX. Ainda assim, não como uma disciplina autônoma, no início. É nesse período que se inicia a institucionalização da psicologia no Brasil e a criação, no início do século XX, dos primeiros laboratórios de psicologia experimental. Tudo isso seguia um movimento que buscava criar no Brasil uma ciência humana orientada pelos métodos e objetivos sugeridos pelo cenário social e cultural no mundo.

O século XIX colocava para o Brasil o desafio de se tornar uma nação moderna com projeto político, cultural e social unitário. Nesse cenário, o gerenciamento de dimensões pessoais dos cidadãos como a saúde, educação, a moral, tornava-se fundamental para a consolidação desse projeto. Assim, tornou-se importante a consolidação de um saber que cumprisse esse objetivo. Junto a isso, ocorria o movimento de criação de diversas instituições de produção e difusão desses saberes: escolas, faculdades, revistas, bibliotecas, dentre outras (Massimi, 2011).

Nesses saberes, afirma a autora, consolidava-se uma perspectiva que compreendia o funcionamento humano como algo regulado pelas leis naturais, possível de ser observado e reproduzido em experimentos, garantindo a previsão e o controle de experiências humanas. Esse controle era exercido principalmente pelos remédios e normas higiênicas. Eles se difundiam, sobretudo, no campo da medicina, que os proclamava a *ciência do homem*, capaz de produzir e difundir saberes que colaborassem com o bem-estar das pessoas.

A produção sobre os fenômenos psicológicos nessa época, no campo da medicina, começou a se alargar. Muitas obras tinham um profundo cunho higienista, o que refletia a preocupação com a ordem social que passou a ter na profilaxia uma medida de normalização da sociedade. A criação dos primeiros hospícios se dá nesse período, como forma de tirar os loucos das ruas e lhes fornecer um tratamento moral. O desenvolvimento da psicologia no Brasil teve grande fertilidade a partir de sua entrada na medicina. E é esse campo que dará os principais contornos da psicologia científica no Brasil (Antunes, 2007).

Para Yamamoto (1987) a tendência seguida pela psicologia no Brasil se assemelhou de forma geral à psicologia na Europa. As práticas e conhecimentos

produzidos nos três campos principais das atuações clássicas se deram numa perspectiva próxima àquelas desenvolvidas fora do país. Antes mesmo da regularização dos cursos de psicologia no Brasil e de sua profissionalização, duas formas de atuação já se destacavam, a psicotécnica e a médica.

A primeira foi uma tentativa empreendida por teóricos e profissionais brasileiros para desenvolver aqui os princípios da atuação em uma psicologia educacional. A segunda foi um esforço em se aplicar, sobretudo inicialmente, em presos em São Paulo, uma espécie de tratamento de recuperação de seus distúrbios mentais. A psicologia industrial também se expressou por aqui, nos estudos de Roberto Mange sobre seleção e orientação profissional, e de Viegas sobre os fundamentos da “Psicologia do Trabalho” (Yamamoto, 1987).

De modo geral, como apontado por Parker (2007), a psicologia científica surgiu com o capitalismo e a ele tem servido em toda a sua história, “preparando as pessoas para levarem vidas produtivas dentro dos limites do atual sistema político-econômico, que é baseado na competição e no lucro” (Parker, 2007, p.39). A ideologia que ela reproduz, individualizando os problemas sociais e culpabilizandoos indivíduos por seu fracasso nesse sistema, contribui para a manutenção das relações de exploração tal como se dão no modo de produção capitalista.

3.2.2. A crise do projeto hegemônico da psicologia no Brasil

A crise da psicologia é um fenômeno de dimensões maiores que as do Brasil ou mesmo da América Latina. Como caracterizado por Yamamoto (1987) no fim dos anos 80, a situação da psicologia brasileira era de crise. Crise teórica e prática, com abalos na profissão e nos modelos teóricos vigentes até então na psicologia do país. Na América Latina, em geral, situação semelhante produzia um contexto de críticas dirigidas à forma como a psicologia lidava com os problemas sociais até então (Montero, 2011). Mas, é nos Estados Unidos e na Europa que emergem as primeiras críticas ao modelo hegemônico da psicologia. A crise da psicologia foi um fenômeno global, com peculiaridades inerentes à sua história e contexto político e econômico de cada região.

Mas, é interessante notar que não foi um movimento descolado da conjuntura da época. A crise da psicologia, na América Latina, no Brasil ou nos países do norte

foi um processo de íntimas relações com os acontecimentos econômicos, políticos e sociais do momento. Não brotou do nada, tampouco da mera transformação da consciência de psicólogos que passaram a se preocupar com a participação da psicologia na reprodução ou tentativa de responder aos problemas sociais. Foi um movimento sintonizado com as contradições e lutas da época e produziu respostas políticas importantes na construção de novos projetos de psicologia.

O que se tem por crise da psicologia se refere a um contexto em que uma série de críticas se dirigiam a ela, especialmente no que se referia à forma como ela respondia aos problemas sociais da época. Questionavam-se seus modelos teóricos e práticos e apresentava-se a necessidade da elaboração de novos paradigmas que dessem conta de novas demandas que se impunham à psicologia. Nos Estados Unidos e na Europa, ao fim dos anos 60, local e período onde primeiro se percebe esse movimento, a incapacidade da psicologia em dar resposta aos problemas sociais levou à busca por novas formas de conhecer e interpretar a realidade (Montero, 2011).

Movimento semelhante acontecia na América Latina, cuja psicologia se mostrava distante dos problemas sociais, que muitas vezes sequer eram tidos como objetos desta ciência. Assim, influenciados pela obra de Paulo Freire e pela sociologia crítica, especialmente de cunho marxista, grupos de psicólogos passaram a recorrer a estas correntes na formulação de uma psicologia crítica capaz de compreender e dar respostas aos problemas sociais latino-americanos (Montero, 2011).

A situação vivida pela psicologia no Brasil nos anos de 1970 e 1980, para Yamamoto (1987), dentro desse mesmo contexto, era de crise. Uma crise tanto com relação às suas práticas quanto às suas metodologias. A questão da função social do psicólogo, seu compromisso com a sociedade, bem como a adequação dos modelos teóricos da psicologia à realidade social se colocavam no centro do debate sobre a profissão.

O quadro econômico e social global em que esse movimento se inseriu, deve-se lembrar, também era de crise. O período que antecedeu esses anos, mais precisamente entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos de 1970, foi de grande prosperidade produtiva e de crescimento do capital. O fim dos anos 60 e início dos anos 70, contudo, foi marcado pela crise estrutural do capital. A resposta do capital à crise, como já vimos, foi de intensa ofensiva aos setores da classe trabalhadora. O neoliberalismo, como ideologia criada para fortalecer o modo de produção capitalista, emergia ajudando a sustentar uma exploração mais severa e

brutal contra esses setores, o que sem dúvidas passou a gerar uma condição de exploração e sub-humanidade nunca antes vista.

A crise da psicologia, nos Estados Unidos e na Europa, coincide com o período de crise do capital. Mais tarde, também a América Latina vivenciaria a crise nos paradigmas teóricos e práticos da psicologia. Na realidade, segundo análise de Lacerda (2010), tal coincidência não se deu por acaso. A psicologia surge como uma ferramenta ideológica da burguesia a serviço da dominação, e quando a sociedade sustentada por esta classe entra em crise, também a psicologia é abalada.

No âmbito da América Latina, Montero (2011) afirma que a influência das perspectivas críticas das ciências sociais e em boa parte a pedagogia do oprimido de Paul Freire levou ao surgimento de correntes críticas à psicologia tradicional que não respondia à realidade do povo oprimido. Expressões críticas da Psicologia Política e da Psicologia Social Comunitária manifestam-se, em diferentes tempos, como parte desse movimento, assim como o Movimento anti-psiquiátrico e a Psicologia Social da Libertação compõem correntes desse movimento.

A crise da psicologia na América Latina produziu respostas que traziam centralmente a ideia da crítica. Por crítica, entende-se o ato de se questionar algum modo de ser ou de estar que se tem por imutável ou natural, evidenciando suas contradições e abrindo caminhos para novos entendimentos e formas de conhecer a realidade (Montero, 2011). Assim, na esfera da Psicologia Social, a crítica se expressa numa forma de fazer psicologia que se disponha à mudança, a uma visão do todo da realidade, comprometida com sua transformação, uma constante avaliação dos fazeres e saberes dela verificando sempre a quem se está servindo e num esforço pela formulação de instrumentos teórico-metodológicos capazes de transformar as situações psicossociais de injustiça e desigualdade.

No Brasil, a preocupação com um fazer a serviço dessa mudança esteve fortemente presente no lema do compromisso social, bandeira levantada em muitas produções da psicologia social brasileira, sobretudo após os trabalhos de Silvia Lane que traziam à discussão a questão do papel social da psicologia na realidade social do Brasil. A bandeira do compromisso social tem em Bock (1999) uma de suas grandes expressões.

Mas, como sugere Yamamoto (1987), a crise da psicologia social no Brasil e as respostas que se formularam a ela se constituíram muito mais como consequência de

uma crise no mercado de trabalho da profissão do que realmente uma “crise de consciência” (Yamamoto, 1987, p. 42). A situação econômica do Brasil durante o período de crise da psicologia foi o de falência do modelo econômico desenvolvido durante o período da ditadura militar. O “milagre brasileiro”, que se convencionou chamar esse período, foi de crescimento da economia e modernização do Estado, adequando o Brasil às exigências do capital mundial.

Essa conjuntura teve efeitos diretos sobre o mercado de trabalho dos psicólogos no país. E, não é por coincidência que os questionamentos acerca da profissão ganham volume nesse período. A crise da psicologia, no Brasil foi, na análise de Yamamoto (1987), uma crise de mercado profissional, sobretudo. Os questionamentos acerca do valor social da psicologia surgem diante da recessão de empregos e oportunidades no mercado de trabalho.

Grande parte desses questionamentos começou a se dar dentro de um discurso de reivindicação de um compromisso social do psicólogo com a mudança da realidade brasileira. Ao ter que expandir o horizonte de seu mercado, pelas condições de recessão do mercado com o qual estavam acostumados, psicólogas e psicólogos brasileiros começaram a avançar para espaços até então inexplorados pela psicologia no Brasil. Esses espaços, que em nada se encaixavam nos modelos da psicologia tradicional, demandaram deste profissional uma postura de renovação teórica e metodológica. Ao sentir que o modelo individualista da clínica não servia às necessidades de muitas das populações com as quais agora se deparavam, percebiam as limitações nas teorias e métodos tradicionalmente estudados em nossa área.

Bock (1999) comenta que a psicologia se viu, neste momento, diante de uma necessidade de se reinventar. E essa reinvenção demandaria, antes de tudo, uma postura crítica acerca do próprio trabalho que ela desempenharia diante da transformação da realidade de desigualdade social em que vivemos. Essa mudança de postura na profissão se deu, segundo a autora, especialmente durante os anos 80 com a entrada da psicologia no serviço público de saúde, que a colocou diante de uma realidade que ela desconhecia.

Ou seja, as condições concretas que levaram os psicólogos a esses novos espaços são da ordem de uma recessão do mercado tradicional. Por necessidades de expansão de mercado numa conjuntura economicamente desfavorável para o país, de falência do “milagre brasileiro”, a psicologia começou sua trilha de desvendar e se

estabelecer nesses novos espaços. O público desses espaços, tão distante do público de uma clínica tradicional, e com demandas socialmente mais complexas que os limites dessa clínica poderiam dar conta, exigiu, de fato, a necessidade de reinvenção que Bock (1999) pontua. Essa necessidade veio vestida, sobretudo, no discurso da necessidade do compromisso social da psicologia com a sociedade.

Mas, é importante se fazer a análise da conjuntura junto às mudanças da profissão porque esta não se dá descolada daquela. Percebemos que não foi uma mudança de consciência de psicólogas e psicólogos que, de repente, se viram preocupados e solidários com as necessidades das populações pobres. É um giro marcado, fundamentalmente, pelas mudanças concretas na economia brasileira que atingiram diretamente as condições do mercado de trabalho dos psicólogos.

O cuidado que devemos ter no debate sobre esse lema que alastrou no discurso da psicologia social brasileira que se reivindica crítica, não se limita, contudo, a essa percepção diante dos nexos entre conjuntura e mudanças na profissão. Se esse discurso existe e, hoje, como sugere Yamamoto (2007), de tema ele passou a lema da psicologia, devemos ter em mente que ele está presente em quase todas as atuações críticas ou alternativas à psicologia hegemônica que venham a se construir no país, dentro das quais encontramos a psicologia social comunitária. E, sendo um lema que com tanta força vigora nas propostas que venham a se construir no campo das alternativas, devemos desvelar seus limites, possibilidades e contradições no que tange à mudança real das condições sociais de desigualdade no país.

Esses limites estão, para Yamamoto (2007), situados nos próprios limites do trabalho do psicólogo enquanto trabalho, “como uma das especializações inscritas na divisão social e técnica do trabalho” (Yamamoto, 2007, p. 35). Sendo trabalho assalariado, sua reprodução na sociedade capitalista se justifica na medida em que “contribui para o processo de reprodução e redistribuição da mais-valia” (Yamamoto, 2007, p. 35). Ou seja, ao buscar superar o elitismo tradicional da profissão através da expansão dos serviços da psicologia para camadas maiores da população, por via do serviço público ou do terceiro setor, como tem ocorrido no caso das ONGs, não necessariamente se está enfrentando esse elitismo. Nem, necessariamente se construindo uma psicologia comprometida com a mudança social.

Para Yamamoto (2007), nesse sentido, independentemente dos modelos teóricos e práticos, sejam eles tradicionais ou alternativos, o simples atendimento dos psicólogos às camadas populares não tem potencial transformador. Talvez corra o

risco inclusive de se cair numa atuação tão nociva quanto as tradicionais. Isso ocorre na medida em que presta atendimentos de baixa qualidade, já que na ordenação dos serviços sociais no neoliberalismo, tanto serviço público, quanto terceiro setor tendem a ser precarizados ou de qualidade duvidosa.

Trazer à discussão essas relações, nem sempre explícitas, é importante na construção de uma avaliação crítica de qualquer movimento que se forje no bojo delas. Entender o cenário constituído por fatos, processos e movimentos, em seus elementos aparentes e escamoteados, é fundamental para se estabelecer essa crítica. A PSC não é parte de um movimento que surge e se desenvolve descolado de todo esse processo que liga intimamente o desenvolvimento da psicologia no Brasil, sua crise e o nascimento de suas alternativas com a conjuntura econômica e política. Ela constitui esse campo das alternativas e vem trazendo consigo grandes acréscimos ao movimento de crítica à psicologia hegemônica no Brasil.

Por outro lado, também, não devemos buscar avaliá-la sem um olhar crítico para os próprios fundamentos daquilo que ela critica e propõe como superação. Seu discurso de crítica à psicologia hegemônica passa centralmente pela discussão da questão da desigualdade social e da transformação ou mudança social. Ao refletirmos sobre as determinações desses processos, como se constituem e como podem ser realmente superados, temos um horizonte político que se coloca à nossa frente pra que eles sejam mudados e que a mudança seja, de fato, levada a cabo.

Posta a fundamentação teórica inicial de nossa questão, que passa pela discussão das determinações fundamentais de nosso objeto, podemos avançar diretamente ao nosso problema. Dentro do campo das críticas e alternativas à psicologia tradicional no Brasil, a PSC tem se constituído enquanto uma real alternativa? Tem superado os elementos que ela critica e denuncia nas teorias e práticas tradicionais, e conseguido apontar um horizonte concreto de contribuição para uma mudança social?

3.3. Formação graduada em Psicologia no Brasil e a formação em Psicologia Social Comunitária

3.3.1. Formação em psicologia no Brasil

3.3.1.1. Formação superior no Brasil

O ensino superior no Brasil teve um desenvolvimento tardio, se iniciando apenas depois do período colonial. Manteve-se concentrado na colônia com a principal justificativa de prevenir que a formação universitária colaborasse para o favorecimento de movimentos sociais insurgentes na colônia, como o movimento pela independência do país. O mais próximo que existia, naquela época, do ensino superior eram os colégios jesuítas, que foram fechados com a expulsão dos jesuítas e que, mesmo antes disso, nunca foram reconhecidos pelo governo de Portugal (Seixas, 2014).

As primeiras iniciativas de construção de instituições de ensino superior ocorreram no início do século XIX por meio de cursos voltados para a profissionalização avançada. A universidade como instituição nos moldes como hoje existe, surgiu apenas no final do século XIX e início do século XX, a partir da República, quando havia uma pressão pela modernização do país e pela formação dos filhos da elite brasileira (Seixas, 2014).

A primeira universidade moderna brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, inaugurou o debate em torno da função da universidade, de onde se iniciam as discussões acerca do tripé da universidade: “produção de conhecimento, formação profissional e divulgação de ideias”. (Seixas, 2014, p. 38).

A Era Vargas trouxe uma política de unificação da noção de universidade, que na prática buscava subordinar a formação superior ao Estado brasileiro. A pesquisa era pouco praticada e incentivada, só vindo a ganhar alguma expressão a partir dos anos de 1950, quando houve um processo de industrialização e crescimento econômico que pressionavam a construção de um novo modelo de universidade. É nesse período que são criadas entidades como a Fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Seixas, 2014).

O regime militar, por sua vez, trouxe ao ensino superior uma expansão e uma modernização das instituições de ensino (IEs) públicas, mas dentro de uma orientação alinhada às exigências do capital internacional. Esse processo se efetivou com a Reforma Universitária de 1968 (nota de rodapé), que, resumidamente, teve como consequência principal para o ensino superior no país a formação de um sistema constituído de dois eixos, um de instituições de ensino públicas e outro de instituições de ensino privadas, estas últimas qualitativamente muito inferiores às primeiras (Seixas, 2014).

Com a redemocratização, pôs-se em vigor a política neoliberal, onde os efeitos sobre as políticas de ensino superior foram marcadamente orientadas pelo princípio de eficiência e racionalização na gestão de recursos, como foi nas demais políticas. Isso se traduziu numa política cuja meta era a de ampliar a eficácia das IEs, sem nelas aplicar muitos recursos (nota de rodapé sobre a LDB, p. 50). Os efeitos, de acordo com Seixas (2014), grosso modo, do governo FHC para as políticas de educação no ensino superior, se resumem a essa retração de recursos, à expansão das IEs privadas, à diminuição da autonomia universitária e à inauguração do sistema de avaliação do “Provão”

Os governos que sucederam ao governo FHC (os governos do PT de Lula e Dilma) conduziram continuidades e rompimentos com a tendência do governo anterior. Continuaram a política de expansão do setor privado de ensino superior, mas ampliaram também as IEs públicas, em investimento de recursos, em número de vagas, de campi e contratação de funcionários (Seixas, 2014).

Cabe ressaltar que a ampliação no número de vagas, campi e contratações de funcionários no governo Lula e Dilma não significou, necessariamente, uma ampliação qualitativa do ensino superior no país. Sem, aqui, ao menos por hora, iniciarmos um debate acerca das contradições por trás das políticas de expansão do ensino superior no governo PT, nos limitamos apenas a reconhecer os números. Concretamente, o governo PT trouxe um aumento de investimento nas políticas do ensino superior, ainda que essas dessem continuidade ao projeto neoliberal iniciado no governo anterior.

3.3.1.2. As diretrizes do MEC para a formação em Psicologia

A graduação em psicologia no Brasil tem suas diretrizes curriculares instituídas na Resolução 8/2004 do MEC. Nela, a formação em psicologia deveria se basear em alguns princípios e compromissos que, em suma, determinam que o psicólogo deva ser formado com o objetivo de produzir conhecimento e atuação em diferentes contextos, visando a promoção da qualidade de vida de grupos, indivíduos, organizações e comunidades. Define-se que essa formação deveria se basear em múltiplos referenciais, capazes de dar conta da complexidade do fenômeno psicológico, e deveria fomentar a compreensão crítica de fenômenos econômicos, políticos, culturais e sociais do país.

Para isso, estabelece a exigência de que o projeto de cada curso deveria articular conhecimentos, habilidades e competências em torno de alguns eixos básicos: *fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos para investigação científica e prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interfaces com campos afins do conhecimento; práticas profissionais.*

De acordo com as DCNs, nacionalmente, o curso deveria ser identificado por um núcleo comum de formação, que se expressaria em um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos que se espera, de maneira geral, dos psicólogos formados no país. E, pela grande diversidade teórica e metodológica, de práticas e áreas de atuação, a resolução institui que os cursos de graduação em psicologia devem se organizar em torno de ênfases curriculares.

As ênfases curriculares constituem-se de “um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio em psicologia” (Brasil, 2004, p. 04). Assim, elas cumpririam a função de definidoras de linhas mais delimitadas de formação para o curso. Ao ser definida, a ênfase deveria demarcar competências e habilidades que possibilitariam ao projeto de curso especificar as exigências do ensino que deveriam aparecer nos conteúdos das disciplinas e demais propostas de atividades do aluno.

Cada instituição deveria, de acordo com o documento, necessariamente, oferecer o mínimo de duas ênfases curriculares as quais deveriam ser submetidas a escolha de cada estudante, individualmente. E, a escolha das ênfases oferecidas por

cada instituição é de autonomia da mesma, que deveria integrar as competências gerais esperadas da formação de psicólogo com as demandas sociais e condições da própria instituição. A instituição, ao propor uma ênfase, deveria, junto à mesma, oferecer um conjunto de disciplinas e estágio supervisionado próprio de sua linha de formação.

Além das ênfases, é exigência do MEC aos cursos um conjunto de atividades individuais ou coletivas que compreendem aulas, conferências, palestras, atividades em laboratório, observação em diferentes contextos, projetos de pesquisa dirigidos por docentes da instituição, monitorias, aplicação e avaliação de instrumentos psicológicos, visitas a locais de atuação em psicologia, projetos de extensão e estágio supervisionado.

O estágio supervisionado, no que propõe o documento, deveria se configurar como um conjunto de práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências representando o exercício profissional. Eles deveriam se estruturar em dois níveis: básico, que incluiria práticas de habilidades e competências do núcleo comum; supervisionado: que incluiria práticas de habilidades e competências específicas das ênfases curriculares do curso.

Segundo Seixas (2014), a forma de orientação das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), ainda que baseada em princípios gerais e inespecíficos, representa um avanço ao considerar necessidades sociais como um princípio. Para o autor, isso se relacionou ao dilema em responder às demandas sociais brasileiras, e que aparecia nas bandeiras dos movimentos da categoria desde a década de 1980. O mesmo vale para a preocupação com formação para a atuação em diferentes contextos, o que significa uma ampliação da atuação para além dos espaços hegemônicos.

Com relação à exigência do oferecimento de ênfases e a consequente delimitação de linhas de formação, Seixas (2014) também vê pontos positivos. A separação entre disciplinas e estágios próprios a cada ênfase não significa uma cisão entre teoria e prática. Também não induz a uma especialização excessiva, que deve ser função das pós-graduações *latu-sensu*. Junto com os estágios, elas devem ser amplas o bastante para articular os eixos estabelecidos nas DCNs, mas sem perder as especificidades das demandas de cada região e instituição.

Mas, acerca da estruturação dos cursos de psicologia no país com base nas DCNs, Seixas (2014) pontua que, ainda que a atual legislação represente um avanço no estabelecimento de conteúdos curriculares, princípios gerais, ampliação da noção de campos profissionais e locais de intervenção, elas são limitadas por seu caráter demasiado amplo e ambíguo, que permitem aos cursos reproduzirem os mesmos antigos formatos.

3.3.1.3. Perfil da formação em psicologia no Brasil

Lisboa e Barbosa (2009), em pesquisa documental que buscou caracterizar os cursos de graduação em psicologia no Brasil, trazem à tona uma questão importante no que se refere à formação no país: a qualidade do ensino nos cursos do país. A partir de dados sobre as instituições e seus respectivos cursos, os autores traçaram um perfil desanimador acerca do caminho que vem trilhando o ensino de psicologia no Brasil. Os autores resgatam críticas tecidas à formação em psicologia no país ainda nos anos 80 por autores como Isaías Pessoti, em entrevista ao Conselho Federal de Psicologia (CFP), e constatam um cenário pouco mudado mesmo hoje. A qualidade da formação ofertada naquele tempo ainda se assemelha à da atualidade.

Bastos e Gomide (1989), em um trabalho que avaliou a situação da atuação e da formação do psicólogo brasileiro, identificaram alguns desses problemas que se repetem ainda hoje na formação. Entre as questões observadas, estava a constatação de que a formação era deficitária no que se referia à fundamentação filosófica, metodológica e científica. Especialmente o contato com a experiência científica era defasado, segundo o estudo. A organização curricular, naquela época, era apontada pelos autores como razão para a insuficiência desse aspecto da formação.

O currículo mínimo exigido, na época, para o curso de graduação, foi avaliado como insuficiente na garantia de uma formação adequada para a atuação profissional. Havia um amplo domínio de uma formação estritamente clínica, com pouco conhecimento e discussão acerca da realidade sócio econômica brasileira e do papel social do psicólogo nesta realidade. Áreas como a organizacional e a escolar foram avaliadas como pouco contempladas em disciplinas e estágios curriculares (Bastos & Gomide, 1989).

Bock (1997) identificou problemas dentro dessa mesma perspectiva no que se referia à formação em psicologia no Brasil. Para a autora, a formação do psicólogo

brasileiro era fortemente marcada pela visão liberal de homem, numa perspectiva individualista e de naturalização dos fenômenos psíquicos. A formação era técnica e voltada para a atuação clínica em consultórios. As condições sociais estavam completamente fora da compreensão que se construía sobre o psiquismo humano. O ensino das técnicas, nesse tipo de formação, acontecia sem nenhum tipo de questionamento acerca de sua finalidade social.

De forma geral, o estudo de Bastos e Gomide (1989) e o trabalho de Bock (1997) estabelecem uma boa caracterização do perfil do profissional que estava sendo formado em psicologia no país. Algumas dessas características podem ser percebidas ainda hoje, outras, no entanto, sofreram algumas mudanças em decorrência da própria mudança de conjuntura no que se refere ao panorama político educacional e ao mercado de trabalho especialmente.

Já naquela década, evidenciava-se a concentração de psicólogos formados em ampla maioria nas instituições de ensino privadas (70% deles). O sudeste aparecia como a região com maior número de profissionais (75%), com distribuição nacional caracterizada por grande presença de profissionais nas capitais (Bastos & Gomide, 1989).

Mais recente que o trabalho de Bastos e Gomide (1989), o estudo de Lisboa e Barbosa (2009) repete algumas constatações quase três décadas mais tarde. A grande maioria dos cursos de graduação em psicologia no Brasil permanecem nas instituições de ensino privadas e na região sudeste. A maioria deles, ao contrário, contudo, dos anos de 1980, encontrados no interior dos estados, e não nas capitais, o que reflete uma interiorização da formação no decorrer dos anos.

O estudo de Seixas (2014) chega às mesmas observações: 46,3% dos cursos se concentram na região sudeste, com 62,8% dos cursos de universidades federais localizados no interior dos estados. Majoritariamente, os psicólogos no Brasil são formados em instituições privadas (83,3%) e em cursos noturnos. A tendência à interiorização é um fenômeno entendido pelo autor como relacionado ao movimento de expansão do ensino superior ocorrido especialmente a partir do governo Lula. Também os altos números ligados à formação na rede privada se relacionam a esse movimento, obedecendo ao caráter privatista dessa expansão.

Contudo, ainda que se observe uma intensa expansão do ensino superior na última década – em que pesem as contradições dessa expansão – e a mudança no quadro da distribuição de cursos entre capitais e interior dos estados, alguns problemas que atingiam a formação na área na década de 1980 podem ser percebidos ainda na atualidade.

A lógica de mercado é a grande determinante da organização e funcionamento dos cursos de graduação em psicologia no país, empurrando as instituições para o abismo da formação tecnicista com vias ao atendimento do mercado de trabalho. Em sintonia com essa lógica, o esvaziamento e sucateamento das instituições públicas tem reforçado o caráter privatista da formação do psicólogo no país. A organização curricular também é apontada pelos autores como elemento que contribui para o fosso entre o que se espera e o que de fato existe enquanto formação desse profissional (Lisboa & Barbosa, 2009).

A própria expansão dos cursos de psicologia no país na última década deve ser problematizada. Esta coincide, como observa Seixas (2014), com o movimento das políticas de ensino superior de forma geral no país. Houve, entre 2001 e 2007, um aumento de 200% na quantidade de cursos de psicologia no Brasil, tanto na rede pública quanto na rede privada. Na última década, sob o governo do PT, essa expansão tem-se dado primordialmente graças às novas políticas de expansão do ensino superior (ProUni e REUNI)¹⁸

As consequências da expansão nos moldes dessas políticas, de caráter privatistas e neoliberal, apesar de parecerem positivas se observados apenas os dados numéricos, são qualitativamente negativas. A grande expansão em um curto espaço de tempo, sem um equivalente investimento financeiro do Estado para a execução dessas políticas, na forma de compra de materiais, contratação de número suficiente de professores, investimento na estrutura física das instituições, tem provocado a queda da qualidade do ensino (Seixas, 2014).

Com relação ao tipo de avaliação que existe para se medir a qualidade dos cursos, Lisboa e Barbosa (2009) afirmam que, no Brasil, avalia-se com a finalidade de cumprir requisitos de instrumentos do tipo “provão” (hoje se aplica o ENADE) e não com o objetivo de formar profissionais capazes de exercer, de forma plena, seu papel

¹⁸ProUni: Programa Universidade para Todos

Reuni: Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

social. A lógica da mercantilização do ensino, traz outras duas consequências que podem ser elencadas: 1) A carência de atividades de pesquisa é mantida e intensificada, na medida em que as instituições privadas não concentram, em sua maioria, programas de pós graduação nem professores pesquisadores. 2) A qualificação docente também tende a permanecer deficitária, uma vez, enquanto 91,7% das instituições públicas tem 1/3 de docentes titulados, nas privadas esse número é de 24,4%.

3.3.1.4. Formação graduada e pós-graduação

A relação entre esses dois níveis de formação superior deve ser entendida a partir de alguns elementos que determinam a ação e os efeitos de um sobre o outro. São elementos históricos, que explicam as origens e as construções que levaram cada um deles a se consolidar tal como se apresentam no presente, conjunturas de mercado e as exigências colocadas à universidade brasileira no que se refere ao ensino e à pesquisa. Assim, é preciso, antes de tudo, se destacar que existe uma consistente relação entre esses dois níveis. Uma relação que, desejável ou não, implica em impactos na formação profissionais e docente, onde se inclui a formação em psicologia. Mas, que também existem discrepâncias relevantes na forma como cada um deles se constitui e se apresenta nas instituições de ensino brasileiras.

A história da pós-graduação no Brasil, de acordo com Santos (2003), se inicia nos anos de 1930 quando Francisco Campos, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, propôs a implantação de uma pós graduação nos moldes europeus. O termo pós-graduação, contudo, só veio a ser utilizado nos anos de 1940 no Estatuto da Universidade do Brasil e, na década de 1950 é que se iniciaram os primeiros acordos entre Estados Unidos e Brasil que teriam impactos diretos no modelo de formação que se constituiria na pós-graduação brasileira. Esta, apesar das quase três décadas de história, veio a se fortalecer nos anos de 1960 com a realização de convênios entre universidades norte americanas e brasileiras.

O contexto de modernização que tomava conta do país naquela década, obedecia à lógica de integração entre os países centrais e periféricos onde os últimos cumpriam o pape de mercado consumidor em expansão. E, esse consumo abrangia, inclusive, os produtos da área da ciência, com ampla importação científica e

tecnológica dos países centrais para cá, sobretudo dos EUA. Ou seja, a consolidação da pós-graduação no país obedeceu à lógica da dependência que marcava o desenvolvimentismo nos anos de 1960. Essa dependência se manifestou, sobretudo, na importação de teóricos e teorias, e os currículos da formação pós-graduação foram elaborados dentro do mesmo modelo norte-americano, com uma área de concentração e matérias conectadas a ela (Santos, 2003).

A questão da dependência científica cultural é um dos principais problemas identificados pelo autor na pós-graduação brasileira. O paradoxo recai sobre dois aspectos principais. O primeiro refere-se à reprodução brasileira do modelo de pós-graduação norte americano. Essa reprodução está fortemente condicionada pela busca por internacionalização da produção acadêmica, onde se almeja alcançar as exigências dos padrões de publicação dos veículos norte americanos, em especial. Nesse processo, as próprias linhas de pesquisa desenvolvidas aqui ficam culturalmente dependentes das de fora.

E isso é muito marcante nas ciências humanas, que acabam pouco pautando em seus programas e currículos a realidade e demandas brasileiras. Quando houve, nas ciências humanas, um movimento de se enfatizar nossa cultura e realidade, presenciou-se uma grande dificuldade de publicação de trabalhos no exterior (Santos, 2003).

Outro aspecto, também relacionado à internacionalização, segundo Santos (2003), impacta a formação graduada com a mesma tendência de dependência. Este, se refere à preocupação com a produção científica voltada ao mercado externo. Nesse aspecto, privilegia-se a produção e difusão de saber e técnica que sirvam às demandas dos países capitalistas centrais, o que move toda estrutura curricular dos cursos de pós-graduação para que essa demanda seja atendida. E a produção de conhecimento fica altamente marcada por essa lógica que pouco pensa a realidade e problemas brasileiros e, em muito, contribui para o fortalecimento não só da dependência cultural, mas do papel econômico cumprido pela produção científica dos países periféricos no mercado do contexto internacional científico.

O mercado, como sugere (Gomes, 1996), é um elemento que tem efeitos na formação pós-graduada também a partir de sua relação com a graduação. No Brasil, a concepção existente de universidade é a de uma formação que prepare para a atuação profissional. Assim, é que, devido a isso, observamos que a regulamentação

de uma profissão no país é fator necessário para a aprovação de um curso de graduação. E a relação da graduação com a pós-graduação é marcada por essa lógica.

A relação entre graduação e pós-graduação, para Yamamoto (2006), deve ser feita se considerando, antes de tudo, o que as distingue. A graduação tem sua origem no país com o objetivo de profissionalizar. O grande componente dessa formação é o ensino. O ensino deveria ter como função transmitir a herança da humanidade e incorporar as inovações oferecidas pela pesquisa. E, a pós-graduação, é tida como locus privilegiado da pesquisa.

A pós-graduação, tal como coloca Santos (2003), tem uma história recente no Brasil. A consolidação da pesquisa como tarefa privilegiadamente da pós-graduação, se dá com a instituição do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), onde a produção de conhecimento passa a ser “um aspecto privilegiado da avaliação do sistema” (Yamamoto, 2006, p.272). Dessa forma, vê-se que esses dois níveis de formação se distinguem substancialmente em suas finalidades.

Mas, essas finalidades cumprem determinadas funções que se operacionalizam na relação que se estabelece entre elas. Em primeiro lugar, essas finalidades mantêm uma relação de interdependência, na medida em que a pesquisa mantêm o ensino da graduação atualizado. Outro elemento dessa relação é o da qualidade. A busca por atingir altos índices de qualidade não é uma meta presente nos dois níveis (Yamamoto, 2006).

O quadro que se tem, segundo o autor, é o de uma graduação brasileira que pouco preza pela qualidade, buscando responder o mínimo possível às exigências de funcionamento ao passo que, na pós-graduação, busca-se sempre chegar aos conceitos mais altos de avaliação. Ainda que haja, na graduação, uma corrida das instituições por altos conceitos de avaliação dos cursos no atual instrumento de avaliação (o SINAES, com o ENADE avaliando o desempenho dos estudantes), o que se verifica é uma maioria esmagadora dos cursos medianos ou medíocres no conceito dessa avaliação. Mas, deve-se ponderar, esse quadro é expressão da realidade das instituições privadas (70,3% das privadas tem conceito C, contra apenas 12% das federais).

Por fim, a estrutura organizativa dos dois níveis também se difere. Ambos os níveis se dão dentro de uma universidade que foi constituída para abrigar a graduação, que é diversificada, ampla e pouco especializada. A pós-graduação nasce da qualificação de parte do corpo docente. Mas, esse programa de pós-graduação que surge fica limitado à estrutura da graduação (Yamamoto, 2006).

Nas instituições de ensino em que há a existência da pós-graduação, o quadro verificado pelo estudo de Yamamoto (2006) é o da existência de uma relação constituída de ações dos programas e seus docentes dirigidos à graduação, visando a qualificação do ensino da graduação. E, de fato, no que se refere à qualificação da formação graduada, essa relação é positiva, uma vez que introduz docentes da pós-graduação em atividades de aula e orientação na graduação, além de levar estudantes da graduação ao contato com pesquisas vigentes na pós-graduação.

Mas, um ponto importante no que se refere à pós-graduação é a qualificação docente do ensino na graduação. A pós-graduação tem, de acordo com a CAPES, o objetivo de promover a qualificação docente. O quadro verificado na qualificação docente no Brasil, entretanto, revela uma qualificação muito baixa se comparados os números entre professores titulados e não titulados.

É exigência da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que as universidades tenham o mínimo de 1/3 de docentes titulados e, essa exigência, é cumprida por 91,7% das instituições públicas de ensino e apenas 24,4% das privadas. Existe um cenário de amplo crescimento no número de programas de pós-graduação e de formação de mestres e doutores, mas as metas da qualificação do sistema de ensino ainda estão longe de serem alcançadas. E, na psicologia, esse é o cenário:

“O crescimento da pós-graduação na área da Psicologia acompanha a tendência geral: passamos de 27 Programas em 1996 (14 deles com o nível de doutorado), para 55 em 2006 (31 com doutorado). Atingimos 16 UF – com 12 delas ofertando o nível de doutorado. No entanto, os patamares de titulação ainda são baixos: considerando o período de 1996 a 2003, o total de alunos formados pelo sistema passa de 316 para 1.032, representando um crescimento de mais de 220%” (Yamamoto, 2006, p. 279).

Mas, ainda que haja um crescimento considerável no número de programas e de alunos formados, ainda é um número muito baixo se verificados os números da graduação – 320 cursos em 2006, de acordo com Yamamoto (2006). Isso nos leva à reflexão sobre a necessidade ainda presente da expansão da pós-graduação

principalmente nos que se refere à qualidade da formação graduada em psicologia, com uma relação concreta entre ensino, pesquisa e extensão.

3.3.2. Formação em psicologia e prática comunitária no Brasil

Historicamente, a formação em psicologia no Brasil se deu voltada a um tipo de saber e prática muito distantes da realidade da maioria da população. Tradicionalmente, nossos cursos formam pesquisadores e profissionais preparados para pensar problemas a partir de um viés individual e fechado no interior de um consultório ou espaço equivalente. Uma formação capaz de preparar psicólogas e psicólogos para a real compreensão do cotidiano e dos problemas da grande maioria das pessoas e para uma atuação potencialmente consequente na transformação desses problemas ainda não é uma realidade. Nesse sentido, é importante que a discussão acerca das dimensões inerentes à formação para a prática comunitária seja fomentada.

Com relação à reprodução de modelos de pesquisa e intervenção tradicionais, Ramos e Carvalho (2008) afirmam que isso pouco serve à prática comunitária. O modelo racional de pesquisa e intervenção, que se limita à descrição do superficial, do aparente, não consegue dar conta de toda a complexidade dos determinantes do contexto comunitário. A história e o cotidiano da comunidade, bem como os elementos sociais e psíquicos que a constituem, demandam uma investigação que vá para além do aparente. Uma investigação que desvele relações e contradições entre o objetivo e o subjetivo. Na concepção dos autores, o que deve orientar esse trabalho é a busca pela identidade do grupo.

Em seu trabalho, os autores apresentam uma experiência de intervenção e formação em PSC no curso de psicologia da Universidade Paulista, e apontam para a importância em se unir prática com pesquisa e formação em PSC. Propõem que se busque incentivar, nos cursos, desde os primeiros anos, visitas técnicas nos campos de atuação da psicologia em que, comumente, se realiza a prática comunitária. Isso poderia combater a tendência individualizante e fechada nos consultórios da psicologia tradicional (Ramos & Carvalho, 2008).

Mas, outra dimensão fundamental inerente à entrada dos psicólogos no contexto comunitário diz respeito aos valores e concepções adotados pelo psicólogo ou psicóloga na orientação de seu trabalho. Freitas (1998), em um trabalho que

discute a inserção do psicólogo na comunidade, analisa alguns aspectos do trabalho comunitário, relacionando-os ao papel social da psicologia na comunidade, na busca por discutir uma ontologia da psicologia comunitária. A autora faz uma breve retomada dos tipos de trabalhos já realizados em psicologia comunitária, com o intuito de apresentar as mudanças ocorridas na orientação deste trabalho ao longo dos anos. Após isso, discorre sobre o processo de inserção do psicólogo na comunidade, destacando a análise de necessidades como procedimento indispensável de familiarização com a comunidade, que deve ter participação ativa em sua execução.

O papel exercido pelo psicólogo no processo de análise de necessidades é de muita importância, afirma Freitas (1998). Os instrumentais de análise, juntamente com o tipo de inserção que é feito na comunidade revelam diferentes orientações e compromissos políticos. É no âmbito dessa inserção e dessa análise que métodos qualitativos e quantitativos devem servir de forma complementar a serviço de colaborar na investigação concreta e não neutra da realidade, sem que se perca a sua dinamicidade. Assim, duas podem ser as contribuições do psicólogo em sua inserção na comunidade. Uma delas, que colabora para a produção de conhecimento sobre aquela realidade, mas não se compromete com a transformação dela. E outra que tem em sua perspectiva de atuação a mudança da realidade e a construção de formas de sociabilidade comunitárias que sejam alternativas mais humanas e solidárias.

Paiva e Yamamoto (2010), ao investigarem a prática social do psicólogo no terceiro setor, discutem algumas questões relativas à formação necessária para a atuação na prática comunitária. Seu trabalho sugeriu que a graduação em psicologia no país apresenta-se bastante deficitária nesse aspecto. Um dos fatores que permitem evidenciar isso é a dissociação da formação com a prática social. O que se tem no currículo dos cursos está distante dos problemas reais da sociedade, em especial dos grupos socialmente vulneráveis.

Outro fator, segundo os autores, recai sobre a formação precária em psicologia social e o foco privilegiado dos cursos nas áreas tradicionais. Forma-se psicólogos no Brasil com intensa bagagem para a atuação na clínica e pouquíssimo debate acerca dos problemas sociais do país. Ou seja, para a massa de psicólogos que, depois de formados, vão se inserir em práticas fora do consultório, se evidenciará a insuficiência de uma formação que vá além da mera transposição do modelo clínico para trabalhos de dimensões sociais maiores.

Paiva e Yamamoto (2010) afirmam que, no trabalho comunitário, a formação clínica não tem imensas contribuições, uma vez que não favorece o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, o planejamento de ações e avaliações coletivas. Uma formação razoável que capacite uma intervenção de cunho social deve se apoiar em um trabalho que integre prática e reflexão. E, nessa formação, temas como noção de comunidade, participação, compromisso e investigação-ação são fundamentais.

Para os autores, a formação em psicologia voltada à intervenção comunitária no Brasil é deficitária. Tem-se um quadro de isolamento de disciplinas, que não se conectam e nem contam com metodologias capazes de dar conta de novas demandas. Para o psicólogo que atua na assistência social, falta uma formação capaz de instrumentalizar uma leitura filosófica e política de sua intervenção, que prejudicam um trabalho crítico e reflexivo. A carência de instrumentais teórico-metodológicos que fomentem esse trabalho também são evidenciados na medida em que o trabalho no terceiro setor revela um tipo de inserção do psicólogo que se vê sem ferramentas para responder àquele contexto.

A construção de novos referenciais de atuação em psicologia comunitária, nesse sentido, passa, de acordo com seus princípios fundamentais, necessariamente pela união entre teoria e prática. O que se quer dizer é que não devemos nos livrar de instrumentos e técnicas da psicologia tradicional, mas que toda e qualquer metodologia deve ser realizada com uma orientação voltada à comunidade, à participação e à mudança social (Paiva & Yamamoto, 2010).

4. Resultados

A análise dos dados obtidos foi realizada com o objetivo de caracterizar, de forma geral e inicial, o âmbito da formação em psicologia comunitária no Brasil. Com base nessa caracterização, buscamos traçar algumas reflexões iniciais acerca da formação do psicólogo brasileiro. Os números e características encontradas no perfil dos cursos de graduação em psicologia no país bem como a presença ou a ausência da psicologia comunitária nos currículos sugerem questões importantes na discussão acerca do papel social que a psicologia vem cumprindo no país.

Os dados de nossa pesquisa foram obtidos pelo levantamento de algumas informações, como elencadas no capítulo de metodologia, em quatro níveis de resultados. O primeiro, de coleta de dados quantitativos acerca da conformação dos cursos em psicologia no país, os quais foram obtidos através de levantamento realizado no banco de dados do e-MEC.

O segundo, de seleção, entre todos os cursos de psicologia levantados no país, de um corpus ao qual submetemos à análise de alguns elementos. Como já descrito no capítulo de metodologia, esses elementos foram: 1) presença de ênfase em PSC ou em alguma temática diretamente relacionada, 2) presença de disciplina de PSC ou temática diretamente relacionada, 3) estágio em PSC ou temática diretamente relacionada, 4) os cursos que disponibilizavam em sua página de internet o projeto pedagógico de curso 5) a matriz curricular e 6) a ementa da disciplina de PSC, quando esta estivesse presente no currículo.

O terceiro nível, de obtenção de dados qualitativos, se deu com a leitura das ementas conseguidas, as quais foram submetidas à análise qualitativa de conteúdo.

O quarto nível de resultados foi o dos dados relativos à pós-graduação. Este nível de resultados reuniu dados resultantes do levantamento realizado no portal da ANPEPP. A organização da apresentação dos resultados pode ser sistematizada no quadro a seguir:

Nível de resultados	Fonte de dados	Dados coletados
1º nível: descrição geral da graduação em psicologia no Brasil	e-MEC	Número de cursos, distribuição geográfica, vinculação administrativa da instituição.
2º nível: corpus selecionado	Página da internet de cada instituição selecionada	Projeto Pedagógico do curso e matriz curricular, de onde foram tirados os dados acerca das ênfases,
3º nível: Análise das ementas	Página da internet de cada instituição selecionada	Conteúdo das ementas disponíveis dos cursos com uma ou mais disciplina em PSC; Referências
4º nível: A PSC na pós-graduação	Portal da ANPEPP	Informações acerca dos programas de pós-graduação em PSC: linhas, áreas de concentração, perfil do curso.

Figura 1

Organização da apresentação dos resultados

Os dados coletados nos levaram a algumas informações que podem contribuir na caracterização dos cursos de psicologia no país bem como a formação existente em PSC, com base no levantamento das informações acerca das ênfases, disciplinas e estágios, assim como das ementas das disciplinas quando presentes e do cenário da pós-graduação em PSC.

4.1. Quadro geral da graduação em psicologia no Brasil

Com relação à quantidade de cursos e sua distribuição geográfica, foram encontrados 449 cursos de graduação em psicologia no Brasil reconhecidos pelo MEC. A Tabela 1 mostra a disposição, por distribuição geográfica, destes cursos:

Tabela 1*Distribuição geográfica dos cursos de psicologia no país*

Região	UF	n	%N	% na região
Norte	Acre	2	0,44	6,06
	Amapá	3	0,66	9,09
	Amazonas	8	1,78	24,24
	Pará	3	0,66	9,09
	Rondônia	11	2,45	33,33
	Roraima	2	0,44	6,06
	Tocantins	4	0,89	12,12
	Total	33	7,35	100
Nordeste	Alagoas	4	0,89	3,96
	Bahia	38	8,46	37,62
	Ceará	12	2,67	11,88
	Maranhão	3	0,66	2,97
	Paraíba	9	2,00	8,91
	Pernambuco	17	3,79	16,83
	Piauí	7	1,56	6,93
	Rio G. do Norte	7	1,56	6,93
	Sergipe	4	0,89	3,96
	Total	101	22,5	100
Centro Oeste	Distrito Federal	8	1,78	19,04
	Goiás	15	3,34	35,71
	Mato Grosso	11	2,45	26,19
	M. Grosso do Sul	8	1,78	19,04
	Total	42	9,35	100
Sudeste	Espírito Santo	13	2,9	7,34
	Minas Gerais	56	12,47	31,63
	Rio de Janeiro	24	5,35	13,56
	São Paulo	84	18,7	47,45
	Total	177	39,42	100
Sul	Paraná	36	8,01	37,5
	Rio Grande do Sul	35	7,8	36,45
	Santa Catarina	25	5,57	26,04
	Total	96	21,38	100
Brasil		449	100	

Do total de 449 cursos de psicologia no país, verifica-se uma distribuição discrepante desses cursos por estados e regiões. As regiões com maior número de cursos são a região sudeste, com 177 cursos (39,42% do total de cursos do país) e a região nordeste, com 101 cursos (22,5%). O estado de São Paulo, sozinho, concentra

18,7% (n=84) do total de cursos do Brasil sendo, de longe, o estado com maior número de cursos, seguido pelo estado de Minas Gerais com 12,47% (n=57) e Bahia, 8,46% (n=38). A região norte contrasta com a região sudeste apresentando 33 cursos de psicologia (7,35%), sendo os menores números encontrados nos estados do Acre e Roraima, com dois cursos cada (0,44%) seguidos por Amapá e Tocantins com três (0,66%).

Os cursos de psicologia estão, em grande maioria, concentrados em instituições privadas de ensino (89,29%), seguido por federais (7,74%) e estaduais ou municipais (2,96%). A Tabela 2 apresenta a distribuição dos cursos de psicologia no país de acordo com a vinculação administrativa da instituição. Foram sistematizadas duas categorias gerais de vinculação: públicas e privadas. Dentro das públicas, as instituições foram identificadas enquanto federais, estaduais ou municipais. E, dentro das privadas, foram identificadas enquanto privadas com fins lucrativos, privadas sem fins lucrativos (mas sem caráter filantrópico) e privadas sem fins lucrativos de caráter filantrópico. Há ainda uma última categoria, à parte, de IEs classificadas pelo MEC em regime especial.

Tabela 2

Cursos de Psicologia por vinculação administrativa das IEs

Estado	Vinculação administrativa						
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privadas sem fins lucrativos (não filantrópica)	Privada sem fins lucrativos (filantrópica)	Especial
AC	0	0	0	2	1	0	0
AP	0	0	0	1	1	0	0
AM	1	0	0	6	1	1	0
PA	1	0	0	2	0	1	0
RO	1	0	0	5	4	1	0
RR	1	0	0	1	0	0	0
TO	0	0	2	0	0	1	0
AL	1	0	0	2	1	0	0
BA	2	3	0	25	8	0	0
CE	1	1	0	7	3	0	0
MA	1	0	0	1	1	0	0
PB	2	1	0	4	2	0	0
PE	2	1	0	7	6	0	1
PI	1	1	0	5	0	0	0
RN	1	0	0	4	2	0	0
SE	1	0	0	3	0	0	0
DF	1	0	0	3	4	0	0
GO	1	0	0	9	1	2	2
MT	1	0	0	7	3	0	0
MS	2	0	0	2	3	1	0
ES	1	0	1	5	5	1	0
MG	5	1	0	25	23	2	0
RJ	3	1	0	7	13	1	0
SP	2	3	2	39	27	6	5
PR	1	3	0	18	13	1	0
RS	5	0	0	10	11	9	0
SC	1	0	0	9	2	2	11
Total	39	15	5	210	122	29	19

4.2. Dos cursos selecionados

Diante dos números oferecidos pela base de dados do e-MEC, procedemos com a seleção de nossa amostragem. Dentre os 449 cursos de todo o país, selecionamos 65 cursos. A seleção foi realizada dentro dos procedimentos descritos no capítulo de metodologia e chegou ao quadro apresentado logo abaixo na Figura 2. Antes, contudo, esclarecemos alguns pontos da apresentação desses dados.

Pretendíamos, tal como explicado na metodologia, selecionar uma amostra de quatro instituições por estado, sendo estas instituições, necessariamente, uma de natureza pública federal, uma pública estadual ou, quando não houvesse, pública municipal, e duas privadas, sendo uma de caráter não filantrópico (com ou sem fins lucrativos) e outra de caráter filantrópico. No caso de alguns estados, não existiam os quatro tipos de vinculação administrativa de instituição. Assim, houve casos de estados em que se selecionou, apenas, uma instituição, já que todos os cursos nele existentes eram de uma única natureza (privada não filantrópica em todos eles). Em outros estados havia a presença de instituições de duas das quatro naturezas: privada (filantrópica ou não filantrópica) mais pública estadual ou privada mais pública federal. Nesses casos, fizemos a seleção de duas instituições, cada uma de uma das naturezas.

De acordo com os procedimentos descritos na metodologia, chegamos ao número de 65 cursos. Realizada a seleção das instituições, confeccionou-se um quadro (Figura 2) com as seguintes informações, todas coletadas em suas respectivas páginas de internet e no portal da ANPEPP (informações relativas à existência de programa de pós-graduação em PSC): 1) Estado; 2) Nome da instituição; 3) Natureza da instituição; 4) Projeto do curso; 5) Ênfase; 6) Disciplina; 7) Programa de pós-graduação em PSC.

Estado	IE	Vinculação administrativa	PPC	Ênfase	Disciplina e/ou Estágio	P.P.G. em PSC
AC	Faculdade Barão do Rio Branco	Privada com fins lucrativos	-*	-	-	Não há
AP	IMMES – Instituto Macapaense do Melhor Ensino	Privada com fins lucrativos	sim	-	Sim	Não há
AM	ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas	Privada com fins lucrativos	sim	Não há	Sim	Não há
PA	UNAMA – Universidade da Amazônia	Privada com fins lucrativos	sim	-	Sim	Não há
	UFPA – Universidade Federal do Pará	Pública federal	sim	Não há	Não há	Não há
RO	UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia	Pública federal	sim	Não há	Sim	Não há
	Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal	Privada com fins lucrativos	sim	Não há	Sim	Não há
RR	UFRR – Universidade Federal de Roraima	Pública federal	-	-	Sim	Não há
	Cathedral	Privada com fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
TO	UNIRG - Fundação Unirg Centro Universitário	Pública municipal	-	-	Sim	Não há
	CEULP/ULBRA - Centro Universitário Luterano de Palmas	Privada sem fins lucrativos	sim	Não há	Sim	Não há
AL	UFAL – Universidade Federal do Alagoas	Pública federal	sim	Não há	Não há	Não há
	CESMAC	Privada sem fins lucrativos	-	-	sim	Não há
BA	UFBA – Universidade Federal da Bahia	Pública federal	-	-	Sim	Não há
	UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Pública estadual	-	-	Sim	Não há
	BAHIANA - Escola de Medicina e Saúde Pública	Privada sem fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
CE	UFC – Universidade Federal do Ceará	Pública federal	-	-	Sim	Sim

	UECE – Universidade Estadual do Ceará	Pública estadual	-	Não há	Sim	Não há
	FATECI – Faculdade de Tecnologia Intensiva	Privada com fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
MA	UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Pública federal	-	-	Não há	Não há
	CEUMA – Universidade CEUMA	Privada sem fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
PB	UFPB – Universidade Federal da Paraíba	Pública federal	-	-	Sim	Não há
	UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau	Privada com fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
PE	UFPE – Universidade Federal do Pernambuco	Pública federal	sim	Não há	Sim	Não há
	UPE – Universidade de Pernambuco	Pública estadual	-	-	Não há	Não há
	UNIFAVIP	Privada com fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
PI	UFPI – Universidade Federal do Piauí	Pública federal	sim		Sim	Não há
	UESPI – Universidade Estadual do Piauí	Pública estadual	-	sim	Sim	Não há
	UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau	Privada com fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
RN	UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pública federal	-	-	Não há	Não há
SE	UFS – Universidade Federal do Sergipe	Pública federal	-	-	Sim	Não há
	Faculdade Pio Décimo	Privada com fins lucrativos	-	Não há	Sim	Não há
DF	UnB – Universidade de Brasília	Pública federal	-	-	Sim	Não há
	UNICEUB – Centro de Ensino Unificado de Brasília	Privada sem fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
GO	UFG – Universidade Federal de Goiás	Pública federal	-	Não há	Sim	Não há

	Unievangélica	Privada sem fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
	PUC Goiás	Privada sem fins lucrativos	sim	Não há	Não há	Não há
MT	UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso	Pública federal	-	-	Não há	Não há
	Faculdade AUM	Privada sem fins lucrativos	-	Não há	Sim	Não há
MS	UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pública federal	-	-	Sim	Não há
	UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados	Privada sem fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
	Universidade Católica Dom Bosco	Privada sem fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
ES	UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Pública federal	-	-	Não há	Não há
	MULTIVIX	Privada com fins lucrativos	-	Não há	Sim	Não há
MG	UFJF – Universidade Federal de Juíz de Fora	Pública federal	-	sim	Sim	Não há
	UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Pública estadual	-	Não há	Sim	Não há
	CES JF – Centro de Ensino Superior de Juíz de Fora	Privada sem fins lucrativos	-	Não há	Sim	Não há
	PUC Minas	Privada sem fins lucrativos	-	Não há	Não há	Não há
RJ	UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública federal	-	-	Sim	Sim
	UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Pública estadual	-	Não há	Não há	Não há
	ABEU – Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
	UNISUAM	Privada sem fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
SP	UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo	Pública federal	-	Não há	Sim	Não há

	USP – Universidade de São Paulo	Pública estadual	-	-	Sim	Não há
	UNIANHANGUERA	Privada com fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
	UNIARARAS	Privada sem fins lucrativos	-	Não há	Não há	Não há
PR	UFPR – Universidade Federal do Paraná	Pública federal	-	Não há	Sim	Não há
	UEL – Universidade Estadual de Londrina	Pública estadual	-	-	Não há	Não há
	UNICEUSMAR	Privada com fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
	PUC PR	Privada sem fins lucrativos	-	-	Não há	Não há
RS	UFPEL – Universidade Federal de Pelotas	Pública federal	-	Não há	Não há	Não há
	UNILASALLE Canoas	Privada com fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
	UNIFRA – Centro Universitário Franciscano	Privada sem fins lucrativos	-	-	Sim	Não há
SC	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Pública federal	sim	sim	Sim	Não há
	UNIFEBE – Centro Universitário do Extremo Sul	Privada com fins lucrativos	-	Não há	Sim	Não há
	UNESC – Universidade do Extremo Sul	Privada sem fins lucrativos	-	-	Sim	Não há

Figura 2

A PSC nos cursos selecionados

Dentre os 65 cursos selecionados, apenas 12 deles (18,46%) apresentavam o projeto pedagógico em sua página da internet (6 deles públicos federais e 6 privados). Vinte e cinco (34,46%) deles disponibilizavam as ênfases presentes no curso, das quais apenas três instituições (4,61%) apresentavam alguma ênfase diretamente relacionada à psicologia comunitária, sendo estas a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com a ênfase “processos comunitários e ações coletivas”, a UESPI (Universidade Estadual do Piauí), que apresenta um eixo de formação em “psicologia e processos de promoção de saúde – social comunitária” e a UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), com a ênfase “Psicologia, Processos de Prevenção e Promoção da Saúde e Social – Comunitária”. No caso das três instituições em que existe uma ênfase na área de psicologia comunitária, constatamos a existência de disciplinas que fomentam a formação teórica necessária à linha bem como o oferecimento do estágio curricular obrigatório próprio da ênfase, no caso da UESPI, a disciplina e o estágio supervisionado em psicologia social comunitária, na UFSC, duas disciplinas teóricas diretamente relacionadas à proposta da ênfase e dois estágios profissionalizantes e na UFJF, a disciplina de Psicologia Comunitária e o Estágio Supervisionado em Psicologia Social e Comunitária.

Com relação às disciplinas, 43 cursos (66,15%) do total de cursos selecionados oferecem alguma disciplina de psicologia comunitária, psicologia social comunitária ou alguma proposta de disciplina diretamente relacionada à temática. De forma geral, a disciplina é apresentada com o título de “psicologia comunitária” (n=23). Em alguns casos aparece a disciplina sob o título de “psicologia social comunitária” (n=5). Outras disciplinas foram encontradas sob o título de “psicologia e práticas comunitárias”, “psicologia comunitária e políticas públicas”, “psicologia e comunidade”(n=3), “ecologia social e comunidades”, “psicologia em comunidades”, “Tópicos especiais em psicologia comunitária”, “psicologia comunitária nos contextos comunitários”, “psicologia social e comunitária” e “práticas psicológicas comunitárias no contexto de políticas públicas”.

Em alguns casos, a temática da psicologia comunitária como central na discussão da disciplina pôde ser identificada através da descrição da disciplina ou de sua ementa. É esse o caso das disciplinas “psicologia e processos psicossociais IV”, que tem como tema discussões pertinentes à psicologia comunitária (UFG), “psicologia sócio histórica IV” (UFPR), cujo tema fundamental é o de psicologia comunitária; “seminários em psicologia e sociedade IV” (UFPR), que tem como subtema: “tópicos especiais em psicologia social e comunidades”, “disciplinas I e II da

ênfase em educação e ações sócio comunitárias” (UFSC). Um curso oferece estágio (Estágio Supervisionado em Psicologia Social Comunitária, UNAMA – Pará), mas não oferece disciplina. Ao todo, são 8 cursos que oferecem estágio na temática. A figura 3 reúne as disciplinas e estágios encontrados e o curso as quais pertencem.

Instituição de Ensino	Disciplina	Período de oferta
IMMES – Instituto Macapaense do Melhor Ensino	Psicologia e Práticas Comunitárias	8º
ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas	Psicologia Comunitária	6º
UNAMA – Universidade da Amazônia	Estágio Supervisionado em Psicologia Social Comunitária	10º
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia	Psicologia Comunitária	7º
Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal	Psicologia Comunitária e Políticas Públicas	5º
Cathedral	Psicologia Comunitária	7º
UFRR – Universidade Federal de Roraima	Psicologia Social Comunitária	7º
CEULP/ULBRA - Centro Universitário Luterano de Palmas	Psicologia Comunitária	6º
UNIRG - Fundação Unirg Centro Universitário	Psicologia Comunitária	4º
CESMAC	Psicologia Comunitária	6º
UFBA – Universidade Federal da Bahia	Psicologia e Comunidade	7º
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Psicologia Comunitária	6º
UECE – Universidade Estadual do Ceará	Psicologia Comunitária	7º
UFC – Universidade Federal do Ceará	Psicologia Comunitária	4º
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	Psicologia Comunitária	6º
UNIFAVIP	Psicologia e Comunidades	Sem periodização
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco	Psicologia Comunitária	Sem periodização
UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau	Psicologia Comunitária, Estágio Básico Comunitário I, Estágio Básico Comunitário II,	4º, 5º e 9º, respectivamente
UESPI – Universidade Estadual do Piauí	Psicologia Social Comunitária, Estágio Supervisionado em Psicologia Social Comunitária	7º e 9º, respectivamente

UFPI – Universidade Federal do Piauí	Psicologia Comunitária	5º
Faculdade Pio Décimo	Psicologia Comunitária	4º
UFS – Universidade Federal do Sergipe	Psicologia e Comunidade	8º e 10º
UnB – Universidade de Brasília	Psicologia Comunitária (disciplina optativa)	Sem periodização
UFG – Universidade Federal de Goiás	Psicologia e Processos Psicossociais IV – Psicologia Comunitária, Estágio Supervisionado I e	8º, 9º e 10º, respectivamente
Faculdade AUM	Psicologia Comunitária	6º
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso	Psicologia Comunitária, Estágio Básico em Psicologia Comunitária	7º e 4º, respectivamente
Universidade Católica Dom Bosco	Psicologia Comunitária	Sem periodização
UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados	Psicologia Social Comunitária I e II, Estágio Supervisionado em Psicologia Social Comunitária I	9º e 10º, respectivamente
MULTIVIX	Psicologia Social Comunitária	8º e 9º
CES JF – Centro de Ensino Superior de Juíz de Fora	Psicologia e Práticas Comunitárias	Sem periodização
UFJF – Universidade Federal de Juíz de Fora	Psicologia Comunitária, Estágio Supervisionado em Psicologia Social e Comunitária	6º e 10º, respectivamente
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Psicologia Comunitária I e II	3º e 4º
ABEU – Centro Universitário	Psicologia Comunitária I e II	5º e 6º
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ecologia Social e Comunidades (optativa)	Sem periodização
UNISUAM	Psicologia em Comunidades	6º
USP – Universidade de São Paulo	Psicologia Social Comunitária	4º
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo	Psicologia Social e Comunitária	6º

Figura 3

Disciplinas e Estágios de PSC nos cursos selecionados

Em alguns estados, como o do Piauí, as 3 instituições selecionadas apresentavam a disciplina em seu currículo sendo, em duas delas, acompanhada da existência de estágio básico ou supervisionado. Como já foi dito, no caso da UESPI, além do estágio e da disciplina, o curso oferece um eixo inteiro de formação em ações comunitárias (junto a ações educacionais). O outro caso é o do estado de Minas Gerais, cujas 3 instituições oferecem ao menos uma disciplina ou estágio básico de formação em psicologia comunitária. Não há, contudo, no caso de Minas Gerais, nenhuma instituição que ofereça ênfase na área.

O estágio, na forma de estágio básico, estágio supervisionado ou estágio profissionalizante está presente em 8 instituições, das quais 4 são privadas, 3 federais e 1 estadual. De forma geral, as instituições que oferecem o estágio no campo, apresentam em sua matriz curricular uma ou mais disciplinas teóricas que fundamentam a atuação. A exceção ocorre em dois casos onde se identifica a existência do estágio sem a presença de qualquer disciplina diretamente relacionada ao tema de psicologia comunitária no currículo. São eles o “estágio supervisionado 'o psicólogo na comunidade’”, oferecido no curso da PUC Minas e o “estágio supervisionado em psicologia social comunitária” da UNAMA. Interessante notar, além disso, que, de acordo com o fluxograma do curso da UFMT, o “estágio básico em psicologia comunitária” aparece antes (no 4º semestre) da disciplina teórica “psicologia comunitária” (7º semestre).

4.3. Ementas

Dos cursos que oferecem a disciplina, 12 deles (18,46%) disponibilizam a respectiva ementa em sua página. A descrição das disciplinas, de forma geral, tal como apresentadas na ementa, traz alguns pontos comuns, abordados nos cursos. De maneira geral, a proposta da maioria das disciplinas é a de apresentar a psicologia comunitária em sua história, seu desenvolvimento e evolução. Propõem discutir aspectos teóricos e práticos do campo, bem como o conceito de comunidade e a compreensão do que vem a ser o campo comunitário. Alguns tocam na questão do papel social do psicólogo comunitário na sua relação com a comunidade ou do papel do psicólogo, de forma geral, na sociedade brasileira. A promoção da saúde e da cidadania aparecem como objetivos da intervenção em comunidades em algumas propostas, como sistematizado abaixo, na Figura 4. E, algumas delas propõem a elaboração de projetos de pesquisa ou de intervenção no campo comunitário no decorrer da disciplina.

Instituição	Conteúdo da ementa
Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal	Psicologia comunitária e políticas públicas: Conceitos e temas da psicologia social, que contribuem com a compreensão das relações humanas no macro e micro relações. A importância da identidade sociocultural e do sentimento de pertença, na construção histórica e imaginária da comunidade. Análise do processo exclusão social, como provocador do sofrimento humano e como questionamento à justiça social. Estudo sobre as formas de atuação da psicologia comunitária, fundamentada nos direitos humanos e na promoção da cidadania. Discussão dos componentes sociais e das estratégias políticas facilitadoras da implementação da intervenção educativa sócio-comunitária e nas políticas públicas.
UFRR	Conceito de comunidade. Evolução da psicologia comunitária. Populações de risco e redes sociais. Organização e mobilização social, prevenção em saúde e auto-gestão. Trabalho comunitário e o papel do psicólogo em equipes inter e multidisciplinar.
UNEB	Origens e desenvolvimento da Psicologia Comunitária. Aspectos éticos e metodológicos. Principais marcos teóricos em Psicologia Comunitária. Inserção na comunidade. Processos psicossociais comunitários. Autogestão e lideranças comunitárias. Formação e atuação do psicólogo comunitário.
UFPE	História e perspectivas teóricas da psicologia comunitária. Aspectos metodológicos do desenvolvimento de comunidade. Atuação e papel do psicólogo na comunidade.
UFPI	Conceito de comunidade e psicologia comunitária. Reflexão sobre a sociedade brasileira e a inserção do psicólogo nesse contexto. Psicologia e ideologia; papel do psicólogo comunitário, o caráter interdisciplinar da psicologia comunitária. Intervenção comunitária, análise crítica da atuação do psicólogo social comunitário.
UnB	Evolução e problematização do campo da psicologia comunitária. Abordagens teóricas e metodológicas da Psicologia Comunitária. Modelos de atuação do psicólogo em contextos comunitários e nas políticas públicas. Métodos de pesquisa em Psicologia Comunitária
UCDB	Ressignificando Comunidades. Psicologia Social Comunitária. Metodologias de Intervenção Psicossocial Comunitária. Técnicas, Instrumentos e Projetos de Intervenção Psicossocial Comunitária. Políticas Públicas e Ação Social.
UNIGRAN	Psicologia Social e Comunitária I: História da Psicologia Social. Caracterização e análise Crítica das Principais Tendências Teóricas da Psicologia Social e suas Categorias Conceituais. A nova Psicologia Social. Micro Teorias da Psicologia Social, Conceitos da Psicologia Social: Papel Social, Identidade, Subjetividade, Atividade e Trabalho, Linguagem e Ideologia e Representação Social. Psicologia Social e Comunitária II: Papéis sociais. Formação e desenvolvimento histórico e social de grupos e instituições. Os modelos institucionais. Questões Metodológicas de Pesquisa e Intervenção em Psicologia Social. Elaboração de Projetos de Pesquisa e Intervenção. Abordagem de Campo. Seminário de Pesquisa.
UFRJ	Estudo do que é uma comunidade (origem, funcionamento e manutenção) e seu desenvolvimento cultural e ecológico. A pesquisa participante e a teoria da decisão em uma visão de desenvolvimento em trabalhos comunitários, visando a preservação cultural e ecológica. A Ecologia Social no momento cultural brasileiro. O papel da Governança na resolução de conflitos.
USP	Apresentar as bases epistemológicas e os fundamentos teóricos do campo da Psicologia Social Comunitária. Debater a interface do campo com as áreas da Saúde, Educação, Habitação e Proteção Social. Compreender os desafios contemporâneos dos movimentos sociais e da geração de renda em relação à formação de políticas públicas e redes sociais. Discutir as metodologias de pesquisa e de ação do psicólogo nas comunidades e com pessoas socialmente vulneráveis.

UFPR	Histórico da Psicologia social comunitária; grupos e comunidade; identidade pessoal, social e coletiva; movimentos sociais e identidades coletivas. Identidade e territorialidade. Interfaces e concepções do trabalho com comunidades; Psicologia comunitária e promoção da saúde; metodologias de trabalho com comunidades.
UFSC	Intervenção do Psicólogo em ações sócio-comunitárias.

Figura 4*Conteúdo das ementas*

A título de estabelecer uma melhor organização do conteúdo das ementas coletadas, realizamos a sistematização de seus conteúdos em algumas categorias. Essas categorias foram as seguintes e estão sistematizadas na Tabela 3. Destacamos, apenas, que a categorização é preliminar e foi feita com base em um trabalho minucioso de leitura e releitura do conteúdo das ementas. Nesse trabalho, buscou-se identificar palavras e termos que se repetiam e pudessem ser agrupados em categorias que formulassem uma análise de sentido no campo. Assim, as categorias temáticas a que chegamos foram as seguintes: 1) Aspectos históricos; 2) Conceitos e categorias para a área; 3) Questões metodológicas; 4) Questões teórico-epistemológicas; 5) Questões ontológicas.

A categoria de “aspectos históricos” aglutinou termos do programa que anunciavam conteúdos referentes à história, desenvolvimento e/ou evolução do campo de PSC. Em “conceitos e categorias para a área” reuniram-se termos que apontavam para discussões que abordassem conceitos e categorias teóricas desenvolvidas dentro da PSC ou de outros campos, mas que são funcionais ao estudo e prática no campo. A categoria de “questões metodológicas” compreendeu quaisquer conteúdos que se referiam a aspectos de metodologia, ou seja, agrupou todos os termos que fizessem menção a formas de agir e instrumentos de análise que são funcionais para a pesquisa e intervenção no campo. Em “questões teórico-epistemológicas”, foram agrupados os termos que apontavam para uma discussão de aspectos teóricos relacionados à PSC, contemplando tanto a menção à discussão sobre diferentes abordagens em PSC quanto a questões multidisciplinares que tem determinação no campo, como temas das ciências sociais, da política, da saúde. A categoria de “questões ontológicas” englobou termos referentes ao papel social do psicólogo ou do psicólogo comunitário e questões de ética e cidadania.

Tabela 3*Categorias frequentes no conteúdo das ementas analisadas*

Categoria	Frequência	%
Aspectos históricos	5	41,6%
Conceitos e categorias para a área	5	41,6%
Questões metodológicas	10	83,3%
Questões teórico-epistemológicas	10	83,3%
Questões ontológicas	5	41,6%

Como se pode observar na frequência de aparecimento das categorias de conteúdos nas ementas, as categorias mais frequentemente abordadas são a de questões metodológicas e a de questões teórico-epistemológicas (83,3% das ementas, ambas). Em seguida, na mesma frequência, aparecem as outras três categorias, presentes, cada uma, em cinco das doze ementas. Importante destacar que, das dez ementas que contemplam a categoria de questões metodológicas, em nove delas aparece a categoria de questões teórico epistemológicas. E que quatro das cinco ementas que abordam os aspectos ontológicos, estão dentro desse grupo. Ou seja, há quatro ementas (33,3% do total de ementas), no grupo de doze, que abordam, ao mesmo tempo, aspectos metodológico, teórico-epistemológicos e ontológicos da PSC.

As categorias de aspectos históricos e de conceitos e categorias para a área aparecem, cada uma delas, em cinco ementas (41,6%). Apenas uma das doze ementas contempla todas as categorias (da disciplina do curso da UNEB).

Quatro das doze ementas apresentavam, também, a referência bibliográfica básica da disciplina. Entre referências com número mais vasto de bibliografias, como as das disciplinas dos cursos da USP e da UFRJ, e referências mais enxutas, como a da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal e da UFPI, encontramos poucas aproximações. Uma bibliografia em comum encontrada em todas as quatro ementas é o livro de organização de Campos (1996), "Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia". As demais referências bibliográficas básicas de cada ementa se relacionam mais diretamente ao perfil da disciplina oferecida pelo curso.

4.4. A PSC na pós-graduação

Com relação à pós-graduação, verificou-se a existência de 71 programas de pós-graduação em psicologia no Brasil. Vinte e dois (30,99%) estão em instituições de ensino privadas e 49 (69,01%) em instituições de ensino públicas (federais e estaduais). A grande maioria existe dentro da mesma unidade acadêmica que o curso de graduação em psicologia, com exceções dos programas de pós-graduação em Educação da UFMG, de Educação Especial da UFSCAR e de Educação da Unicamp.

Dos 71 programas de pós-graduação em psicologia existentes no Brasil, nenhum é exclusivamente voltado à PSC ou a temáticas diretamente relacionadas a ela. Apenas dois programas apresentam uma área de concentração em PSC. Um, é o *programa de mestrado em Psicologia* da Universidade Tuiuti do Paraná, com a área de concentração em *Psicologia Social Comunitária*, constituída de duas linhas de pesquisa: *Fundamentos e Intervenção em Psicologia Social Comunitária*, e *Psicologia Social Comunitária e Promoção de Saúde*. O outro é programa de *Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social* da UFRJ.

Outros dois programas não apresentam área de concentração ou linha de pesquisa especificamente em PSC, mas, verificamos a existência de grupos de pesquisa que constatarem a existência de pesquisas de mestrado ou doutorado dentro dessa linha. São os programas da PUC de Campinas, programa de pós-graduação em *Psicologia como Ciência e Profissão* onde, dentro da linha de pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica*, existe o grupo de pesquisas *Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação*, e o programa de *pós-graduação em Psicologia* da UFC, com o núcleo de pesquisas *NUCOM (NUCOM – Identidade, Comunidade e Sustentabilidade)*. O programa da UFC, apesar de não oferecer linhas ou áreas de concentração propriamente de PSC, oferece uma linha com proposta muito próxima, que é a linha “Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais”, para os níveis de mestrado e doutorado.

5. Discussão

5.1. Distribuição dos cursos

Esses dados, ainda que superficiais, revelam a atualidade daquilo observado por Lisboa e Barbosa (2009) quanto à formação em psicologia no Brasil. Esses dados iniciais nos permitem arriscar dizer, inclusive, que os problemas vêm se mantendo ao longo dos anos. A graduação em psicologia no Brasil permanece majoritariamente dentro das instituições privadas de ensino (quase 90% delas), concentradas no sudeste do país.

A explosão no número de cursos de psicologia no país se deu em meio a alguns processos que criaram condições ideais para essa disseminação de instituições e cursos. Como trazem Lisboa e Barbosa (2009), a primeira grande explosão de cursos pelo país se deu no contexto da Reforma Universitária de 1968, que estimulou a criação de instituições e cursos pelo país. A segunda ocorreu com a promulgação da LDB de 1996, que trazia uma concepção bastante alinhada com as tendências econômicas e políticas neoliberais, que na prática significou um alastramento de cursos, pelo país, majoritariamente em instituições privadas, e com perspectivas mercadológicas muito fortes. O terceiro momento de explosão no número de cursos foi a partir do ano de 2006, e se explica dentro do mesmo processo do segundo.

Cabe destacar, contudo, nesse terceiro momento que, apesar da grande maioria dos cursos continuarem nascendo dentro de instituições privadas de ensino, os anos que se seguiram a 2006 viram um grande crescimento, também, no número de novos cursos em instituições federais. O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado pelo governo federal em 2007, veio com a meta de reestruturar o ensino superior federal no país através da expansão no número de vagas de graduação em cursos já existentes, da criação de novos cursos, da interiorização de campi e da contratação de novos docentes.

Nesse contexto, é preciso se verificar que, enquanto os cursos de psicologia no Brasil se alastravam pelas instituições privadas de ensino, também tiveram algum crescimento entre as instituições federais. Isso, entretanto, de maneira alguma, significa que houve um equilíbrio na qualidade do ensino, com dois polos crescendo juntos: o das privadas, e alguns cursos nas federais. Até porque o próprio caráter do

Reuni segue a uma tendência privatista e de priorização da quantidade em detrimento da qualidade da formação, como indicam alguns estudos acerca do trabalho docente nas políticas educacionais do governo PT (Lopes, 2011).

5.2. A PSC nos currículos: disciplinas, ênfases e estágios

Além da constatação do crescimento numérico de cursos no país nas últimas três décadas, nossa breve pesquisa nos trouxe outros dados. Verificamos que, com relação à presença da disciplina de psicologia comunitária no currículo, a maioria dos cursos analisados apresenta uma ou mais disciplinas no decorrer do curso. É um dado interessante que, superficialmente, poderia nos sugerir uma tendência atual, na formação em psicologia, a se aproximar de uma perspectiva menos focada na formação tradicional da saúde e mais voltada a uma formação socialmente referenciada e voltada ao coletivo.

Mas, se olharmos criticamente para esses dados, veremos que, eles refletem, nada mais, que o cumprimento dos projetos de curso às atuais exigências do MEC à formação em psicologia. Um núcleo comum de formação que garanta o contato com alguns eixos em que, obrigatoriamente, se espera do estudante o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com contextos não só clínicos, mas grupais e comunitários.

Essa afirmação parece se confirmar se olharmos para a dimensão das ênfases e estágios oferecidos em cada instituição, de acordo com seu currículo. Se, por um lado, verifica-se uma presença consistente de ao menos uma disciplina de psicologia comunitária no currículo dos cursos de psicologia no Brasil, por outro, não se pode verificar o mesmo no que se refere à existência de ênfases curriculares e estágios básicos ou supervisionados. Apenas três das 59 instituições analisadas oferecem alguma ênfase em psicologia comunitária ou alguma temática diretamente relacionada a ela (UFSC, UFJF e UEPI). E, estágios, estão presentes em oito dessas instituições. As únicas instituições que apresentam tanto a disciplina quanto a ênfase e o estágio são UFSC, UFJF e UEPI.

Esses dados nos levam a refletir para além da superfície. Aparentemente, se olharmos apenas para a grande presença de disciplinas de psicologia comunitária nos currículos de graduação, poderíamos concluir que a formação no Brasil tem adquirido uma perspectiva que contempla um caráter mais social e comunitário. Contudo, ao

evidenciarmos que a imensa maioria dessas instituições oferecem apenas tal disciplina, sem uma ênfase curricular constituída de todo um conjunto de disciplinas e atividades que verdadeiramente capacitem e formem o aluno numa perspectiva diferente, veremos que o cenário pouco tem mudado. O mesmo se pode dizer com relação à falta do estágio básico, para o núcleo comum, e do estágio supervisionado, no caso da ênfase. Se, tudo o que a instituição oferece na temática da psicologia comunitária é uma ou duas disciplinas isoladas no currículo, não podemos dizer que há, verdadeiramente, uma formação do aluno nessa perspectiva.

Tal como afirmam Paiva e Yamamoto (2010), o isolamento de disciplinas, que não se conectam e nem contam com metodologias capazes de dar conta de novas demandas, e a falta de uma formação que instrumentalize uma leitura filosófica e política da intervenção, não representam uma qualitativa formação do estudante. É a mesma preocupação levantada por Ramos e Carvalho (2008) quanto às contribuições para a formação que existem na união entre pesquisa e prática.

Não se separa teoria e prática numa formação ampla e plena que realmente possibilite ao aluno compreender e intervir socialmente. E, esse tipo de intervenção, só pode ser construído com uma formação que garanta o domínio de instrumentais teórico-metodológicos que possibilitem uma leitura social e crítica da sociedade e uma intervenção socialmente situada e com perspectiva de real mudança das condições sociais do contexto em que se atua, seguindo o raciocínio de Paiva e Yamamoto (2010).

A volumosa presença da disciplina de psicologia comunitária nos currículos de graduação talvez possa ser explicada por alguns fatores. Com as exigências feitas pelo MEC aos cursos de psicologia através de suas diretrizes curriculares, as instituições de ensino tendem a responder a essa exigência contemplando, minimamente, princípios dessas diretrizes em disciplinas que, quase sempre, acontecem isoladamente no currículo, sem o acompanhamento de um estágio e sem a inserção dentro de uma ênfase curricular. Ao que parece, essa seria o grande estímulo aos programas de graduação em psicologia pelo país a oferecerem a disciplina em seu currículo.

Outros estímulos que, costumeiramente, são aqueles que impulsionam investimentos, sobretudo das instituições privadas de ensino, relaciona-se às demandas do mercado de trabalho. E, oficialmente, a psicologia comunitária está fora

das especialidades reconhecidas pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia). O CFP, através da Resolução 13/07 instituiu as resoluções relativas ao título de profissional de especialista em psicologia. De acordo com a resolução, são definidas 11 especialidades em psicologia: *psicologia escolar/educacional, psicologia organizacional e do trabalho, psicologia do trânsito, psicologia jurídica, psicologia do esporte, psicologia clínica, psicologia hospitalar, psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia social, neuropsicologia*. Outras especialidades existem, mas não são regulamentadas, ou seja, não são reconhecidas pelo CFP, oficialmente, como especialidade no campo do exercício profissional.

Entre os campos não reconhecidos como especialidade profissional está o da psicologia comunitária. Essa pode ser mais uma razão que explique o não investimento em formação plena pelos cursos em psicologia comunitária. Ou seja, busca-se atender, minimamente às exigências curriculares do MEC quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam a formação voltada para a atuação em intervenções sociais e comunitárias, mas, na prática, não oferecem concretamente os elementos básicos de uma formação qualitativamente capaz de instrumentalizar esse tipo de trabalho.

Assim, a simples presença burocrática de uma ou duas disciplinas, quando muito, de psicologia comunitária nos currículos, concretamente, não muda a realidade da formação em psicologia no Brasil. É uma tendência que apenas mascara o quadro que pouco tem mudado desde a institucionalização dos primeiros cursos de graduação em psicologia no Brasil. Por trás do cumprimento das IEs às exigências ministeriais, que leva à significativa frequência da disciplina nos currículos, esconde-se uma formação ainda pouco voltada ao estudo e intervenção socialmente contextualizado, coletivo e com perspectiva de promover impacto social.

5.3. A PSC que está presente nos currículos: uma análise das ementas

Dos 39 cursos que apresentavam a disciplina de PSC ou alguma temática diretamente relacionada, 12 cursos disponibilizavam em sua página a respectiva ementa da disciplina. De forma geral, o programa das disciplinas é apresentado dentro de uma estrutura semelhante que contempla aspectos do desenvolvimento e da história do campo, aspectos metodológicos da pesquisa e intervenção em comunidades, aspectos teóricos acerca da noção de comunidade e das diferentes teorias e abordagens em psicologia comunitária, papel social do psicólogo e do

psicólogo comunitário, categorias do estudo em comunidades e aspectos interdisciplinares.

Vê-se que o conteúdo das ementas busca contemplar o debate e a reflexão acerca de teorias e práticas comunitárias, prevenção e intervenções que busquem fomentar o desenvolvimento comunitário e a qualidade de vida das populações. Contudo, os únicos aspectos abordados em ao menos metade das ementas são o relativo a questões metodológicas em Psicologia Comunitária (83,3%) e o relativo à questões teórico-epistemológicas da Psicologia Comunitária (83,3%). Os outros aspectos são menos abordados, tendo o alcance de 41,6% de frequência de aparecimento, ou seja, sendo vistos, cada um deles, em 5 ementas cada, menos da metade delas.

Esses dados sugerem algumas questões com relação à contribuição destas disciplinas com a formação para a prática comunitária. O programa das disciplinas, apreendido do conteúdo das ementas, mostra-se, em uma frequência relevante, mais dedicado a uma formação que contemple aspectos metodológicos e teórico-epistemológicos. A dimensão ontológica, que contempla discussões acerca do papel social da psicologia e da PSC, da ética e cidadania fica minimizada diante da valorização dos dois primeiros aspectos, ainda que tenham uma frequência significativa (41,6% das ementas). Assim, sugere-se que os cursos tem uma preocupação em fornecer um aporte teórico-epistemológico e metodológico, contudo não costumam oferecer, ao mesmo tempo, uma formação que contemple a dimensão ontológica do conhecimento e prática em PSC.

Sabendo que o conhecimento e a prática são dotados das três dimensões (metodológica, ontológica e teórico-epistemológica), fica sugerido que, na maior parte das vezes, a formação fica incompleta. Ou seja, formam-se psicólogos para a atuação em pesquisa e prática comunitária que não tiveram contato com os três âmbitos do conhecimento e prática, que na maioria dos casos falha ao negligenciar os aspectos ontológicos da formação. Com a frequência de 75%, a combinação simultânea de aspectos metodológicos e teórico-epistemológicos em uma mesma ementa, mostra que os cursos valorizam a apreensão de modelos teóricos referentes Às diferentes abordagens em PSC e a compreensão de questões teóricas que transversalizam e caracterizam o campo.

E, carente da dimensão ontológica, os cursos, mesmo que atendam a essas duas categorias mais frequentes, correm o risco de formar psicólogos para a prática comunitária sem uma preocupação com os impactos éticos e políticos da sua atuação na vida das pessoas, grupos e comunidades com os quais venham a lidar. Pode-se levantar, aqui, inclusive, um ponto de discussão acerca do aspecto metodológico tão frequentemente abordado nas ementas. Como as ementas, em muitos casos, são bastante enxutas e vagas, citando uma ou duas palavras que correspondiam a alguma das categorias que elencamos, nossos dados não nos permitem dizer, com clareza algumas coisas.

Uma delas é a de que, não necessariamente, ao abordar aspectos metodológicos de pesquisa e atuação, as disciplinas estejam promovendo uma formação metodológica qualitativa, ou seja, completa dentro daquilo que envolve uma formação metodológica (contemplando aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos). Não é possível se avaliar, a partir desses dados, se essas disciplinas realizam uma formação metodológica nessa perspectiva ou numa perspectiva mais tecnicista.

E, mesmo que um número tão alto de ementas aborde essa dimensão, não necessariamente se pode afirmar que o quadro de carência de instrumentais teóricos e metodológicos adequados à prática comunitária, tal como visualizado por Paiva e Yamamoto (2010) venha sendo vencido. Isso porque apenas o contato com diferentes metodologias de trabalho em PSC não garante que a intervenção que se realizará na prática vá, de fato, ser uma intervenção relevante para a comunidade. Como colocado por Prilleltensky (2008), a avaliação do grau do impacto das estruturas de poder e do papel exercido pela investigação ou ação do psicólogo na comunidade são elementos necessários para a validação psicopolítica daquela ação. Ou seja, a utilidade da intervenção na promoção de processos de bem estar da comunidade, de libertação, de fortalecimento, devem ser avaliados com base em uma compreensão crítica do papel social da intervenção, da pesquisa e das estruturas de poder existentes.

Além disso, método não existe sem teoria e visão de mundo. Método não é neutro. É preciso que toda metodologia de pesquisa e intervenção seja circunstanciada dentro de um conjunto teórico que instrumentalize a compreensão do objeto. E, a compreensão do objeto só é possível mediante a compreensão dele em sua relação dinâmica com o contexto histórico, político e social, desvelando

aparências, e construindo horizontes aonde se espera chegar com determinada atuação. Assim, método, além de uma teoria, inexistente sem uma visão de mundo.

Nesse sentido, compreender e reproduzir instrumentais teórico-metodológicos só é útil para a prática comunitária comprometida com a mudança da vida das populações e grupos se, por trás de seu arcabouço de pesquisa e intervenção, existe uma leitura da realidade social e uma visão de mundo calcada em um horizonte de mudança. Nesse sentido, é muito importante que o conteúdo programático de uma disciplina que visa formar o psicólogo para a prática em comunidades contemple, para além de aspectos metodológicos de pesquisa e intervenção, tópicos de discussão sobre a realidade social e concepções de mundo.

Como sugerido por Freitas (1998), uma intervenção qualitativamente capaz de contribuir para a mudança social e para a construção de formas de sociabilidade mais humanas, deve contar com um processo de familiarização e análise de necessidades da comunidade, análise esta realizada com a participação das pessoas que a constituem. Mas, que essa análise deve ser muito bem fundamentada em uma compreensão crítica sobre o processo de entrada do psicólogo no contexto comunitário. Deve-se ter sempre claro que se trata de um trabalho orientado por valores e concepções de mundo que tem determinações fundamentais no tipo de prática que se está produzindo.

A conclusão a que chegamos é que problematizar a suposta neutralidade da pesquisa e das intervenções é extremamente necessário. Ter bem clara a dimensão da visão de mundo implícita às metodologias em psicologia e em PSC é fundamental para se buscar mudar a tendência elitista e de manutenção do status-quo, tradicionalmente reproduzido em nossa ciência e profissão. Por esta razão é que se torna muito importante que os programas de disciplinas contemplem uma formação crítica que debata concepções de mundo. E, esse debate, dentro de nossa disciplina, passa diretamente pelo debate acerca do papel social do psicólogo.

Nas ementas selecionadas, observamos que o debate referente ao papel social do psicólogo e/ou do psicólogo comunitário é pouco frequente. Menos da metade das disciplinas aborda essa discussão tão cara a um campo que se propõe crítico e alternativo à psicologia hegemônica. É um número que revela uma preparação para o trabalho comunitário pouco preocupada com a dimensão levantada por Freitas (1998) referente ao papel cumprido pelo psicólogo em sua inserção na comunidade.

E o que dizer da dimensão da compreensão da realidade, necessária para a produção de conhecimento e sua transformação, tal como se pode apreender também nas preocupações de Freitas (1998)?

A realidade da comunidade não é uma realidade isolada. É uma realidade complexa, constituída de determinantes históricos, políticos e sociais. É uma realidade dinâmica e dialética que não pode ser apreendida sem uma leitura crítica e comprometida com a compreensão de processos nem sempre exclusivos do âmbito da psicologia. Compreender a realidade de uma comunidade exige uma leitura séria de mundo e conjuntura que demanda uma formação preocupada com aspectos políticos, sociais e históricos da realidade.

Assim, é que, na formação, é necessário que existam tópicos de discussão em ciências sociais, filosofia, sociedade atual, dentre outros, que fomentem uma leitura filosófica e política de intervenção, tal como colocado por Paiva e Yamamoto (2010). Ou seja, é extremamente importante que o aspecto da multidisciplinaridade esteja presente nos conteúdos programáticos. A compreensão da realidade de uma comunidade não é suficiente com a compreensão solta do significado de comunidade. O real entendimento da complexidade de determinantes da situação de uma comunidade exige uma visão crítica calcada numa mínima leitura desses processos. E, como podemos ver no nosso quadro de disciplinas selecionadas, mais uma vez os dados são pouco animadores. Apenas 33% das ementas revelam disciplinas dedicadas a este aspecto.

A que quadro chegamos, então, se formos formular um perfil generalizado das disciplinas de psicologia comunitária no Brasil? Ressalvando-se, obviamente, as inúmeras limitações de nossa pesquisa, com a falta de acesso a mais ementas, a falta de cumprimento de alguns cursos em fornecer uma descrição adequada do conteúdo programático da disciplina, o perfil pode ser generalizado no seguinte: As disciplinas de psicologia comunitária, nos cursos de psicologia do país, garantem o contato com metodologias de pesquisa e prática comunitária, mas não possibilitam uma formação crítica e comprometida com a mudança social e a mudança da vida dos grupos e populações com os quais trabalha.

5.4. O cenário da pós-graduação em PSC

A compreensão da situação da PSC na pós-graduação no Brasil pode começar a ser entendida sem, necessariamente, já se dirigir o olhar diretamente para os programas que apresentam linhas propriamente nesse campo. Um olhar crítico para o panorama geral da pós-graduação em psicologia no país já nos fornece indícios para problematizar a situação da PSC na pós-graduação. Como se deduz dos números, a PSC é pouquíssimo existente na pós-graduação em psicologia no Brasil. Em um total de 71 programas de pós-graduação, apenas em quatro programas identificou-se a presença de grupos de pesquisa que tematizassem a PSC ou algo diretamente relacionado. Linhas de pesquisa só foram identificadas em dois programas.

Isso nos leva a uma reflexão que resgata aquilo pontuado por Santos (2003) acerca do cenário geral da pós-graduação em psicologia no país. Sem, inicialmente, tratarmos especificamente desses quatro programas em específico, trazemos alguns elementos colocados pelo autor em seu estudo. Os dados de nossa pesquisa nos levam à discussão levantada por Santos (2003) acerca do caráter da pós-graduação brasileira, e que parece caracterizar o quadro da pós-graduação em psicologia. A pós-graduação em psicologia no Brasil parece seguir a mesma tendência da pós-graduação, de forma geral, das ciências humanas no país. Identificamos um cenário em que a maior parte dos programas de pós-graduação em psicologia no Brasil continua científica e culturalmente dependente do modelo de países centrais, especialmente o norte americano. Assim, é que de 71 programas, apenas dois oferecem uma linha de pesquisa dentro do campo da PSC. Outros programas possuem linhas dentro de uma perspectiva de psicologia social crítica, mas, majoritariamente, o que se apresenta é um quadro de existência de programas quase sempre dentro das perspectivas tradicionais e hegemônicas da psicologia.

Como discutido por Santos (2003), esse quadro pode ter relação direta com a tendência da pós-graduação brasileira em privilegiar a produção e difusão de saber e técnica que sirvam às demandas dos países centrais. Nesse processo, inclusive as linhas de pesquisa daqui ficam culturalmente dependentes das de fora. Um fator que pode estar sendo função deste quadro é o da busca dos programas por internacionalização da produção, tal como apontado pelo autor, com o esforço em se adequar as produções aos padrões e exigências de veículos de divulgação de fora.

Com relação à pouca presença da PSC nos programas de pós-graduação, podemos levantar a questão do mercado como elemento importante na discussão.

Como colocado por Gomes (1996), a formação graduada brasileira é intensamente voltada à preparação para a atuação profissional no mercado de trabalho. E isso também impacta diretamente a pós-graduação.

Temos, é claro, que estabelecer a devida distinção entre as finalidades de um e outro grau de formação. Como trazido por Yamamoto (2006), se consolidou, no Brasil, a concepção de que a finalidade da graduação é a do ensino enquanto a pós-graduação privilegiadamente se dedicaria à pesquisa. Mas, esses dois âmbitos se relacionam de forma intrínseca, na medida em que a pesquisa deve constantemente promover a atualização do ensino. Num contexto em que o mercado de trabalho tem tanto impacto na consolidação de currículos, e em que o próprio CFP não reconhece como especialidade oficial da psicologia a PSC, existem poucos incentivos relacionados à pressão do mercado que tensionem pela ampliação da PSC na graduação e conseqüentemente na pós-graduação.

Não dizemos, com isso, que a pressão de mercado seja um elemento positivo para a construção de currículos e a criação de programas e linhas de pesquisa na pós-graduação. Defendemos que essa seja uma construção voltada às demandas da sociedade. E que sejam norteadas por uma formação que prepare para uma atuação comprometida com a mudança social, com uma clara perspectiva de classe, posicionando-se ao lado dos explorados. Mas, concretamente, em uma sociedade regida não pelas demandas do povo, mas pelos ditames do capital, as exigências de formação para o mercado de trabalho são as que se sobrepõem e que acabam criando, na formação em psicologia, esse quadro que forma profissionais e pesquisadores nos modelos tradicionais. Isso, tanto no nível de ensino, na graduação, quanto no nível de qualificação e atualização desse ensino, no nível da pós-graduação.

De volta aos nossos dados, trazemos aqui um elemento interessante no que diz respeito ao impacto gerado na graduação pela pós-graduação, nos cursos em que existem esses dois níveis de formação. No caso das duas IEs em que existia uma linha ou grupo de estudos em PSC, cujos cursos foram selecionados na análise do cenário da graduação, a UFC e a UFRJ, constatou-se a existência de disciplinas e estágios no campo.

Os outros dois programas, o da PUC de Campinas e o da Universidade Tuiuti do Paraná, não haviam entrado nessa seleção. Assim, a título de confrontar os dados relativos à pós-graduação com os da graduação, nos dirigimos à página de internet de

seus cursos de graduação com o intuito de verificar a existência de disciplinas, estágios e/ou ênfases em PSC. No caso da UTuiuti, constatamos a existência de uma disciplina relacionada ao tema, a disciplina de Psicologia Comunitária e da Saúde, oferecida no 6º período do curso. Na PUC de Campinas, verificamos uma situação que foge à realidade constatada por Yamamoto (2006) em seu estudo. Nesta instituição, a existência de um programa de pós-graduação que conta com a presença de um grupo de pesquisa que aborda diretamente o tema da PSC, não se dá juntamente com a existência, nem mesmo, de uma única disciplina obrigatória no currículo da graduação.

O caso da PUC de Campinas, contudo, parece ser um caso isolado de pouco impacto da pós-graduação em PSC na graduação. No estudo de Yamamoto (2006), nas IEs em que se verifica a existência de programas de pós-graduação juntamente à graduação, o quadro era o de uma relação positiva entre os dois níveis, na forma de ações dos programas de pós-graduação e seus docentes dirigidos à graduação, com atividades de aula, orientação e o contato de estudantes da graduação com pesquisas em andamento na pós-graduação. De certa forma, a troca existente entre graduação e pós-graduação na PUC Campinas, se restringe às atividades de orientação e iniciação científica, uma vez que, inexistindo estágios, ênfases e disciplinas, esse se torna o único canal do estudante de graduação com a temática da PSC. Nas outras IEs (UFC, UFRJ e UTuiuti), verifica-se a mesma situação avaliada por Yamamoto (2006), já que existe uma relação positiva entre os dois níveis de formação tanto na forma das atividades de pesquisa da pós-graduação que se abrem aos estudantes de iniciação científica, quanto na consolidação, no currículo de disciplinas e estágios dentro do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado foi movido por uma preocupação de dimensões mais amplas e complexas do que as possíveis de serem debatidas adequadamente em um trabalho de tão pouco tempo e limites quanto o de um mestrado. É um trabalho movido pela preocupação com a PSC brasileira como um todo, o que a caracteriza, a quem tem servido, com que projetos tem se comprometido. Com o intuito de tornar uma investigação nesse sentido um pouco mais viável e menos ampla, iniciamos esta pesquisa com o objetivo de analisar uma das partes que compõem a totalidade desse campo que se apresenta como crítica e alternativa à psicologia hegemônica no Brasil. Dessa forma é que, prosseguimos com o objetivo de realizar uma análise crítica da formação graduada em psicologia no Brasil, com especial foco na formação em PSC.

Mas, ainda que a decisão pela análise apenas do âmbito da formação tenha contribuído na viabilização desta pesquisa, diversos foram os limites que se interpuseram em sua execução. A dificuldade de acesso a muitos dados que, a princípio, deveriam estar disponíveis ao acesso público por parte das IEs, fragilizou a consistência do conjunto total de dados. Não se pode chegar a afirmar que, com relação a algumas dimensões analisadas, tenhamos obtido uma boa caracterização do quadro geral da graduação em psicologia no Brasil. Isso porque, em relação a algumas dessas dimensões, poucas foram as IEs que compuseram o corpus representativo de análise, dado o escasso fornecimento de materiais importantes como o Projeto Pedagógico de Curso ou as ênfases oferecidas.

Outro aspecto que deve ser colocado é o da falta de dados referentes à extensão. Nossa pesquisa não investigou essa dimensão da formação e não obteve dados que poderiam ter contribuições valiosas na discussão da relação entre teoria e prática na formação em PSC.

Se nos atentarmos para essas considerações, podemos dizer que o objetivo geral de construir uma análise crítica acerca da graduação em psicologia no Brasil, focando-se na formação em PSC, foi realizado. Chegamos, dentro de todos os limites, falhas e fragilidades, a uma sistematização e uma caracterização geral da formação graduada em psicologia e em PSC. Esta é, majoritariamente, feita em instituições privadas de ensino, no sudeste do país. Procura atender às exigências colocadas pelo MEC, através do cumprimento mínimo às DCNs, oferecendo ao menos duas ênfases de curso, realizando estágios básicos e supervisionados coerentes com essas ênfases, fornecendo disciplinas que levem o estudante ao contato com contextos

institucionais, comunitários, dentre outros. Mas, que não parece superar de maneira consistente a mesma formação de décadas atrás.

A formação em psicologia no Brasil, por décadas, foi extremamente elitista (Bock, 1999; Yamamoto, 1987), formando pesquisadores e profissionais pouco familiarizados com nossa realidade social e incapazes de lidar com os problemas reais da maioria da população. Desde que a crise da psicologia atingiu também a psicologia brasileira e uma série de críticas e alternativas foram nascendo de movimentos da área, os vários elementos que formam o conjunto da psicologia brasileira foram sendo problematizados. Dentre eles, a formação. E, desde que as críticas à psicologia hegemônica têm tomado espaço na psicologia brasileira, a formação tem sido alvo de questões e apontamentos. É consensual, nessas críticas, que a formação em psicologia deve mudar. Deve deixar de reproduzir modelos tradicionais importados da saúde e próprios de contextos alheios à nossa realidade social. Deve formar profissionais capacitados a compreender essa realidade e nela atuar com o objetivo de contribuir na mudança das condições geradoras de sofrimento humano.

Mas, ainda que tantos anos tenham se passado desde os primeiros alertas a essa situação, o que se verifica é que a formação em psicologia no Brasil pouco tem mudado. Ainda forma-se psicólogas e psicólogos pouco capacitados para a prática em contextos diferentes dos tradicionais. Alguns dados poderiam mascarar essa realidade. Se olharmos apenas para o que é aparente, com relação a alguns aspectos, poderíamos ser levados à convicção de que a formação vem sim sendo mudada. Que, inclusive, tem-se formado psicólogas e psicólogos para a prática comunitária, por exemplo, haja vista a grande presença de disciplinas de PSC nos currículos de graduação. Mas, a realidade é que, olhando um pouco além do aparente, arrancamos um véu que encobre uma realidade ainda muito parecida com a de décadas atrás.

A conclusão a que chegamos é que, infelizmente, pelo menos no aspecto da formação, ainda estamos longe de construir uma psicologia capaz de se colocar como alternativa à psicologia hegemônica. Ainda formamos pesquisadores e profissionais dentro de modelos que reproduzem as teorias e práticas tradicionais e que cumprem uma função social muito clara: a de colaboração na manutenção do status quo.

Mesmo a formação em PSC, que poderia ser uma força na contra-corrente da formação hegemônica, não tem cumprido esse papel. Vê-se que, ao lado de uma alta frequência do aparecimento da disciplina nos currículos de graduação, coloca-se a ausência de estágios, ênfases e programas de pós-graduação no campo. Mesmo as

próprias disciplinas são carentes em tópicos de discussão fundamentais para uma formação adequada para a prática comunitária.

E, mesmo que se contemple, em uma ementa, um programa de disciplina que passe por essas discussões, muito provavelmente essa formação teórica irá se esbarrar na prática incipiente, com ausência de estágio. E, no aspecto teórico, será limitada na medida em que não encontra correspondência em uma formação que garanta um domínio de habilidades e competências para a prática comunitária, garantidos pela ênfase. Assim, é possível se pensar em uma formação plena, capaz de verdadeiramente dotar o profissional de ferramentas para esse tipo de trabalho quando este, em sua formação, na esmagadora maioria dos cursos, quando muito, só teve contato com uma ou duas disciplinas teóricas? É pouco provável que essa formação dê condições reais ao profissional para sua atuação nesse tipo de intervenção sem que esta reproduza modelos tradicionais de psicologia.

Como colocado por Paiva e Yamamoto (2010), reproduzir no âmbito do trabalho comunitário teorias e práticas dos modelos tradicionais, especialmente da saúde, sem uma contextualização e uma crítica, não viabilizam uma atuação transformadora, tal como observamos em nossos dados. A construção de novos referenciais de atuação, como colocam os autores, se considerados os princípios fundamentais da psicologia comunitária, passa indispensavelmente pela união entre teoria e prática. Além disso, deve contar com uma formação teórica, filosófica e metodológica que sirvam de ferramentas para a análise social crítica e a intervenção realmente coerente com os princípios esperados da ação de uma psicologia comprometida com a mudança da realidade social e com a promoção da qualidade de vida.

Se a situação da PSC no Brasil puder ser avaliada a partir da análise de alguns âmbitos em específico, que, juntos, compõem o conjunto do campo, o diagnóstico acerca do âmbito da formação pode ser desanimador. Forma-se pesquisadores e profissionais em psicologia no Brasil pouco capazes de lidar com os problemas cotidianos da população. Pouco capazes, também, de contribuir na construção de um projeto ético de profissão, que politize o debate acerca da ciência e profissão. Menos capazes, ainda, de servir à população explorada na contribuição para a construção de um projeto de sociedade libertador.

Assim, é que apontamos a importância de se continuar o debate acerca da formação em psicologia e PSC no Brasil. E mais, que se realize o mesmo debate crítico com relação às outras esferas que constituem a PSC no nosso país. Dessa forma, acreditamos que ficam abertas questões que demandam ser mais discutidas para que possamos fortalecer a crítica da psicologia e a construção de uma PSC efetivamente contra-hegemônica. Dentre essas questões, destacamos algumas que avaliamos ser determinantes no quadro da PSC hoje no país.

A primeira delas refere-se à compreensão do movimento político por trás da PSC. As origens, desenvolvimento e evolução do campo no país se deram em um processo de crise e nascimento de críticas e alternativas da psicologia. E, nesse processo, movimentos de crítica dessa ciência e profissão dialogaram, se enfrentaram e foram construindo um panorama político determinante na constituição das alternativas dentre as quais a PSC se destaca. São movimentos interligados e diretamente relacionados ao cenário político e social geral do país. Assim, a compreensão crítica e aprofundada da situação da PSC no Brasil, hoje, e a avaliação de perspectivas de construção de uma PSC que contribua com processos de libertação, deve se dedicar ao resgate desses movimentos.

Uma segunda questão que demanda aprofundamento de estudos é relativa à situação profissional dos psicólogos e psicólogas que atuam no campo comunitário. Entendendo que os trabalhos em PSC, hoje, se realizam, majoritariamente, nas organizações do Terceiro Setor e no campo das políticas públicas de assistência, é de grande importância que o panorama da PSC no país seja entendido com um olhar voltado à atuação profissional. Um olhar que identifique os elementos colocados nessa atuação, referentes à composição do Terceiro Setor e das políticas sociais, seu papel na sociedade e seus limites e possibilidade na contribuição para o fortalecimento, a conscientização e a participação das pessoas e comunidades alvos de suas ações.

Por fim, acreditamos que o que se produz e o que se produziu em PSC no âmbito das produções acadêmicas revelam muitos aspectos importantes acerca da caracterização desse campo no país. Um olhar para as produções acadêmicas em PSC pode evidenciar projetos políticos por trás dos arcabouços teóricos de cada produção. E teoria, juntamente ao método, carregam visões de mundo que tanto podem contribuir para a manutenção das estruturas de poder tal como existem quanto podem contribuir para o fortalecimento de projetos de mudança social. Assim, avaliamos que uma análise aprofundada do que se produz e do que se produziu

academicamente no campo da PSC no Brasil seja uma ação valiosa na caracterização do campo no país e na crítica e construção de uma PSC comprometida com a libertação.

A PSC, por sua atuação diretamente com as populações mais atingidas pelos efeitos perversos do sistema, e por levantar, ainda que, muitas vezes, de forma abstrata, a necessidade de se mudar essa realidade, pode ser a brecha na psicologia por onde podemos abalar e fazer ruir a psicologia hegemônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ansara, S.; Dantas, B. S. do A. (2010). Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicologia e Sociedade*. Florianópolis, v. 22, n. 1. (pp. 95-103).

Antunes, M. (2007). *A Psicologia no Brasil: Leitura Histórica sobre sua Constituição*. São Paulo: EDUC/Unimarco Editora.

Antunes, R.; Pochmann, M. (2006). Dimensões do desemprego e da pobreza no Brasil. *Interfacehs: Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*. V. 3, n. 2 (pp. 1-10)

Baima, L. S. (2013). *Críticas e Alternativas da Psicologia: Limites e Possibilidades na Contribuição para a Transformação Social*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.

Bastos, A.V.B. & Gomide, P.I.C. (1989) O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional, in *Psicologia, Ciência e Profissão*, Ano 9, nº1, p.6-15.

Bock, A. M. B. (1997). Formação do Psicólogo: Um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia, Ciência e Profissão*, vol. 17 (2), 37-42.

Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estud. psicol.*(Natal), Natal, v. 4, n. 2, Dez. 1999.

Brasil de Fato. (2013). Mapa da Desigualdade em 2013: 0,7% da população detém 41% da riqueza mundial.<<http://www.brasildefato.com.br/node/26343>> Acesso em 15 fev de 2014.

Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Enferm*. Vol. 15 no. 4. Florianópolis, out/dez 2006.

Dias, E. F. (1998) "Reestruturação produtiva": forma atual da luta de classes. *Outubro*. Vol1. (pp. 45-52).

Figueiredo, L. C.; anti. (2010). *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC.

Freitas, M. (1996). Psicologia na comunidade, Psicologia da Comunidade e Psicologia (Social) Comunitária: Práticas da Psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In R. Campos (Ed.), *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. (pp. 54-80). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freitas, M. de F. Q. (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 11, n. 1. (pp. 175-189).

Gennari, E. (2012). Desafios para 2012. <<https://groups.google.com/forum/#!topic/chiapas-palestina/Qox69s-W-js>. > Acesso em 15 fev de 2014.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gomes, W. B. (1996). Pesquisa e ensino em Psicologia: articulações possíveis entre graduação e pós-graduação. In R. M. L. L. Carvalho (Org.), *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (pp. 33-50). Campinas, SP: Alínea.

Gonçalves, M. A. & Portugal, F. T. (2012). Alguns Apontamentos sobre a Trajetória da Psicologia Social Comunitária no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 32(num. especial) (pp. 138-153).

Guzzo, R. S. L.; Lacerda, F. Jr. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: Reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 41, n. 2. (pp. 231-240).

Guzzo, R. S. L.; Marçal, C. & Rybka, L. (2014). Diferentes facetas, problemas e potencialidades para a psicologia crítica no Brasil: a vida cotidiana da classe trabalhadora. *Teoría y crítica de la psicología* 4, 131-145.

Guzzo, R. S. L.; Tizzei, R. P. & Alves, L. V. (2013). (Im)possibilidades de enfrentamento e superações. In: Bernardo, M. H.; Guzzo, R. S. L. & Souza, V. L. T. de (2013). *Psicologia social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa*. Campinas: Alínea.

Heller, A. (1982). *Para Mudar a Vida: Felicidade, Liberdade e Democracia*. São Paulo: Brasiliense.

Klappenbach, H. A. & Pavesi, P. (1994) Uma história da psicologia na América Latina. In: Brazek, J. & Massimi, M. (orgs). *Historiografia da Psicologia Moderna*. São Paulo: Loyola.

Konder, L. (2009a). *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. São Paulo: Editora Expressão Popular.

Konder, L. (2009b). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.

Lacerda, F. Jr. (2010). *Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi*. Campinas: PUC-Campinas, 394p.

Lacerda Jr., Silva, D. O. & Baima, L. S. (2012) *Psicologia Social Comunitária e a Luta pela Terra: participação, fortalecimento e conscientização em um bairro popular de Goiânia*. Projeto de extensão. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Lessa, S. Tonet, I. (2008). *Introdução à Filosofia de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

Lima, T. C. S. de, Mito, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis. v. 10, n. esp. (pp. 37-45).

Lisboa, F. S. & Barbosa, A. J. G. (2009) *Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação*. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 29(4), 718-737.

Lopes, C. M. de L. (2011) *O REUNI e a intensificação do trabalho docente*. V Jornada Internacional de Políticas públicas, São Luís, 2011. *Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital*, São Luís, 2011.

Luxemburgo, R. (2002). *Reforma ou Revolução*. Luxemburg Internet Archive (marxista.org).

Mandel, E. (1978). *Introdução ao Marxismo*. 2 ed. Lisboa: Antídoto.

Martín-Baró, I. (1996). *O Papel do Psicólogo*. *Estudos de Psicologia* (Campinas). Campinas, 1996, 2(1). (pp. 7-27).

Marx, K.; Engels, F. (1977). *Para conhecer a história*. São Paulo: Projeto.

Marx, K. (1981). *Salário, preço e lucro*. São Paulo: Global.

Mason, P. (2010). *Entendiendolaeconomía marxista: Qué és el capitalismo?* Arquivo da internet. Disponível em <<<http://economia-marxista.blogspot.com.br/>>> acesso em 15 fev de 2014.

Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Massimi, M. (2011). *O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX*. In Jacó, A. M. J.; Ferreira, A. A. L.; Portugal, F. T. *História da Psicologia – Rumos e percursos* (2ª ed.) Rio de Janeiro: Nau editora. (pp. 159- 168).

Montaño, C. E. (2002). O Projeto Neoliberal de Resposta à “Questão Social” e a Funcionalidade do “Terceiro Setor”. *Lutas Sociais*, v.8. (pp. 53-64).

Montero, M. (2011). Ser, Fazer e Parecer: crítica e libertação na América Latina. In: Guzzo, R. S. L., Lacerda, F. Jr. (orgs) *Psicologia Social para América Latina: o Resgate da Psicologia da Libertação*. 2 ed. Campinas: Alínea.

Paiva, I. L.; Yamamoto. O. H. (2010). Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do “terceiro setor”. *Estudos de Psicologia* 15(2), maio-agosto/2010, 153-160.

Parker, I. (2002). *Psicología Crítica: Conexiones Críticas. Cuadernos de Psicología Social* Santiago-Chile, 1. Santiago-Chile. (pp. 73-106).

Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: alienation to emancipation*. London: Pluto Press.

Parker, I. (2009) ‘Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es?’ [‘Criticalpsychology: Whatitis and whatitisnot’], *Revista Venezolana de PsicologíaClínicaComunitaria*, 8, (pp. 139-159).

Paulo Netto, J. (2009a). *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

Paulo Netto, J.;Bráz, M. (2009b). *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, (64p.).

Prilleltensky, I. (2008), “The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity”, *Journal of Community Psychology*, 36 (2), 116-136.

Ramos, C. & Carvalho, J. E. C (2008). Espaço e Subjetividade: formação e intervenção em psicologia comunitária. *Psicologia e Sociedade*, 20 (2), 174-180.

Resolução 8/2004 (18 de maio de 2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 16. Recuperado em 05 de janeiro de 2015, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf

Santos, C. M. dos. (2003). Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24 no. 83, 627-641, agosto, 2003.

Seixas, P. de S. (2014) A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 266p.

Silva, D. O. e. (2011). *Compromisso Social da Psicologia: de Tema a Lema*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.

Taaffe, P. (2007). *Marxismo no Mundo de Hoje*. São Paulo: Socialismo Revolucionário.

Tonet, I. (2002) *Sobre o socialismo*. Curitiba – PR: HD Livros editora, 2002. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Trotsky, L. (1923). *Questões do modo de vida: A época do “militantismo cultural” e as suas tarefas*. Lisboa: Edições Antídoto, edição: n° 44 1ª ed. Maio, 1979.

Trotsky, L. (1936). Programa de Transição. Marxists Internet Archive. <<http://www.marxists.org/portugues/trotsky/1938/programa/>> Acesso em 15 fev de 2014.

Tumolo, P. S. (2001). Reestruturação Produtiva no Brasil: Um Balanço Crítico Introdutório da Produção Bibliográfica. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77, Dezembro/2001.

Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da Psicologia*. São Paulo: Edicon.

Yamamoto, O. H. (2006). Graduação e Pós-Graduação em Psicologia: relações possíveis. *R B P G*, v. 03 no. 06, 270-281, dez, 2006.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do Psicólogo. *Psicologia & Sociedade*; 19 (1): jan/abr, 30-37.