

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANILO OLIVEIRA E SILVA

**FORMAÇÃO, IDEOLOGIA E EMANCIPAÇÃO:
nexos com as Diretrizes Curriculares (2004 e 2011) para os cursos de
graduação em Psicologia**

Goiânia
2015

DANILO OLIVEIRA E SILVA

**FORMAÇÃO, IDEOLOGIA E EMANCIPAÇÃO:
nexos com as Diretrizes Curriculares (2004 e 2011) para os cursos de
graduação em Psicologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG).

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Rosa da Silva Zanolla

Goiânia
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

SF724f Silva, Danilo Oliveira e.
Formação, ideologia e emancipação: nexos com as Diretrizes Curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia / Danilo Oliveira e Silva. -- 2015.
107 f. : il.

Orientadora: Silvia Rosa da Silva Zanolla
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2015.

Bibliografia: f. 102-107

1. Diretrizes Curriculares Nacionais. 2. Psicologia. 3. Formação.
4. Ideologia. 5. Educação.

CDU: 371+378:159

DANILO DE OLIVEIRA E SILVA

**FORMAÇÃO, IDEOLOGIA E EMANCIPAÇÃO: NEXOS
COM AS DIRETRIZES CURRICULARES (2004 e 2011) PARA
OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada aos quatorze dias do mês de agosto de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof.ª Dr.ª Silvia Rosa da Silva Zanolla – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.ª Dr.ª Sônia Margarida Gomes de Sousa – PUC GO



Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Filho – FE/UFG

AGRADECIMENTOS

À professora Sílvia Rosa da Silva Zanolla pela orientação, pelo trabalho conjunto de longa data, pelo respeito às diferenças e pela formação crítica.

Ao professor Fernando Lacerda Júnior pela coorientação na fase inicial do estudo, tal como pela colaboração em tantas outras ocasiões.

Ao Professor Oswaldo Hajime Yamamoto pela disposição ao diálogo e ajuda.

À professora Susie Amâncio Gonçalves de Roure pela leitura criteriosa e valiosas considerações no exame de qualificação.

Ao professor Régis Henrique dos Reis Silva pelas críticas e sugestões fundamentais proferidas no Seminário do PPGE/FE-UFG e no exame de qualificação. Como também agradeço a ele e à professora Sônia Margarida Gomes Sousa por aceitarem participar da banca examinadora.

A todos amigos e colegas que, de alguma forma, colaboram com o processo que resultou no presente trabalho.

À minha família, em especial meus pais e irmã, Venitor, Silvânia e Júlia, que nunca mediram esforços para me apoiar.

À Débora, por todo amor e companheirismo.

“Algo deve mudar para que tudo continue como está”

Giuseppe Tomasi di Lampedusa

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo bibliográfico-documental inscrito na Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE-UFG). A pesquisa objetivou analisar aspectos da formação em Psicologia a partir de documentos oficiais, sobretudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (2004-2011), considerando panoramas históricos, econômicos, sociais e políticos. Os procedimentos adotados incluíram levantamento e análise dos documentos oficiais relacionados às Diretrizes; estudo de produções bibliográficas e registros históricos, selecionando trabalhos e documentos oficiais com remissão às Diretrizes e à formação em Psicologia; revisão e síntese de conceitos e categorias filosóficos e científicos relevantes à compreensão do objeto. O referencial teórico fundamenta-se nos conceitos de sociedade do capital, ideologia, emancipação política e humana, a partir de autores como Marx, Engels, Lukács e Mészáros; contempla autores que discutem educação, formação ampla, formação em Psicologia, história da Psicologia e história do Brasil; desenvolve a categoria de “ideologia do compromisso social”. Os resultados encontrados não se esgotam, posto demonstrarem concorrer para a construção das Diretrizes diferentes ideologias, que se manifestam interna e externamente ao campo da Psicologia, com destaque para o debate em torno de uma formação especializada ou generalista. Nas Diretrizes aprovadas persistem contradições verificadas no seu processo de constituição, sendo perceptível nos documentos a coexistência de perspectivas como: a “ideologia do compromisso social”; a expectativa da realização da “cidadania”; a formação a partir de “habilidades e competências” próprias ao modelo caracterizado pela reestruturação produtiva; noções especializadas e generalistas da formação.

Palavras-chave: ideologia; formação na graduação em Psicologia; Diretrizes Curriculares Nacionais.

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABP	Associação Brasileira dos Psicólogos
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APPESP	Associação Profissional dos Psicólogos do Estado de São Paulo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino da Psicologia
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Estudantes de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CRP-06	Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia Brasileira
FE-UFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SPESP	Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo
SPSP	Sociedade de Psicologia de São Paulo

USAID *United States Agency for International Development*
USP Universidade de São Paulo

LISTA DE SÍMBOLOS

μ Mais-valia em forma de mercadoria
D Dinheiro
D Mais-valia em forma de dinheiro
D' Dinheiro acrescido de mais-valia em forma de dinheiro
F Força de Trabalho
M Mercadoria
M' Mercadoria acrescida de mais-valia em forma de mercadoria
Mp Meios de Produção
P Processo Produtivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I -FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E QUESTÕES PRELIMINARES...11	
1.1 Sociedade do Capital: campo de emergência e desenvolvimento da Psicologia.....	12
1.2 Emancipação Política e Emancipação Humana.....	26
1.3 Educação e Cidadania.....	28
1.4 Ideologia	36
II- PSICOLOGIA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: DELIMITAÇÃO DE COMPROMISSOS SOCIAIS NO BRASIL	45
2.1 Caminhos do Compromisso da Psicologia no Brasil	45
2.2 Institucionalização da Psicologia Enquanto Formação e Profissão.....	48
2.3 Crítica à Psicologia e Psicologia Crítica: emergência da “ideologia do compromisso social” e a formação em Psicologia.....	57
III- NEXOS IDEOLÓGICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DOS “PREÂMBULOS” À INSTITUIÇÃO	67
3.1 As Diretrizes Curriculares em Substituição aos Currículos Mínimos: do(a) profissional liberal “qualificado(a)” ao(a) assalariado(a) “habilitado(a) e competente”	67
3.2 Ideologia do Compromisso Social e Formação em Psicologia: traçando o percurso até as Diretrizes	72
3.3 Embates na Construção das Diretrizes Curriculares: entre a formação especializada e a formação generalista	82
3.4 As Diretrizes Curriculares instituídas em 2004 e 2011: contradições latentes.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

A formação e atuação em Psicologia no Brasil vivenciam transformações importantes desde sua instituição legal em 1962. É copiosa a produção bibliográfica que delimita o percurso empreendido desde a introdução das ideias psicológicas no Brasil, até a contemporaneidade.

Tornou-se uma posição comum definir este trajeto a partir de uma visão que compreende que a Psicologia no país transitou de uma função social conservadora e aliada às elites, para um projeto mais crítico e socialmente comprometido com as necessidades da maioria da população.

No Brasil, a graduação em Psicologia passou por grandes transformações desde sua emergência. Instituída legalmente em 1962, ela tem seus fundamentos modificados pelas exigências emergidas junto com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996). Há um processo de substituição do Currículo Mínimo pelas Diretrizes Curriculares, enquanto balizadores legais para os cursos de graduação. A mudança se dá em uma conjuntura de reestruturação produtiva, que impõe novas exigências para formação de trabalhadores.

Todo este processo ocorreu em meio a um panorama de aspectos históricos, econômicos, sociais e políticos inter-relacionados. Distintas ideologias competem para a constituição das Diretrizes conforme emergem do contexto geral de lutas sociais e encontram seus correspondentes no campo específico da Psicologia.

Assim, com o objetivo de desvelar os nexos implicados na construção das Diretrizes Curriculares que regem oficialmente a formação para a graduação em Psicologia, este trabalho empreende um estudo bibliográfico-documental organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo se desenvolvem aspectos históricos e conceituais considerados importantes à compreensão do processo que culmina com a instituição das Diretrizes, tais como: sociedade do capital; crise estrutural do capital; crise da Educação; emancipação política; emancipação humana; relação entre educação e cidadania; e a categoria de “ideologia”.

O segundo capítulo foca em aspectos históricos específicos à formação e ao campo da Psicologia no Brasil, considerados fundamentais à compreensão das Diretrizes estudadas.

No terceiro capítulo procede-se análise histórica de aspectos imediatamente anteriores à instituição das Diretrizes, assim como dos documentos e manifestações institucionais diretamente implicados na instituição das Diretrizes Curriculares (2004-2011) para os cursos de Psicologia no país.

I - FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E QUESTÕES PRELIMINARES

No presente capítulo apresenta-se um estudo teórico sobre mediações que se revelaram importantes para a compreensão da formação em Psicologia no Brasil. O olhar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (BRASIL, 2004; 2011) é perpassado pelas categorias e conceitos discutidos aqui, tais como: sociedade do capital, emancipação política, emancipação humana e ideologia. Ao mesmo tempo, a emergência destas peças teóricas se dá pela necessidade posta no desafio de compreender o objeto estudado.

Pensar a formação em Psicologia remete à existência da própria Psicologia como campo de conhecimento. A sua emergência enquanto ciência autônoma se dá recentemente, pois, até o final do Século XIX, conhecimentos que poderiam corresponder a uma compreensão “psicológica” do ser humano eram abarcados como ramo da Filosofia (FREIRE, 1997). Assim, considera-se que a Psicologia é uma forma particular de compreender as pessoas, circunscrita em dadas condições históricas¹ (FIGUEIREDO e SANTI, 2006).

Campos (2010), em trabalho publicado originalmente em 1983, explica que o advento da Psicologia e do(a) profissional psicólogo(a) relaciona-se ao:

Movimento engendrado pelas demandas que emergem da formação social onde sua prática passa a ser requerida – mediadas pelo quadro ideológico de representação do real formulado a partir daquela organização histórico-social – conjugada com o esforço de atendê-las representada pelo progresso da técnica (p. 75).

As origens desta forma particular de conceber o real por meio do estudo e controle do comportamento individual, assim como a ideia gênese do(a) profissional responsável pela execução do serviço, estão situadas nas sociedades capitalistas europeias do final do século XIX (YAMAMOTO, 1987).

Yamamoto (1987) afirma que: “para situarmos as condições que propiciaram o surgimento da ‘Psicologia científica’ é necessário traçarmos o movimento histórico que

¹ O que analisamos no presente trabalho enquanto história da Psicologia, portanto, não contempla o que alguns autores indicam como uma Psicologia em “fase filosófica ou pré-científica” (FREIRE, 1997, p. 17). Parker (2007) considera que o que está em causa quando psicólogos(as) reivindicam o início da área na tradição do pensamento grego, por exemplo, é fazer com que o trabalho deles pareça mais sábio e antigo do que realmente é.

subordina a ciência ao Capital” (p. 17). O autor chama a atenção para as transformações do conjunto das forças produtivas que corroboraram à constituição da Psicologia em contrapartida àqueles que consideram a subdivisão do conhecimento resultado do “curso natural da ciência” (YAMAMOTO, 1987, p. 16). Partindo da perspectiva que afirma existir vínculo entre a sociedade capitalista e a constituição da Psicologia (YAMAMOTO, 1987), traça-se algumas considerações acerca desta sociedade, com objetivo de compreender os nexos implicados.

1.1 Sociedade do Capital: campo de emergência e desenvolvimento da Psicologia

A necessidade de compreensão da Psicologia, enquanto campo historicamente delimitado, obriga caracterizar a sociedade que a condiciona. Com tal finalidade, segue uma contextualização sobre a sociedade do capital, com foco em aspectos relacionados ao seu nascimento, suas bases estruturais, a caracterização de suas crises, assim como o atual estágio.

A sociedade capitalista “brotou”, nas palavras de Marx e Engels (2006), “das ruínas da sociedade feudal” (p. 10). O desenvolvimento do modo de produção capitalista tem germes no período situado entre os séculos XV e XVI. A acumulação primitiva de riqueza em mãos de particulares possibilitada durante o mercantilismo² “pela conquista, pela escravização, pela rapina e pelo assassinato” (MARX, 2008a, p. 828) configurou uma das condições para a emergência do capitalismo. Foi necessária a acumulação privada de dinheiro num estágio avançado da produção mercantil. Simultaneamente, foi preciso instituir a relação entre duas espécies de proprietários:

[...] de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, do outro, os trabalhadores livres,

² As modificações práticas ligadas à expansão mercantil, germe do desenvolvimento posterior do capitalismo, repercutiram na forma do homem se conceber. É neste movimento que se começa a valorização do homem enquanto detentor de uma individualidade com uma subjetividade privada (FIGUEIREDO e SANTI, 2006). Trata-se de um indivíduo particular à modernidade, circunscrito pelos parâmetros do indivíduo burguês, concebido como autônomo, competitivo e empreendedor. Algo corresponde aos anseios dos comerciantes dispersos que se moviam com dificuldade na hierarquizada sociedade feudal. Figueiredo e Santi (2006, p. 19), que historicizam a existência do indivíduo, afirmam que a "experiência de sermos sujeitos capazes de decisões, sentimentos e emoções privados só se desenvolve, se aprofunda e se difunde amplamente numa sociedade com determinadas características". A partir destas condições históricas particulares é que pode emergir o(s) objeto(s) de estudo da Psicologia, que a caracteriza enquanto ciência autônoma.

vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho (MARX, 2008a, p. 828).

A esse respeito, conclui Marx (2008a, p. 828):

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção.

Desta forma, a sociedade fundamentada no modo de produção capitalista caracteriza-se pelo antagonismo de classes sociais³ (MARX e ENGELS, 2006).

O marco econômico da instauração dessa sociedade é a I Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII na Inglaterra. A instauração política e ideológica tem como marco a Revolução Francesa, iniciada em 1789, que, com seus ideais iluministas de *Liberté, Egalité e Fraternité* (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), derrotou a aristocracia feudal, elevando a burguesia⁴ ao governo, destituindo a monarquia absolutista e exercendo participação na modificação de todo o cenário mundial (HOBSBAWM, 2005).

Diferente de outras sociedades em que havia predomínio do valor-de-uso⁵ dos produtos sociais necessários à vida e, por isso, o trabalho excedente ficava limitado por um conjunto mais ou menos definido de necessidades, na sociedade capitalista o predomínio do valor-de-troca⁶ origina uma cobiça desmensurada por trabalho excedente (MARX, 1999). A produção se converte em produção de mercadorias. O fim da

³ Nem Marx, nem Engels, formularam de maneira sistemática o conceito de classe social, embora este tenha importância na teoria de ambos. Estudos marxistas desde o final do século XIX indicam que a estrutura de classe é um fenômeno mais complexo e ambíguo do que parece em alguns textos de Marx e Engels (BOTTOMORE, 2012). De toda forma, o presente estudo se apropria da noção geral de classe social tangencialmente trabalhada pelos autores (MARX e ENGELS, 2006). Assim, a definição de classe social está ligada ao posicionamento de grupos societários em relação à propriedade de meios de produção e subsistência em sociedades com avançado desenvolvimento das forças produtivas.

⁴“Classe dos capitalistas modernos, que possuem meios da produção social e empregados assalariados” (MARX e ENGELS, 2006, p. 9).

⁵ Valor inerente a qualquer coisa que a torna útil para satisfação das necessidades humanas (MARX, 1999, p. 57-63).

⁶Valor constituído pela relação quantitativa na troca entre valores-de-uso de espécies diferentes (MARX, 1999, p. 57-63).

produção é a venda do produto⁷. Sem isso a burguesia não pode realizar a mais-valia. A mercadoria⁸ assume centralidade na sociedade do Capital (MARX, 1999, p. 55-107).

O mercado capitalista é anarquicamente regido pela concorrência. A produção “toma” seus rumos a partir de decisões de capitalistas que, isoladamente, têm em vista, cada qual, fazer o maior número de negócios e abarcar a maior parte do mercado que conseguir. Não se preocupa com as decisões análogas tomadas por outras firmas, como explica Mandel (1978). O fim é a efetivação do lucro máximo. Para tal é necessário oferecer mercadorias com preço inferior às oferecidas pelos concorrentes. Para que isso seja possível é preciso reduzir o custo da produção. Uma das formas de operar a diminuição dos custos é efetivar melhorias nos meios de produção, como, por exemplo, pela implementação de máquinas melhores que elevem a produção com emprego igual de força de trabalho⁹. Para isso, é imprescindível que se disponha de capital. Daí que a sobrevivência do capitalista, enquanto tal, depende de sua busca incessável por lucro para que ele disponha de capital para investir no processo produtivo a frente de seus concorrentes e não seja derrotado no mercado.

A produção capitalista não visa apenas lucro, mas também a acumulação de capital. Há no capitalismo um sobre-produto que não é consumido (MANDEL, 1978). Além de acumular capital – a fim de ampliar a produção e incorporar os progressos técnicos a seu organismo produtivo – o burguês busca construir um capital de reserva para enfrentar as oscilações de preços e poder aproveitar-se das conjunturas favoráveis de compra e venda. Por tais razões, Marx (2008a; 2008b) afirma que o capitalista não tem por motivo dominante o gozo, mas a acumulação.

A ciência e a técnica alcançam progressivamente lugar privilegiado no sistema capitalista com o processo de mecanização da produção e o desenvolvimento da grande indústria. De acordo com Braverman (1981 *apud* YAMAMOTO, 1987), a ciência foi a

⁷ Trata-se do processo de (re)produção e circulação do capital. Didaticamente, Dinheiro (D) compra no mercado Mercadoria (M), que é composta pelos Meios de Produção (Mp) mais Força de Trabalho (F), que passa pelo processo produtivo (P) resultando em uma Mercadoria, com valor superior a que antecede o processo produtivo (M'), que é a Mercadoria (M) acrescida de mais-valia na forma de mercadoria (μ), que, por sua vez, é trocada no mercado por mais dinheiro (D'), que é o dinheiro (D) acrescido de mais-valia sobre a forma de dinheiro (d). E para que o capitalismo funcione é necessário que D' volte para o início do processo produtivo e aumente novamente. Ou simplesmente: D-M(Mp+F)...P...M'(M+ μ)-D'(D+d) (MARX, 2008b).

⁸ O produto só é mercadoria à medida que se utiliza de seu valor-de-uso tendo em vista uma troca, ou seja, quando assume a forma de valor-de-troca (MARX, 2008a).

⁹ À quantidade de valor adicionada ao processo produtivo resultante deste mecanismo é dado o nome de mais-valia relativa, ao passo o valor adicional resultante do emprego de mais força de trabalho por meio do aumento da jornada de trabalho é dado o nome de mais-valia absoluta (MARX, 1999, p. 363-371).

última das propriedades sociais a ser convertida em elemento de auxílio do Capital, o que já havia sido realizado com o trabalho. A subordinação da ciência ao Capital se dá historicamente com o desenvolvimento do capitalismo. Fato importante que se relaciona à posterior emergência da Psicologia enquanto ciência autônoma.

Segundo Mandel (1978), a partir da Revolução Industrial da segunda metade do século XVIII o capitalismo caracterizou-se por um grande número de empresas concorrentes entre si em cada setor. A dinâmica, anteriormente exposta, da necessidade de acúmulo de capital para manter as firmas em condições de competir no mercado, fez com que em cada ramo restasse um reduzido número de empresas. Tão logo a circulação do capital se efetiva, simultaneamente opera-se a concentração deste em algumas empresas. Estas empresas passam a ter domínio sobre parcela significativa do mercado. A concorrência entre as empresas é “substituída” por acordos entre as poucas sobreviventes em cada ramo. No capitalismo – excetuando o período das manufaturas – podem-se distinguir duas fases: concorrencial e monopolista. A primeira inicia-se na Revolução Industrial e mantêm-se até o penúltimo quartel do século XIX. Neste fim do século XIX a inovação científica dos motores elétricos e a combustão foi decisiva para algumas firmas tomarem frente na corrida concorrencial e dessa forma dominarem mercados e extinguirem concorrentes. A fase monopolista se configura a partir daí¹⁰ (MANDEL, 1978).

A transformação da ciência de propriedade social generalizada, ocasionalmente empregada na produção, em ciência enquanto propriedade do capital, marca a transição entre a Revolução Industrial ocorrida entre meados do século XVIII e início do século XIX e a revolução tecno-científica do final do século XIX (YAMAMOTO, 1987).

A ciência enquanto propriedade do capital, por meio da mecanização da produção, opera alterações na composição orgânica do capital. A porção do capital constante, ou seja, aquele que se mantém fixo por vários ciclos de reprodução e circulação do capital, é relativamente aumentada em relação ao capital variável, compreendido como aquele que deve ser renovado a cada ciclo, isto é, a força de trabalho ou trabalho vivo (YAMAMOTO, 1987).

¹⁰ Não há o fim da concorrência com a passagem para o capitalismo monopolista, como explica Mandel (1978). O que ocorre é que a concorrência deixa de se exercer normalmente pela baixa dos preços e por isso os *trusts* conseguem taxas de lucro maiores que às firmas dos setores não monopolizados. A concorrência continua existindo nos setores não monopolizados, entre os *trusts* e entre monopólios nacionais. Mas a concentração de capital chega ao ponto em que os *trusts* nacionais se fundem em cartéis internacionais.

A necessidade de acréscimo do lucro exige aumento da exploração da força de trabalho, único elemento produtor de valor, seja por meio da mais-valia relativa ou absoluta. Tal necessidade encontra oposição frente aos trabalhadores, organizados ou não, resistentes aos métodos de controle do trabalho. Faz-se preciso o desenvolvimento e uso sistemático da ciência também no controle do processo produtivo (YAMAMOTO, 1987). O taylorismo, com seu estudo dos tempos e movimentos é a ideologia administrativa que começa a entrar em cena, obtendo aumentos de produção através de técnicas de maior controle sobre o trabalho e da lógica de produção em massa (SAMPAIO e GOULART, 1998). A gradativa expropriação do conhecimento e controle dos trabalhadores sobre o processo produtivo e a progressiva supressão do trabalho intelectual dos operários, capitulando tais elementos enquanto propriedade capitalista, foram algumas das consequências do taylorismo (YAMAMOTO, 1987).

É no final do século XIX, em meio ao contexto descrito, que historiadores comumente identificam o “surgimento” da Psicologia, apontando como marco de nascimento a publicação de “Elementos de Psicofísica” de Fechner (1801-1887) em 1860 (FREIRE, 1997), ou a criação do laboratório de Wundt (1832-1920), em Leipzig, no ano de 1879 (SCHULTZ e SCHULTZ, 2005). De acordo com Fraisse (1968, p. 16 *apud* YAMAMOTO, 1983, p. 21), no laboratório criado por Wundt, estudava-se “à visão, audição, tato, paladar, sentido de tempo, percepção, tempo de reação, atenção, sentimento, à associação [...]. Ou seja, a mensuração e quantificação precisa dos chamados fatos da consciência”. Acerca da criação e da caracterização do laboratório de Wundt, Campos (2010, p. 208) questiona: “Por que foi criado este laboratório, com a preocupação de elaborar e utilizar instrumentos precisos de medição, predição e controle das possibilidades e limites da percepção humana?” e ainda “A quem poderia interessar, naquela época, o estudo da percepção e das habilidades humanas?” (CAMPOS, 2010, p. 208). Diante destas questões Campos (2010) lança algumas hipóteses:

A divisão do trabalho capitalista, naquele momento, progredia do aperfeiçoamento da institucionalização do trabalhador coletivo [...] à introdução da máquina no processo de produção. [...] A própria institucionalização do trabalhador coletivo [...] constituído de muitos trabalhadores parcelares (cada um encarregado de uma tarefa partida no processo de produção da mercadoria) engendrou consigo a reelaboração do próprio conceito de percepção e de aptidão. [...] Na medida mesma em que a fábrica “fabricava” novas aptidões, pelo parcelamento do processo de trabalho, os psicólogos registravam e nomeavam o resultado do parcelamento. O mesmo se pode dizer a propósito da elaboração dos

conceitos do normal e do excepcional, noções que atravessam permanentemente o trabalho do psicólogo (p. 208).

A contextualização econômica e social medeia a constituição da ciência, e como em outras áreas, a da Psicologia enquanto instrumento a serviço do capitalismo, ou seja, é possível identificar uma estreita relação entre o pré-início da Psicologia científica e a constituição da sociedade do capital¹¹.

A relação entre a constituição da Psicologia e seu *status* científico, de acordo com as necessidades de fortalecimento do sistema capitalista, encontra subsídios na demanda pela reestruturação do mundo do trabalho. Para se compreender o nexo, faz-se necessário avançar no entendimento dos elementos constitutivos deste modo produtivo em suas diversas fases.

Na fase monopolista do capitalismo, o capital abundante dos monopólios advindos do superlucro exige a busca de novos campos de investimento. O capital dos países industrializados cruza as fronteiras nacionais expandindo-se pelo planeta. O primeiro momento da fase monopolista pode ser definido como imperialista clássico (MANDEL, 1978). Há uma tendência da partilha do mundo em zonas de influência/colonização das grandes potências. Na lógica do comércio de produtos manufaturados das metrópoles pelas matérias primas das colônias, estabelece-se uma relação desigual de troca entre as partes. Este desequilíbrio é uma das principais causas da situação de “subdesenvolvimento” do hemisfério meridional, onde se encontra América Latina e Brasil, de acordo com Mandel (1978).

O processo de expansão descrito justifica-se pela necessidade de reprodução do capital: a não efetivação do capital em “mais capital”, em qualquer momento de seu processo de reprodução, configura as bases de uma crise do sistema capitalista. As análises de Marx (1999; 2008a; 2008b) possibilitam compreender o caráter cíclico das crises do capital pela contradição entre a necessidade infinita de acumulação do capital e o caráter limitado do mercado.

Assim, as Guerras Mundiais devem ser compreendidas a partir desta realidade de disputa de mercados frente a uma crise de acúmulo de capitais. As guerras funcionam como paliativo para manter em circulação o processo de reprodução do capital. A indústria bélica representa um setor propício à afluência dos capitais excedentes (MANDEL, 1978).

¹¹ A este respeito ver Yamamoto (1987, p. 21-27).

O fim da Segunda Guerra marca o início da desintegração dos impérios e configuração de um novo fluxo de capital. Este passa a circular entre os países imperialistas e nota-se uma industrialização de países que até então ocupavam outra função na divisão mundial do trabalho – mesmo porque é oportuna a exportação de bens e equipamentos para outros países pelos países centrais do capitalismo (MANDEL, 1978).

No fim da Segunda Guerra Mundial o capitalismo imperialista entra na fase que Mandel (s/d *apud* NETTO; BRAZ, 2009) chama de “anos dourados”, nomenclatura que faz referência à percepção social “positiva” do período, no qual coincide a retomada de crescimento das taxas de lucro e uma relativa efetivação de direitos sociais à classe trabalhadora em alguns países capitalistas. Enquanto desenrolavam experiências pós-capitalistas no Leste Europeu e em partes da Ásia, nos países capitalistas centrais o Estado assume a forma do *Welfare State*.

É importante caracterizar, ainda que brevemente, o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*. Andersen (1991) afirma que uma definição comum nos manuais para *Welfare State* é a de que ele envolve responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos. Mas adverte que o *Welfare State* não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Também é preciso considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social. O Estado assume uma função de maior intervenção econômica como forma de garantir os lucros dos grandes monopólios (MANDEL, 1978) e, ao mesmo tempo, tem seu papel reajustado, assumindo a responsabilidade de gerir um conjunto de mecanismos extra-econômicos (YAMAMOTO, 2007). O processo exige a legitimação política pelo alargamento da base de sustentação do Estado, o que é feito ideologicamente, pela institucionalização de direitos e garantias sociais à classe trabalhadora¹². No *Welfare State* a “questão social”¹³ é alvo de políticas sociais e é internalizada na ordem econômico-política (MONTAÑO, 2002).

¹²Na fase monopolista do capitalismo, a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada da riqueza por meio do controle do mercado se aprofunda. O Estado tem sua função reajustada assumindo a responsabilidade de gerir um conjunto de mecanismos extra-econômicos estreitamente relacionados com o processo produtivo. Com o alargamento da base de sustentação do Estado, há legitimação política do capital, o que é garantido pela institucionalização de direitos e garantias sociais à classe trabalhadora (MANDEL, 1978).

¹³O modo de produção capitalista baseia-se na reprodução e acumulação de capital através da exploração das massas. Uma resultante necessária é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos decorrentes da emergência da classe operária no processo de constituição da sociedade capitalista, a que se dá o nome de “questão social” (MONTAÑO, 2002).

Nos “anos dourados” os países capitalistas centrais, ainda que houvesse enormes desigualdades sociais, sob pressão de uma classe operária organizada, é assegurada proteção social aos trabalhadores e um nível de renda que possibilita o consumo em larga escala de produtos industrializados. O Estado capitalista torna-se permeável a demandas da classe trabalhadora na medida em que isso serve para a perpetuação da sua função de: garantir a existência e manter sob controle o conjunto das forças produtivas ocupadas e excedentes (YAMAMOTO, 2003).

Em todo o processo descrito, é historicamente efetivo que o modo de produção capitalista tem como condição de existência a exploração. Netto e Braz (2009) afirmam que a “reprodução capitalista só é viável se ela reproduzir as relações sociais que põem frente a frente capitalistas e proletários” (p. 136). A “questão social” é produto inerente e condição para perpetuação do modo produtivo. Resolvê-la significaria, para o Estado burguês, abrir mão dos privilégios de classe dominante e necessariamente superar a sociedade burguesa (NETTO, 2009). A tática é tratar da questão social em seus efeitos particularizados e nunca em suas causas.

O período chamado de “anos dourados” representou uma onda de expansão capitalista encerrada por volta da metade dos anos de 1970. As causas do fim do modelo político passam pela crise econômica vivenciada a partir do início da década de 1970. Os limites da expansão do capitalismo refletem na queda das taxas de lucro. Somam-se a isso vetores sócio-políticos que se fizeram presentes para questionar a ordem vigente, com destaque para o Movimento Estudantil na Europa, o Movimento Negro nos Estados Unidos e os Movimentos Feministas em várias partes do mundo. Inicia-se um período de recessão generalizada do capitalismo (NETTO e BRAZ, 2009).

A recessão generalizada ocasiona uma ofensiva do capital na tentativa de reverter a queda das taxas de lucro e manter o disciplinamento das massas à condição de subalternidade ao capital. Uma série de políticas é implementada com a finalidade de livrar o capital das consequências da crise. O Estado assume uma face neoliberal¹⁴ explícita com sua privatização, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (NETTO e BRAZ, 2009). É possível identificar que a transição, do Estado de Bem-Estar Social para o Estado Neoliberal, está ligada a

¹⁴ A concepção neoliberal tem suas origens na década de 1940, com a publicação de “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek, com um ataque frontal à limitação do Estado aos mecanismos de mercado. Entretanto só passou a ter efetividade política com a chegada da grande crise econômica de 1973. Ganha força a proposta de efetivação de um Estado “forte” para romper o poder dos sindicatos e “mínimo” para todos os gastos sociais e limitações do mercado (ANDERSON, 2008).

inúmeros vetores sociais, econômicos e políticos, cujos desdobramentos impactam a classe trabalhadora, dentre outros aspectos, no cerceamento de direitos sociais conquistados.

A ação do Estado Neoliberal caracteriza-se pela contração da emissão monetária, elevação das taxas de juros, diminuição da taxação sobre os altos rendimentos, abolição de controles sobre os fluxos financeiros, criação de níveis massivos de desemprego, controle e repressão do movimento sindical, corte dos gastos sociais pela desmontagem dos serviços públicos, além de um amplo programa de privatizações. O período, a partir de então, é marcado pela exponenciação da “questão social” (NETTO e BRAZ, 2009). O neoliberalismo tem impacto na formação em Psicologia no Brasil, como apresentará a discussão nos capítulos posteriores deste trabalho. Antes, é preciso contextualizar a estrutura de implantação do Estado Neoliberal para compreender suas demandas pela formação de mão de obra especializada.

A tendência do capitalismo monopolista, de redução do trabalho “vivo”, é acentuada no período de implantação do neoliberalismo e o processo corrobora uma forma de trabalho mais precarizada e desregulamentada. O momento impõe fraturas objetivas e subjetivas à classe trabalhadora, tornando-a mais complexa e heterônoma que em períodos anteriores deste modo produtivo (ANTUNES, 1999)

A queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista e fordista de produção, a hipertrofia da esfera financeira, o aumento da concentração de capitais e o incremento acentuado de privatizações relacionam-se à derrocada do *Welfare State* (ANTUNES, 1999).

No Estado Neoliberal, sob o pretexto de reduzir os gastos no setor público – tido pela ideologia como naturalmente burocratizado e ineficiente – privatiza a resposta à “questão social” – quando isto é rentável – ou repassada para a sociedade civil ou para o terceiro setor – quando é onerosa. Concomitante à precarização das políticas sociais e assistenciais, ocorre a “re-mercantilização” da questão-social. Por este meio, os serviços sociais são transportados para o mercado, vendidos e limitados àquela parcela da população que pode pagar pelos mesmos – os cidadãos plenamente “integrados” (MONTAÑO, 2002). O terceiro setor, em tal realidade, justifica e legitima a desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais, ao mesmo tempo em que a resposta à “questão social” deixa de ser algo compulsório compartilhado pelos trabalhadores e o capitalistas por meio do *Welfare State*, e se converte em algo voluntário, reduzido à esfera da solidariedade individual (MONTAÑO, 2002) –

desonerando o capital ocupado em recuperar suas taxas de lucro (NETTO e BRAZ, 2009).

O neoliberalismo assume distintas nuances em países capitalistas centrais e periféricos em diferentes momentos históricos. Isto pode ser compreendido pelo fato de que o modo de produção capitalista se organiza mundialmente de forma desigual, mas, ao mesmo tempo, combinada (MANDEL, 1978). Desta forma, os elementos contextuais ligados ao desenvolvimento da “ciência psicológica”, sua demanda e formação no Brasil, são relacionados a uma realidade mais ampla.

Entretanto, para se compreender a relação dos fatores sociais e econômicos implicados para a transformação dos campos de formação e a atuação em Psicologia no país, faz-se necessária a caracterização do atual estágio da sociedade do capital em geral. Mészáros (2011) analisa em sua obra “Para Além do Capital” a sociabilidade contemporânea e a lógica que governa a sociedade, empreendendo uma crítica radical. O autor distingue conceitualmente capital de capitalismo. Como o próprio Marx (1999, p. 177) demonstra, o capital antecede historicamente o sistema capitalista e, Mészáros (2011) afirma que ele também é posterior ao capitalismo, ao analisar as tentativas de constituição societal socialista. Marx (1999, p. 185) define capital como “valor [que] se torna valor em progressão”, isto é, valor possível de se tornar mais valor. Seguindo a “trilha de Marx”, Mészáros (2011) mostra que o capitalismo é apenas uma das formas de realização do capital. O capital possui um sociometabolismo mais amplo que o capitalismo. O autor identifica que o sociometabolismo do capital não foi superado em nenhuma das experiências revolucionárias do século XX. Tais experiências constituem, de acordo com autor, um “sistema do capital pós-capitalista” (MÉSZÁROS, 2011, p. 601), uma vez que não acabaram com divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções essenciais ao capital, tampouco extinguiram o Estado.

Para Mészáros (2011) o sociometabolismo do capital fundamenta-se na inter-relação entre capital, trabalho e Estado, construída pelo seu próprio lastro histórico. Ao caracterizar o sociometabolismo do capital, o autor demonstra seu apanágio incontrolável e autodestrutível, descrevendo direções nas quais se manifesta a precibilidade do capital à medida que encontra limites de seu potencial produtivo, são elas:

A demanda incontrolável por recursos – isto é, a irreprimível tendência crescente do capital ao uso “intensivo de recursos”, da qual o uso “intensivo de energia” é só um exemplo – sem consideração pelas consequências futuras

sobre o ambiente, nem pelas necessidades das pessoas afetadas por suas assim denominadas “estratégias desenvolvimentistas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 819).

Ponto que se refere à evidente, e progressiva, degradação do meio ambiente, em favor da reprodução do capital, ignorando a necessidade de garantia de recursos necessários à vida na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza. Outras tendências destacadas são:

O uso cada vez mais intensivo de capital em seu processo de produção, inerente à concentração e à centralização necessárias de capital, que contribui grandemente para a produção do “subdesenvolvimento” não só na “periferia” mas também no centro de seu domínio “metropolitano”, gerando desemprego maciço e devastando uma base industrial antes florescente e perfeitamente viável; [...] o impulso crescente em direção à multiplicação do valor de troca, no princípio simplesmente divorciado, mas agora abertamente oposto ao “valor de uso” a serviço da necessidade humana, para manter intata a dominação do capital sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2011, p. 819).

Uma tese importante, presente nas tendências acima descritas do sociometabolismo do capital, se refere ao decréscimo da taxa de utilização do valor de uso das coisas. É evidente que a produção de valor-de-uso não desaparece por completo na sociedade do capital, pois, no limite, os homens necessitam manter sua existência corpórea e para isso “valem-se” do valor-de-uso das coisas. Entretanto, o valor-de-uso, cada vez mais, só passa a ser levado a cabo subordinado ao valor-de-troca. E ainda, a mercadoria pode cumprir ou não seu valor-de-uso e ser, mesmo assim, útil ao potencial reprodutivo do capital. Tal tendência explica a redução da vida útil das mercadorias com finalidade de tornar mais rápido o ciclo reprodutivo, sendo mecanismo fundamental para crescimento do capital. E como última tendência do sociometabolismo do capital, Mézáros analisa:

O pior tipo de desperdício: o desperdício de gente, pela produção em massa de “pessoas supérfluas” que, como resultado tanto dos avanços “produtivos” do capital como de suas dificuldades crescentes no “processo de realização”, não podem mais se ajustar aos esquemas estreitos da produção de lucro e da multiplicação perdulária do valor de troca. (O fato de que a produção em massa de “tempo supérfluo” do número crescente de “pessoas supérfluas” seja o único tempo de vida das pessoas reais não pode ser, claro, objeto de preocupação para as dedicadas personificações do capital.) (2011, p. 819).

Neste ponto, o autor evidencia a consequência considerada mais nefasta, isto é, a produção de degradação humana acentuada pelo processo de aumento do capital. No

conjunto, as tendências do sociometabolismo do capital apontam em direção à destruição não apenas de si próprio, mas também da humanidade. Para Mészáros (2011) o sociometabolismo do capital encontra-se em seu último limite, pois, a partir da década de 1970, deflagra-se uma crise estrutural do capitalismo.

Todas as crises anteriores do capitalismo são consideradas cíclicas. Com suas intensidades e durações diversas, estas crises constituem “o modo natural de existência do capital, [...] maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011, p. 795). A crise estrutural deflagrada a partir da década de 1970 é historicamente distinta das cíclicas em quatro aspectos:

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2011 p.795-796, grifos do autor)

Mészáros (2011) reconhece o poderio e a capacidade do capital de se reconstruir, entretanto constata historicamente o esgotamento das estratégias de retomada da ascensão das taxas de lucro e o conseqüente aprofundamento da crise estrutural. O capital responde à crise estrutural se reproduzindo pela ampliação de sua dimensão destrutiva. Outra constatação é a impossibilidade de resolução da crise, pois não é possível mudar os quatro aspectos citados, sem o rompimento completo com o sociometabolismo do capital. O que não significa a inevitabilidade do seu fim, no sentido de transição para um modelo societário que seja sustentável.

Assim, a crise estrutural do capitalismo é propiciada pelo caráter incontrolável do sociometabolismo do capital. As tentativas historicamente existentes de reformar e de controlar o capital, realizadas tanto pela socialdemocracia, como pela “via soviética”, fracassaram. Todas têm em comum o fato de não terem operado o rompimento com o

sociometabolismo do capital em seus três elementos fundamentais: o capital, o trabalho alienado e o Estado (MÉSZÁROS, 2011).

Neste ponto Mézáros (2011) defende a atualidade histórica da ofensiva socialista¹⁵ como única alternativa real ao aprofundamento da desumanização e ao risco eminente de extinção humana. Este defende um projeto socialista construído pela ruptura radical com o sistema de sociometabolismo do capital. Desta proposta, fundamentada na tese do sociometabolismo do capital, decorrem algumas resultantes políticas. Dentre elas, a insuficiência da superação do capitalismo e a necessidade de transformação global e universal, contraposta às teses do socialismo em um só país:

[...] A revolução socialista [...] em nada alteraria a necessidade, e as dificuldades envolvidas, de se ir para além do capital. [...] A realização bem-sucedida da tarefa de reestruturar radicalmente o sistema do capital global [...] é viável apenas como um imenso empreendimento histórico, sustentado por muitas décadas. [...] O imperativo de se ir para além do capital como controle sociometabólico, com suas dificuldades quase proibitivas, é a condição compartilhada pela humanidade como um todo. Pois o sistema do capital, por sua própria natureza, é um modo de controle global/universalista que não pode ser historicamente superado exceto por uma alternativa sociometabólica igualmente abrangente. Assim, toda tentativa de superar os limites de um estágio historicamente determinado do capitalismo – nos parâmetros estruturais necessariamente orientados-para-a-expansão e propensos-à-criese do sistema do capital – está destinada mais cedo ou mais tarde ao fracasso (MÉSZÁROS, 2011, p. 598-599)

Outra resultante a ser destacada é a condição indispensável de atuação para além da esfera institucional. A lógica do capital estrutura seu sociometabolismo e sistema de controle em âmbito extraparlamentar, de forma que a atuação limitada à via institucional está fadada ao fracasso. O autor se contrapõe às teses de transição progressiva e pacífica para o socialismo via socialdemocracia ou através dos parlamentos. Afirma Mézáros (2011):

Sem a contestação extraparlamentar estrategicamente orientada e sustentada, os partidos que se alternam no governo podem continuar a se oferecer álibis recíprocos para o fracasso estrutural do sistema em relação ao trabalho, confinando efetivamente o movimento do trabalho ao papel de um apêndice inconveniente, mas marginalizado, no sistema parlamentar do capital. Portanto, em relação tanto ao domínio reprodutivo material como ao político, a constituição de um movimento socialista extraparlamentar de massas estrategicamente viável – em conjunção com as formas tradicionais de organização política do trabalho, hoje desesperançadamente sem rumo e fortemente necessitadas do apoio e da pressão radicalizantes de tais forças

¹⁵ Em nossa concepção, o tema da ofensiva socialista está estreitamente relacionado com o da emancipação humana, que será tratado mais adiante.

extraparlamentares – é uma precondição vital para a contraposição ao maciço poder extraparlamentar do capital. (pp. 859-860)

Tal crítica fundamenta-se na identificação realizada por Mészáros entre Estado moderno e capital. O Estado é forjado enquanto estrutura política viabilizadora para a reprodução econômica do capital, ainda que, para cumprimento desta função, tenha que conceder direitos à classe trabalhadora, de acordo com a correlação de forças na luta de classes. A crítica à atuação estritamente parlamentar pesa tanto sobre sindicatos e partidos socialdemocráticos, como aos diversos partidos comunistas de caracterização (neo)stalinista. Para isso o autor demonstra, historicamente, o insucesso destes na superação do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 821-859). Em referência ao texto de Mészáros (2011), Antunes (1999) sintetiza:

Só um vasto movimento de massas radical e extraparlamentar pode ser capaz de destruir o sistema de domínio social do capital. Consequentemente, o processo de autoemancipação do trabalho não pode restringir-se ao âmbito da política. A crítica radical ao Estado ganha sentido, portanto, somente se a ação tiver como centro a destruição do sistema de sociometabolismo do capital. [...] Os indivíduos sociais, como produtores associados, somente poderão superar o capital e seu sistema de sociometabolismo desafiando radicalmente a divisão estrutural e hierárquica do trabalho e sua dependência ao capital em todas as suas determinações. [...] Nessa nova forma de sociabilidade ou novo sistema de sociometabolismo reprodutivo, a atividade humana deverá se estruturar sob o princípio do tempo disponível, num modo de controle social autônomo, autodeterminado e autorregulado. (pp. 18-19)

Mészáros (2011) demonstra a atualidade histórica e premência objetiva de uma revolução radical, global e universalista como única via capaz de promover a autoemancipação do trabalho e da humanidade conquistar sua realização plena para além do capital.

O objetivo deste primeiro tópico é o de descrever, de forma geral, a sociedade que possibilitou a emergência da Psicologia e na qual se dá a discussão acerca da formação de psicólogo(a). Algumas particularidades da sociedade diretamente ligadas à constituição das Diretrizes Curriculares em Psicologia no país são abordadas adiante.

A conclusão deste tópico pela definição da importância da superação da sociedade do capital, ou do sociometabolismo do capital, é oportuno à medida que se relaciona à temática da emancipação política e humana.

1.2 Emancipação Política e Emancipação Humana

No contexto de desigualdade apresentado pela sociedade do capital, e ainda compreendendo que a formação em geral é permeada por essas contradições, a discussão acerca da emancipação política e da emancipação humana demonstra-se relevante ao longo da pesquisa sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. Foi possível perceber que há projetos políticos em disputa no processo de constituição destas Diretrizes. A definição da efetividade social de tais projetos políticos perpassa a relação que estabelecem com o horizonte da emancipação, por vezes política, por vezes humana.

É possível encontrar na obra de Marx (2010) a análise dessas duas formas de emancipação, tal como o vínculo entre ambas. Em diálogo crítico com Bruno Bauer (1809-1882), Marx (2010) parte da relação entre emancipação política e religião para chegar à relação entre emancipação política e humana.

Na obra “Sobre a Questão Judaica”, Marx (2010) tece crítica à concepção expressa por Bauer em texto publicado originalmente em 1843, intitulado *Die Judenfrage* (A Questão Judaica). De acordo com o autor Bauer sustenta a tese da impossibilidade de emancipação dos judeus alemães diante do Estado germânico cristão enquanto vigorasse a alienação religiosa de ambos:

O Estado cristão, *por sua própria essência*, não pode emancipar o judeu; mas, arremata Bauer, o judeu, por sua própria essência, não pode ser emancipado. Enquanto o Estado for cristão e o judeu judaico, ambos serão igualmente incapazes tanto de conceder quanto de receber a emancipação (p. 34, grifos do autor)

Bauer (1884 *apud* MARX, 2010) acredita que o antagonismo existente entre os judeus na Alemanha e o Estado cristão tem causa religiosa. Portanto, a emancipação política depende do impedimento deste antagonismo (religioso). Para isso, é necessária a superação das religiões. Marx (2010) se opõe a esta concepção. Analisando os estados laicos norte-americanos, Marx (2010) demonstra que o fato do Estado ser emancipado da religião não contradiz o fato de a grande maioria de seus cidadãos e cidadãs serem religiosos(as), ainda que em sua vida privada. Marx (2010) avança na crítica:

[...] a religião não é mais a *razão*, mas apenas o *fenômeno* da limitação mundana. [...] Não afirmamos que eles devam primeiro suprimir sua limitação religiosa para depois suprimir suas limitações seculares, [...] eles

suprimem sua limitação religiosa no momento em que suprimem suas barreiras seculares. [...] *A questão da relação entre emancipação política e religião* transforma-se para nós na questão da relação *entre emancipação política e emancipação humana*. [...] A emancipação *política* do judeu, do cristão, do homem *religioso* de modo geral consiste na *emancipação* do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à *religião* como tal. Na sua forma de *Estado*, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, [...] professa-se Estado. A emancipação *política* em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação *humana*. (p. 38, grifos do autor)

Desta forma, Marx (2010) introduz a diferenciação entre emancipação política e humana, assim como as contradições envolvidas. A emancipação do Estado em relação à religião não extingue a religião, nem possibilita a emancipação humana. O Estado emancipado postula, formalmente e politicamente, a igualdade e a liberdade, o que não significa suas efetivações na vida concreta. Marx (2010) analisa o exemplo da abolição política da propriedade privada com o fim do caráter censitário da elegibilidade, fato que ocorre em vários estados norte-americanos. O autor demonstra que a anulação política da propriedade privada não anula a propriedade privada em si, mas a pressupõe. A igualdade formal de todos(as) diante do Estado, independente de classe social, propriedade, formação e etc., convive com o fato destes elementos exercerem sua força enquanto desigualdades concretas. Para Marx (2010) o “Estado Político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição a sua vida material” (p. 40). Tal Estado político contempla um humano cindido entre suas existências como ente comunitário (cidadão ou cidadã) na relação pública e como pessoa particular (indivíduo concreto) em sua vida na sociedade burguesa. Estado político e sociedade burguesa se negam (ideologicamente), ao passo que se fundamentam em princípios distintos e se afirmam, ao se constituírem interdependentes. A igualdade formal legitima a desigualdade real, na mesma medida em que a desigualdade concreta fundamenta a necessidade de uma aparência igualitária.

Da mesma forma que a igualdade, a liberdade, com a emancipação política, não passa de instituição formal. O Estado político em seu pleno desenvolvimento não possibilita ao humano a libertação da religião, mas a liberdade de religião. Não propicia às pessoas a liberdade do egoísmo do comércio, mas antes, a liberdade de comércio. Tão pouco a emancipação política possibilita aos homens e mulheres serem libertados da propriedade, mas garante a liberdade de propriedade (MARX, 2010).

Entretanto, não resta dúvida que é desejável a realização da emancipação política. De acordo com Marx (2010) a “*emancipação política* de fato representa um grande progresso, [...] constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente” (p. 41, grifos do autor). Mas a emancipação política “não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral” (MARX, 2010, p. 41). Assim, Marx (2010) não alimenta ilusões quanto aos alcances da emancipação política. A contradição entre homem público e privado, entre igualdade formal e desigualdade real, não é uma etapa, mas a realização última da emancipação política. Marx (2010) sintetiza: “a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a *cidadão*, a pessoa moral.” (p. 54, grifo do autor), enquanto que:

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política* (p. 54, grifos do autor).

Marx (2010), a partir da crítica à crítica da alienação religiosa, constrói uma concepção nova acerca da superação da alienação como um todo. Em “Sobre a Questão Judaica” a compreensão de Marx (2010) acerca da relação do processo de alienação com a economia política é incipiente, como discute Mészáros (2009). Entretanto, Marx (2010) consegue formular, nessa obra, uma tese que perpassa sua teoria: que a emancipação humana é impossível em termos exclusivamente políticos, pois a política é apenas um aspecto parcial em meio à totalidade social. Os nexos essenciais deste processo de alienação são formulados na obra de Marx posteriormente¹⁶.

Nos marcos da relação entre emancipação política e humana, cabe trabalhar os nexos com o tema da Educação, uma mediação imprescindível para vincular a discussão às Diretrizes Curriculares, que será aprofundada no capítulo três.

1.3 Educação e Cidadania

¹⁶ Sobre a centralidade do conceito de trabalho para entendimento do processo de alienação ver os “Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844” (MARX, 2011)

Segundo Lipovetsky (2011), a Educação compõe o escopo teórico-prático marxista e perpassa a compreensão de projeto de transformação societária (LIPOVETSKY, 2011). De acordo com a autora, a Educação na concepção marxista fundamenta-se no trabalho como processo constitutivo do ser humano, em oposição à forma particularizada e desumanizadora do trabalho assalariado. Desta forma, Lipovetsky (2011) afirma que no conjunto da obra de Marx e Engels se transita da crítica à Educação constituída sob o domínio capitalista a uma proposta educacional enquanto práxis¹⁷, como realidade que conjuga pensamento e ação. A autora complementa que “Marx e Engels, ao refletirem sobre a educação, continuavam na luta contra as [...] dominantes determinações produtivas que passaram a converter o trabalho em atividade unilateral e limitada” (p. 46), de forma que a Educação concatena com o projeto de superação do trabalho alienado.

Mészáros (2006) evidencia a premência de construção de uma alternativa ao modelo educacional dominante, como parte da empreitada pela transformação radical da sociedade. Em “Educação para além do Capital”, o autor atualiza a denúncia da funcionalidade da educação para reprodução da estrutura de valores necessária ao sociometabolismo do capital:

Vivemos sob condições de alienação desumanizante e de uma subversão fetichista do estado real de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’), porque o capital não pode exercer as suas funções sociais metabólicas de reprodução alargada em qualquer outra direção (p. 26).

A Educação na modernidade, por vezes, constitui-se como cimento ideológico para existência e expansão do capitalismo. Mészáros (2006) demonstra como a educação não se limita ao fornecimento de conhecimentos necessários ao incremento da força de trabalho a ser explorada em benefício do acúmulo de capital, mas também reproduz um quadro de valores legitimador da dominação. Mészáros (2009) destaca que as formas reificadas de relações sociais reprodutoras do capitalismo não se perpetuam automaticamente. A reprodução sociometabólica do capital exige mecanismos ideológicos. A Educação, de forma hegemônica, compõe os referidos mecanismos. O Autor afirma que “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista

¹⁷ Práxis é compreendida como “atividade material, transformadora e adequada a fins” que, no entanto não existe “como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 237).

[para reprodução desta sociedade]: (1) a produção das qualidades necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*.” (2009, p. 275, grifos do autor). O projeto de Educação para o sociometabolismo do capital tem sucesso quando os sujeitos assumem para si objetivos do sistema, perdendo a capacidade crítica e investindo sua força vital na reprodução e acumulação de capital em favor de outrem, crentes de que persegue metas que lhes são próprias. Nas palavras de Mészáros (2009): “a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos ‘fins próprios’ não negam as potencialidades do sistema de produção dominante” (p. 263). Assim, a Educação subserviente ao capital cumpre, ideologicamente, papel mediador entre as consciências e a reprodução material do capitalismo. Tais compreensões se fazem importantes no mapeamento dos projetos educacionais e vínculos políticos em questão na composição das Diretrizes Curriculares da Psicologia, conforme será apresentado nos capítulos seguintes.

Lipovetsky (2011) afirma que, mesmo com a predominância da subserviência da Educação ao capital, são comuns as reclamações de que esta não tem cumprido, de forma satisfatória, a finalidade de melhorar o sistema de expropriação da força de trabalho. Ao mesmo tempo, se fazem presentes críticas em diversas perspectivas que têm em comum a denúncia do caráter alienador da Educação exercida na sociedade atual, tal como no caso dos documentos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (2003; 2007 *apud* LIPOVETSKY, 2011) e das produções de Frigotto (1999; 2000 *apud* LIPOVETSKY, 2011). Tanto os campos conservadores, quanto os setores “críticos” afirmam que a Educação está em crise.

Mészáros (2009) defende que a real natureza da referida crise educacional relaciona-se com a crise estrutural do capital:

A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais. [...] Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a ‘ponta do iceberg’. [...] A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva*. A questão central da atual ‘contestação’ das instituições educacionais [...] é a razão de ser da própria educação. [...] Se essas instituições [...] foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – esse é o verdadeiro tema do debate. A ‘contestação’ da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de ‘interiorização’ por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos (p. 275, grifos do autor)

Segundo o autor, a Educação enquanto elemento amalgamado à reprodução material da sociedade do capital, subserviente à necessidade de internalização dos princípios gerais desta sociedade pelos seus membros, assume qualquer crise que seja do sistema como uma crise própria. Assim sendo, atualmente a Educação participa da crise estrutural do capital. Desta forma, a Educação vê o esgotamento de seus recursos para continuar servindo a reestruturação do modo produtivo, na mesma medida em que há o esgotamento do próprio modo sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2009). Logo, são alternativas postas para a Educação persistir em remediar o irremediável ou, romper com o sociometabolismo do capital.

Ainda em referência aos potenciais conservadores ou revolucionários da Educação, Tonet (2005) situa que intelectuais brasileiros da área, compromissados com a classe trabalhadora, empreenderam, ao longo do século XX, esforços para pensar uma Educação que contribua para a transformação revolucionária da sociedade. O autor chama atenção para o conceito de revolução. Este refere a uma mudança súbita e radical, no sentido de construir uma nova e emancipada sociedade, como se pretendia com as experiências ocorridas na Revolução Soviética¹⁸ de 1917 e outras em diversos países, sem sucesso. Uma Educação nos marcos da perspectiva revolucionária, de forma semelhante, deveria refletir rupturas significativas e ser composta por novos fundamentos (TONET, 2005, p. 8, 15-16, 98-99)

No Brasil, por volta da década de 1980, alguns pensadores substituíram a articulação entre Educação e revolução pela articulação entre Educação e cidadania/democracia¹⁹ (TONET, 2005). O movimento descrito relaciona-se, internacionalmente, à estratégia que atribui à cidadania e à ampliação dos direitos à capacidade de conquistar a justiça social. Fatores como a “reciclagem do stalinismo”, pela chamada “via democrática”, a renúncia expressa do objetivo socialista por setores da socialdemocracia e o ressurgimento do liberalismo-democrático, criaram a aparência de que houve uma falência do marxismo-leninismo²⁰ na busca de superação da ordem capitalista. Em tal conjuntura, a perspectiva revolucionária perde terreno diante a

¹⁸ Revolução Soviética ou Revolução Russa foi o processo ocorrido a partir de 1917, responsável pela derrubada da autocracia russa e posterior tomada de poder pelo Partido Bolchevique (BOTTMORE, 2012).

¹⁹ Tal perspectiva se faz presente nas Diretrizes Curriculares da Psicologia, conforme demonstraremos adiante.

²⁰ Perspectiva política e econômica fundada no marxismo, do qual é extensão e complemento, elaborada por Lenin, pseudônimo de Vladimir Ilitch Ulianov (1870-1924), um dos líderes da Revolução Russa (HOUAISS, 2009).

intelectualidade e cede espaço para a ascensão das ideologias da cidadania e da democracia.

O recuo da perspectiva revolucionária à socialdemocracia não é um fato histórico novo. Que pese a necessidade de compreender as idiossincrasias de cada momento, é possível estabelecer paralelo com as análises que Marx (2013) realiza acerca dos desdobramentos da Revolução Francesa. Após um processo revolucionário progressista, Marx (2013) identifica fatores contrarrevolucionários operados à mediada que frações da burguesia chegam ao poder, dentre os quais, a composição de um setor socialdemocrático. Marx (2013) afirma que “o caráter peculiar da socialdemocracia se resumia aos seguintes termos: reivindicavam-se instituições republicanas democráticas, não como meio de suprimir dois extremos, o capital e o trabalho assalariado, mas como meio de atenuar a sua contradição e transformá-la em harmonia” (p. 63).

Marx (2013, p. 63-64) evidencia que as propostas sociais democráticas intencionadas em suavizar a contradição capital-trabalho, ainda que com aparência mais ou menos revolucionária, primam pela transformação da sociedade pela via democrática, sem possibilidade da superação da contradição capital-trabalho. Além disso, tais transformações encontram-se nos limites da pequena-burguesia. Para Marx (2013, p. 64), a socialdemocracia representa o projeto político que pressupõe a universalização dos interesses particulares da pequena-burguesia a toda sociedade.

Na prática, a socialdemocracia e a via democrática ao socialismo, constituem-se historicamente como variantes do reformismo. O insucesso do eurocomunismo, o declínio da União Soviética e a longa degeneração teórica, inaugurada após a morte de Lênin (1870-1924), desembocaram, nos anos de 1980, em um quadro de renúncia à perspectiva revolucionária. O fim da União Soviética marcou a consolidação de uma nova esquerda democrática ou um socialismo-democrático com bases na liberal-democracia. Entretanto, nem a liberal-democracia, nem a via democrática ao socialismo, conseguiram fazer frente ao neoliberalismo conservador (TONET, 2005). O cenário político se desenvolve junto com a instauração econômica da crise estrutural do capital. O neoliberalismo é a manifestação política desta crise (MÉSZÁROS, 2011, p. 26).

No Brasil, a luta pela “redemocratização” contra o regime ditatorial civil-militar aconteceu em meio ao contexto descrito, no período compreendido entre o final da década de 1970 e a década de 1980. Concatena-se uma “resistência democrática” que atribui peso às políticas públicas como campo de reflexão e atuação política. Dentre os setores atingidos pelas referidas políticas públicas encontra-se a Educação. Sob efeito

das experiências revolucionárias concretas reivindicadas como marxistas, e em meio à cultura descrita anteriormente, os intelectuais formados no último quarto do século XX no país foram deslocados e orientados por referenciais teóricos próximos às perspectivas da cidadania e da democracia. De forma geral, as lutas empreendidas e as produções teóricas “engajadas” no país, desde a “redemocratização”, têm a marca da ideologia da cidadania. Os preceitos da cidadania são especialmente vinculados na área da Educação (TONET, 2005). A perspectiva da cidadania contempla as contradições expressas na emancipação política, enquanto avanço possível dentro dos limites estreitos da atual sociedade, aquém da emancipação humana.

Del Roio (2005) afirma que, de forma geral, neste período, é possível distinguir duas grandes tendências políticas de pensamento em defesa da cidadania. Uma primeira tendência engloba aqueles que consideram que o socialismo sempre foi uma ilusão com riscos à liberdade, ou um projeto superado pelo atual estágio da sociedade do capital. Estes consideram o capitalismo intransponível, e a consolidação da cidadania/democracia o horizonte possível de emancipação da humanidade (DEL ROIO, 2005).

Outra tendência, de acordo com Del Roio (2005), defende que a cidadania/democracia pode constituir uma estratégia de superação do capitalismo. Disto desdobra-se a questão de como se relacionam cidadania e socialismo, ou, cidadania e emancipação humana. Comumente, nesta perspectiva, se atribui à cidadania e à democracia liberais estatuto de valores universais, o que corrobora a ideia de que estas devem ser mantidas e ampliadas em uma sociedade socialista (DEL ROIO, 2005).

Para Tonet (2005) a estratégia da cidadania é historicamente limitada e, portanto, incapaz de promover a emancipação humana, pois, não rompe com a visão liberal de liberdade. Nesta, pressupõe-se o Estado político de forma positiva, quase sempre como instância ordenadora e limitadora do “indivíduo”, tido como naturalmente egoísta e destrutivo. Igualdade e liberdade são compreendidas subjetivamente em termos político-jurídicos que não negam e, por vezes, legitimam a desigualdade social. Desigualdade social compreendida como insolúvel. Tonet (2005) demonstra que a noção de cidadania é resultante de uma cisão historicamente delimitada entre indivíduo e coletividade, entre esfera privada e instância pública. Assim como a democracia liberal, a cidadania não é um valor universal. Nesta perspectiva, há proximidade com a discussão realizada por Marx (2010) acerca dos avanços e limites do Estado político e da emancipação política. A perspectiva da cidadania atualiza a reivindicação da emancipação política como fim,

enquanto para Marx (2010), ainda que se reconheça o avanço existente na emancipação política, é preciso ir além, efetivar a emancipação humana.

A teoria democrática moderna, que tem suas raízes no liberalismo clássico, fundamenta-se no indivíduo autocentrado em uma comunidade político-jurídica. Esta compreensão é comum na esquerda brasileira²¹, esforçada em resistir ao neoliberalismo e buscar justiça social (DEL ROIO, 2005). Não raro, a reivindicação da cidadania se dá em conjunto com a defesa da “sociedade civil”, entendida como algo único e homogêneo, oposto ao Estado. O que para Tonet (2005) é uma inversão da noção liberal de Estado, que passa a ser opressor à medida que a sociedade civil é vista como virtuosa.

Com a identificação da cidadania como caminho para liberdade, sustentada na política e no direito, ocorre uma exacerbação da dimensão subjetivista. A este respeito, Tonet (2005) situa que o pensamento ocidental, até a Idade Média, foi dominado pela visão centrada na objetividade do ser, fundada em uma noção teológica. A partir da revolução burguesa, operou-se a passagem para uma visão de mundo subjetivista. Marx, segundo Tonet (2005), ao historicizar ser humano e natureza, descobre o vínculo primordial entre ambos: o trabalho. Assim, Marx integra e supera as visões objetivistas e subjetivistas da realidade com a perspectiva da totalidade²², fundando uma “filosofia da práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Considerando o humano como historicamente determinado pelo seu próprio processo de trabalho, de modificação da natureza a partir de condições dadas, a questão da cidadania deve ser compreendida em sua totalidade a partir do processo histórico. Historicamente, a cidadania relaciona-se ao campo da política, isto é, está especificamente ligada à emancipação política. A política só surge em uma sociedade de classes desenvolvida o suficiente para que a relação entre indivíduo e a totalidade social seja tratada de forma consciente e explícita (LESSA, 2007). A política, contraditoriamente à sua aparência organizativa da sociabilidade em benefício de todos,

²¹ Apesar de Del Roio (2005) não nomear a referida esquerda, é possível identificar tal elemento, por exemplo, em setores ou momentos do Partido dos Trabalhadores (PT), conforme dados apresentados em estudo realizado por Iasi (2006), destacando-se que, provavelmente, não seja tal elemento propriedade exclusiva deste partido.

²² “O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LÖWY, 1988, p. 16).

é uma dimensão que nega a atividade do homem social, não é ontológica, mas sim resultante da alienação da força social tomada por interesses privados em sociedades de classe (LESSA, 2007).

A cidadania, a ideia de democracia²³, como se conhece, é própria da modernidade, da sociedade do capital. Uma sociedade regida por um modo produtivo cuja base é a acumulação de capital, operada pela venda e compra da força de trabalho, que engendra a divisão social do trabalho e as classes sociais (MARX, 1999). Os indivíduos relacionam-se entre si, fundamentalmente, como proprietários de mercadorias expostas em um mercado, como concorrentes, vendedores e compradores. Em suma, com interesses conflitantes entre indivíduos e, principalmente, entre indivíduo e coletividade, como se viu. Resguardadas as devidas contradições, a sociabilidade do capitalismo é objetivamente engendrada pela competitividade, ao passo que a solidariedade é subjetivamente imposta pela ideologia e pelo direito. A igualdade jurídica subjetiva convive com a desigualdade social objetiva (MARX, 2010).

A estratégia da cidadania e da democracia para conquista de justiça social pressupõe que a ampliação dos direitos cria as condições para superação das desigualdades geradas pelo capitalismo. Pressuposto que fundamenta a reivindicação da importância de uma Educação para a cidadania (TONET, 2005). Uma atividade pedagógica que prepare os indivíduos para o exercício de seus direitos é, deste ponto de vista, a condição para a superação da desigualdade social. Tonet (2005) demonstra que tal proposta limita-se a emancipação política e não promove a emancipação humana, ao passo que não supera a cisão entre indivíduo e coletividade. É um engodo teórico e político promover a Educação para a cidadania com o objetivo de liberdade.

Mészáros (2006) propõe uma “educação para além do capital”, que se dá de maneira concomitante à transformação radical da sociedade: “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (p. 25). Se uma transformação real da Educação depende da transformação radical da sociedade, o contrário também é

²³ Refere-se aqui à democracia moderna, distinta, por exemplo, da democracia grega do período Clássico, descrita por Vernant (2006). Para citar apenas uma diferença, na antiguidade o exercício do poder pelos cidadãos juridicamente (explicitamente) pressupõe a exclusão dos não cidadãos do processo, ou seja, todos aquelas que não eram sujeitos do sexo masculino, adultos e pertencentes à classe dominante em uma sociedade escravocrata (VERNANT, 2006). Ao passo que a democracia moderna contempla a contradição entre a forma jurídica universal de exercício do poder e a efetividade concreta de dominação de classe via Estado.

verdadeiro, e toda reforma educacional que não seja acompanhada pela devida mudança societária não passa de uma calibragem desta em favor do funcionamento da sociedade perpetuada.

Analisada em linhas gerais as questões sobre Educação e formação que fundamentam o estudo que será apresentado nos capítulos a seguir acerca das Diretrizes Curriculares em Psicologia, resta ainda a discussão de um conceito-chave à compreensão da relação destas Diretrizes e a totalidade social em que emergem: trata-se do conceito de ideologia, abordado a seguir.

1.4 Ideologia

Como se viu, a Psicologia é uma área do conhecimento constituída socialmente a partir de demandas e contradições do sistema capitalista. Assim, historicamente, a formação em Psicologia constitui-se como instrumento da ideologia vigente. Assim, é preciso compreender a ideologia no âmbito das contradições do pensamento científico psicológico.

O conceito de ideologia assume uma multiplicidade de significados produzidos tanto em seu próprio movimento histórico, quanto do objeto a que se refere (ADORNO, 1973). Assim, defini-lo implica delinear-lo, tal qual suas determinações.

Enquanto conceito, a ideologia é forjada na modernidade. É na dinâmica social deste período que a autonomização de formações ideais do conhecimento em relação à realidade exterior se torna preocupação de correntes filosóficas. Há um aparente sentido crítico na ânsia pela verdade almejada no conhecimento pelo conhecimento em si. São nomeadas de ideologia, tanto a autonomia, como a condição pela qual os produtos ideais se tornam autônomos em relação ao movimento histórico da sociedade. No referido movimento, se desenvolvem os produtos ideológicos e suas funções. O apanágio de autonomia das ideias e sua relação com a realidade manifestam-se como o resultado da divisão social do trabalho²⁴. A transcendentalidade atribuída à ideia pelos ideólogos é, ao mesmo tempo, ideológica e concreta, isto é, está alicerçada na divisão que permite a alguns a liberação do trabalho físico, como afirma Adorno (1973).

²⁴ A relação entre ideologia e divisão social do trabalho evidencia que, apesar do conceito ser moderno, sua existência social, em diferentes feições, o antecede, visto que a divisão social do trabalho é anterior à sociedade moderna (MARX, 1999, p. 391-440).

O autor identifica já no empirismo²⁵ iconoclasta de Francis Bacon, que argumenta pela libertação da razão no início da sociedade burguesa, uma noção de ideologia subjetivista e a-histórica, decorrente da emergência de um novo ídolo: o sujeito (burguês). Ainda de acordo com Adorno (1973), a teoria dos ídolos de Bacon, garante a base ideológica à libertação da consciência burguesa do domínio eclesiástico e tem caráter progressista no contexto de revolução burguesa e deposição do feudalismo. Bacon e os enciclopedistas refutam uma falsa consciência constatada no universo da linguagem sem chegarem a uma conclusão sobre a origem da mesma. Quando muito, a falsa consciência é atribuída à maquinação de determinado grupo social (ADORNO, 1973).

Porém, a ideologia só se estrutura, como conceito específico, com a Corrente Sensualista do pensamento francês, situada na virada do século XVIII para o século XIX, especialmente com o filósofo Destutt de Tracy (s/d, *apud* ADORNO, 1973, p. 57). A corrente é caracterizada por atribuir a origem das ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo. Na perspectiva filosófica sensualista, a ideologia é o estudo da origem e formação das ideias, constituindo-se em uma ciência introdutória das demais. A Corrente Sensualista, com seu conceito de ideologia, marca a transição do empirismo iluminista para o espiritualismo²⁶ tradicionalista que se desenvolveu na primeira metade do século XIX (GORENDER, 2002). Destutt de Tracy, de acordo com Adorno (1973), não se limita a denunciar a pseudoconsciência e a função a que ela se presta, mas, instaura que toda consciência, verdadeira ou não, é redutível às leis que a rege. Subjaz à referida noção de ideologia o objetivo de identificação da determinação das ideias em uma perspectiva de tom positivista:

A ciência das ideias [de Tracy], ou seja, a ideologia, deveria conjugar a certeza e a segurança, como a matemática e a física. O rigor metódico da ciência deveria pôr fim, de uma vez para sempre, à arbitrariedade e à variabilidade indiferente das opiniões que a grande filosofia sempre censurou, desde Platão. Ante o método científico, a falsa consciência, ou seja, a ideologia, como se lhe chamará mais tarde, deve desaparecer. Mas, com isso, restaura-se o primado das ciências e, portanto, do espírito (ADORNO, 1973, p. 57).

²⁵ Corrente filosófica que defende a experiência como critério ou norma da verdade, em geral, essa corrente caracteriza-se pela: negação do caráter absoluto da verdade ou, ao menos, da verdade acessível ao homem; reconhecimento de que toda verdade pode e deve ser submetida à prova, logo porventura modificada, corrigida ou abandonada (ABBAGNANO, 2000).

²⁶ Doutrina filosófica que pratica a filosofia como análise da consciência ou que, geralmente, pretende extrair da consciência os dados da pesquisa filosófica ou científica (ABBAGNANO, 2000, p. 356).

Na ótica sensualista, o controle das contingências primordiais a que a ideia está relacionada e sua subsequente prova mediante os dados sensíveis impede a consolidação de princípios falsos e abstratos, seja no campo da linguagem, seja na edificação da sociedade ou do Estado. Desta forma, há nesta concepção de ideologia um objetivo político-prático²⁷, conforme é demonstrado pela citação de Adorno (1973). Ademais, de Tracy abre caminho à concepção da necessidade social de todos os conteúdos da consciência.

Entretanto, é em Marx e Engels (2012) que se estabelece a vinculação entre ideologia e sociedade em seus nexos históricos. A questão da ideologia para ambos se coloca no interior do seguinte quadro: crítica ao sistema hegeliano que afirma a ideia enquanto sujeito; integração e superação da noção de Feuerbach do homem natural como sujeito, analisando não apenas os domínios da religião, mas também da história universal. Os autores demonstram que as ideias não possuem existência própria, mas são produtos da vida material dos homens e mulheres. Eles reivindicam as bases terrenas para a existência da “consciência”. A existência do humano concretamente é pressuposto para existência da ideia. Marx e Engels (2012) afirmam:

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades, uma relação secundária [...] esses três aspectos da atividade social não devem ser considerados como três estágios distintos, mas sim apenas como [...] três “momentos” que coexistiram desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se fazem valer na história. A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no

²⁷ É no campo político que Abbagnano (2000, pp. 531-532) identifica a origem da acepção depreciativa do termo ideologia no senso comum. Como vários ideólogos ligados ao sensualismo francês eram contrários a Napoleão, este passou a empregar “ideologia” para se referir aos ideologistas como sectários ou dogmáticos, pensadores que carecem de senso político e contato com a realidade.

sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social— modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma “história”, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos (p. 33-34).

Uma vez definidos estes quatro “momentos” da história que relacionam a existência humana a seu vínculo metabólico estabelecido com a natureza e a coletividade humana, Marx e Engels (2012) prosseguem:

Somente agora, [...] descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência, [...] a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens., Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, [...] por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. [...] Essa consciência de carneiro ou consciência tribal obtém seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento ulteriores por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros. Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou “naturalmente”. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras”. Mas mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral etc. entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes (MARX e ENGELS, 2012, p. 34-36).

Desta forma, Marx e Engels (2012) demonstram como a consciência, desde sua existência nos primeiros agrupamentos humanos, desenvolveu-se ao longo da história da humanidade conformada às determinações do modo de produção concreto da vida. Atribuem à divisão social do trabalho função determinante no processo de constituição da consciência até o ponto em que, pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas e conseqüente ampliação da divisão social do trabalho, a cisão aprofundada entre trabalho manual e intelectual permitiu à consciência determinada autonomia em relação à realidade concreta. No entanto, tal consciência permanece como expressão da realidade em que é forjada, ainda que em suas contradições. Na crítica à denominada “ideologia alemã”, Marx e Engels (2012) demonstram como, mesmo quando a ideia representa uma inversão da realidade, tal inversão denuncia as contradições do movimento real das forças produtivas e da relação de força de classes sociais implicadas:

Quanto mais a forma normal de intercâmbio da sociedade e, com isso, as condições da classe dominante desenvolvem sua oposição às forças produtivas progressistas, quanto mais cresce, em decorrência, a discórdia na própria classe dominante e entre esta e a classe dominada, é claro que tanto mais inautêntica se torna a consciência que originalmente correspondia a essa forma de intercâmbio, isto é, ela cessa de ser a consciência que corresponde a ela, e tanto mais as representações sobre essas relações de intercâmbio que vinham sendo transmitidas, representações essas em que os interesses pessoais reais etc. são declarados como universais, descambam para meras frases de efeito idealizadoras, para a ilusão consciente, para a hipocrisia proposital. Porém, quanto mais elas são desmentidas pela vida e quanto menos valem para a própria consciência, tanto mais resolutamente são afirmadas, tanto mais hipócrita, moralista e santa se torna a linguagem da sociedade normal em questão (MARX, ENGELS, 2012, p. 283-284).

Assim, para Marx e Engels (2012) a ideologia dominante precisa ser a ideologia da classe dominante de cada época, não por ação programada, mas pela necessidade de se pensar a realidade a partir do enfoque de classe dominante que cumpre uma função e busca a subjugação das demais classes. Assim, o conceito de ideologia em Marx e Engels (2012) tem também a dimensão de inversão da realidade operada por uma classe dominante, imposta e assimilada universalmente enquanto verdade.

Dito de forma resumida, o conceito de ideologia em “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2012) transita entre duas acepções inter-relacionadas: uma ampla (ou geral), relacionada à emergência da consciência fundada no processo de desenvolvimento da humanidade por meio da reprodução da vida, sendo determinante a divisão entre trabalho manual e intelectual; e uma acepção particular de ideologia,

historicamente existente a partir de condições avançadas do desenvolvimento das forças produtivas, das formas de troca e da divisão social do trabalho correspondentes. Esta última relaciona ideologia a uma inversão da realidade, por meio da ideia, a favor da manutenção de interesses de classe. Esta forma de entender a ideologia soa como pejorativa.

Gorender (2002) explica que Marx e Engels nunca se referiram à própria teoria como ideologia, por considera-la a reconstrução científica da realidade social e uma expressão dos interesses da classe trabalhadora moderna. Entretanto, a categoria ideologia ganha significados diferentes dentro da própria tradição marxista. Lenin (s/d *apud* GORENDER, 2002), por exemplo, faz uso do termo “ideologia socialista” para se referir à teoria revolucionária²⁸. Aqui ideologia ganha o sentido de conjunto de ideias, mantendo-se a compreensão de sua relação com a produção material da vida. No presente trabalho, procura-se apropriar do conceito geral de ideologia desenvolvido por Marx e Engels (2012), reconhecendo não apenas a importância da compreensão das formas particulares assumidas por ela, mas, sobretudo, a compreensão do “como” isso se dá; “como” as ideologias são forjadas. Para isso recorre-se também a Lukács (2013a; 2013b)

Lukács (2013b) define que “a ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (p. 465), e que “desse modo, surgem a necessidade e a universalidade de concepções para dar conta dos conflitos sociais do ser social” (p. 465). Para o autor, o conceito de ideologia está delimitado pelo debate de que a práxis social dá origem a uma série de complexos sociais que, por sua vez, têm a função de sistematizar os conhecimentos sobre a realidade em uma concepção de mundo que forneça, no limite, uma razão para a existência humana (LUKÁCS 2013^a; 2013b).

Com o surgimento dos conflitos sociais de classe, há a emergência de complexos que buscam justificar as posições em disputa (LUKÁCS, 2013b). Nas sociedades de classes, os conflitos se desdobram por meio da violência, mas demandam complexos ideológicos. Ideologia, neste contexto específico, é compreendida como o conjunto das

²⁸ Lenin (1870-1924) morreu antes da publicação de algumas obras de Marx e Engels que abordam a questão da ideologia, tais como “A Ideologia Alemã” (MARX e ENGELS, 2012) e “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (MARX, 2011), ambas com primeira edição publicada em 1932. Portanto, tudo indica que Lenin desconhecia aspectos relevantes da obra marxiana acerca da ideologia. Diferente de Lukács (1885-1924), que teve acesso a mais obras de Marx e Engels que abordam a temática, autor abordado a seguir.

ideias que os seres humanos lançam mão para interferirem nos conflitos sociais da vida cotidiana por meio de processos sociais. Sobre isso, Lukács (2013a) define da seguinte forma os processos sociais:

Eles partem imediatamente de pores teleológicos, determinados de maneira alternativa, feitos por homens singulares, mas, dado o decurso causal dos pores teleológicos, estes desembocam num processo causal, contraditoriamente unitário, dos complexos sociais e de sua totalidade, e produzem conexões legais gerais. Portanto, as tendências econômico-gerais que surgem por essa via são sempre sínteses de atos individuais, realizadas pelo próprio movimento social. Tais atos recebem assim um caráter econômico-social tão explícito que os homens individuais, em sua maioria, sem ter necessariamente consciência clara a respeito, reagem a circunstâncias, constelações, possibilidades etc. típicas de um modo que é também tipicamente adequado a elas (LUKÁCS, 2013a, p. 355).

Os complexos sociais da ciência, da filosofia, da religião, da ética, da estética, entre outros, são complexos que se distanciam da transformação material da natureza, mas que, entretanto, surgem e são reproduzidos a partir das necessidades postas pelo desenvolvimento das forças produtivas, assim como definido por Marx e Engels (2012). Lukács (2013b) faz referência a duas dimensões importantes em sua análise dos processos sociais e da ideologia. O ser social é ontologicamente determinado pela causalidade (ordem do acaso) e pela teleologia (ordem da vontade, em que há uma finalidade intencional). Para Lukács (2013a; 2013b) a teleologia é o elemento de distinção do ser social, entretanto esta prescindem da causalidade:

A causalidade pode existir [...] sem teleologia, ao passo que a teleologia só pode adquirir um ser real na interação aqui indicada com a causalidade, só como momento de tal interação, somente no complexo presente no âmbito do ser social (LUKÁCS, 2013b, p. 356)

O pôr teleológico do ser social é, desta forma, sempre causal-teleológico. Lukács (2013b) segue o caminho apontado por Marx (2013) de que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (p. 25).

A relação de causalidade e teleologia conforme apresentado por Lukács (2013b) sintetiza a dialética da relação do sujeito com a natureza e a coletividade humana. Ainda sobre isso, Lukács (2013b) afirma que o pôr teleológico se apresenta em pelo menos duas ordens. Uma ordem própria da relação direta entre metabolismo da sociedade e

natureza, em que o pôr teleológico é direcionado à transformação da natureza. E outra ordem na qual o pôr teleológico, mediado pela divisão social do trabalho, objetiva transformar outras consciências, com a intenção de que estas operem determinado pôr teleológico de primeira ordem. Sobre estes pores teleológicos mediados Lukács (2013b) escreve:

Muitas vezes mediados de uma forma bastante complexa, produzidos pela divisão do trabalho, também têm um caráter causal-teleológico, só que com uma diferença muito importante em relação ao próprio trabalho: a de que os fins que os provocam e que por eles são realizados não estão direcionados diretamente para um caso concreto de metabolismo da sociedade com a natureza, mas visam influenciar outras pessoas no sentido de que elas, por sua vez efetuem os atos de trabalho desejados por quem os põem (p. 358).

O pôr teleológico mediado pode assumir uma multiplicidade de formas: da violência direta do regime escravista ao assalariamento capitalista. O tamanho das cadeias de mediações não tem grande relevância, contanto que o pôr teleológico mediado consiga mobilizar a consciência do outro da forma desejada. Contudo, os pores teleológicos imediatos e mediados distinguem-se em um elemento fundamental: o “material” a que se dirige. A diferença entre o que se pretende e o que ocorre de fato mediante um pôr teleológico quando este se dirige à natureza ou quando este se dirige a outro humano, tem implicações ontológicas distintas. Para Lukács (2013b) o humano é, em comparado à natureza, um “material” “qualitativamente mais oscilante, mais ‘suave’, mais imprevisível” (p. 358), e essa distinção é mais visível quanto maior a cadeia que liga o pôr teleológico (mediado) e a execução do trabalho (pôr teleológico imediato).

Por outro lado, este antagonismo é incapaz de anular o elemento em comum: em ambos os casos (pôr teleológico imediato ou mediado) o “êxito ou fracasso depende da medida em que aqueles que os põe conhecem a constituição das forças a serem postas em movimento, em que medida ele, de modo correspondente, é capaz de proceder corretamente no sentido de que elas atualizem do modo desejado as cadeias causais que lhes são imanentes” (LUKÁCS, 2013b, p. 358) A ideologia é um complexo social fundamental de mediação dos processos sociais, em vista a efetivação de pores teleológicos determinados. O cimento ideológico possibilita, por exemplo, a criação da aparência de que fatos da economia são resultantes do automovimento das coisas e não oriundos de atos da práxis humana (LUKÁCS, 2013b, p.359-360).

A concepção de ideologia de Lukács se revela atual para análise das Diretrizes Curriculares para Cursos de Psicologia. Existem elementos indicativos de que estas são constituídas a partir de ideologias emergidas de posições em disputa no cenário nacional e internacional de luta de classes. Ao menos tempo, há indícios que as Diretrizes compõem cadeias de mediações, resultantes da práxis sociais dotadas de teleologia, que transparecem projetos políticos por vezes contraditórios.

II- PSICOLOGIA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: DELIMITAÇÃO DE COMPROMISSOS SOCIAIS NO BRASIL

No presente capítulo se discute aspectos da Psicologia e da formação nesta área em seus nexos históricos no país. Neste capítulo se apresentará um panorama geral da construção do cenário em que se dá a construção das Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. Pretende-se demonstrar que no campo de constituição dessas Diretrizes encontram-se complexos sociais ideologicamente comprometidos com projetos políticos variados. A tarefa desejada exige retomada de aspectos históricos que antecedem temporalmente à construção dessas Diretrizes. Para isto, em um primeiro tópico, menciona-se brevemente a constituição da Psicologia enquanto ciência autônoma no Brasil.

A constituição da Psicologia no Brasil, assim como a formação em Psicologia, remete à história nacional e à relação do país com o conjunto das transformações ocorridas no mundo. O conhecimento e a ciência são construções históricas e sociais, engendradas nas relações sociais estabelecidas e condicionadas a partir de interesses de classes. Assim, Antunes (2012) afirma que “a compreensão da Psicologia [no Brasil] em sua historicidade implica identificar e compreender as contradições inerentes à sua produção no fluxo da História” (p. 46). Neste sentido, volta-se o olhar à história da Psicologia no Brasil.

2.1 Caminhos do Compromisso da Psicologia no Brasil

Segundo Bock (2008), uma profissão não se constitui enquanto fazer pronto e acabado, mas possui sempre uma historicidade. Para a autora, o surgimento de uma profissão relaciona-se a determinada demanda social. No Brasil, o processo de constituição da Psicologia como técnica e ciência autônoma está relacionado ao projeto de modernização da sociedade em meados do século XX (BOCK, 2008).

Bock (2008) afirma que “a Psicologia se apresentou como um saber técnico capaz de oferecer instrumental para que a produção de riqueza no país fosse pensada e instalada de forma moderna” (p.1). As classes dominantes no Brasil detiveram o poder de reconhecer e introduzir a profissão, estando os(as) profissionais psicólogos(as) à disposição do projeto de modernização nacional, atendendo aos interesses das camadas dominantes (BOCK, 2003).

O referido compromisso com as elites é notório quando se retoma a relação estabelecida no país entre a Psicologia e a Educação²⁹.

Desde o início do século XX a Psicologia no Brasil vem sendo um dos fundamentos teóricos básicos da Educação (LOUREIRO, 1997). Partindo da premissa de que a constituição ideias é sempre social, compreender esta relação com a Educação demanda investigação da constituição da Psicologia em sua relação com a Pedagogia. O que significa situa-las nas sociedades industriais capitalistas, isto é, circunscrever o lugar ocupado pelo conhecimento psicológico científico nas relações de poder vigentes na sociedade, em geral, e no campo educacional, em específico. A história da ciência é constituída pela história social, econômica e política do lugar em que é produzida. As teorias e conceitos são, implícita ou explicitamente, engajados e interessados, refletem ideologias, dito em outras palavras, acompanham necessidades sociais (PATTO, 2003).

Na relação entre Psicologia e Educação no Brasil, é evidente o compromisso estabelecido com os poderes vigentes. Durante a modernização conservadora do país, na Primeira República, se convoca a Psicologia, enquanto ciência autônoma, para colaborar com a construção de um modelo de ensino escolar em favor da ordem social (PATTO, 2003).

A instituição da Primeira República brasileira (1889-1930) marca um conjunto de transformações na política nacional para atendimento das demandas do capital internacional e um reajuste do modelo de acumulação das elites nacionais. Fruto de uma cisão no interior das oligarquias, a Primeira República constitui-se nos moldes do capitalismo dependente, no qual interesses e formas liberais são inseridos sem ruptura com as formas anteriores de dominação, o que se conceitua como “modernização conservadora” (FERNANDES, 2009). A abolição da escravatura, a vinda de imigrantes e o processo de urbanização são alguns elementos constitutivos do que se denominou “caos social”, sendo a Psicologia uma das ciências convocadas para explicar e harmonizar a “questão social”, por vezes, via Educação (PATTO, 2003).

Também no campo da saúde mental se verifica a relação estabelecida pela Psicologia e a ordem social. Os hospícios, criados no século XIX, se expandem na Primeira República seguindo os ideais de modernização higienistas. Em muitos destes

²⁹ A relação Psicologia/Educação é tomada aqui para exemplificar o compromisso histórico da Psicologia no Brasil com a dominação, entretanto tal compromisso não se limita a este campo, como trabalhado por autoras como Bock (2003, 2008) e Antunes (2012). Não é objetivo trabalhar todos os campos em que se efetivou o compromisso da Psicologia com interesses dominantes neste momento de constituição enquanto ciência autônoma no país.

hospícios são fundados laboratórios de Psicologia que, de acordo com Antunes (2012), “terão importante participação no desenvolvimento e no processo de autonomização da Psicologia [no Brasil]” (p. 54).

Busca-se respostas a demandas sociais do campo da Educação e da Medicina na nova ciência do comportamento desenvolvida nos países capitalistas centrais. Realizações nos campos da Educação e da Medicina constituíram as bases para a Psicologia atingir reconhecimento social e conquistar o estatuto de ciência autônoma no Brasil (ANTUNES, 2012). Na constituição da Psicologia no país, prevaleceu uma determinada função social. A Psicologia esteve a serviço das elites, dentro do modelo de modernização conservadora.

Entretanto, como expressão da contradição própria a todo movimento histórico, houve também concepções e práticas que contribuíram à constituição da Psicologia e que são divergentes às concepções hegemônicas da época. Antunes (2012) evidencia duas destas concepções, expostas a seguir.

Enquanto catedrático de Psicologia e da Pedagogia da Escola Normal do Rio de Janeiro, Manuel Bomfim (1968-1932) (s/d *apud* ANTUNES, 2012), cria ideias que chamam a atenção pela crítica à artificialidade dos estudos dos fenômenos psicológicos superiores realizados em laboratórios, além de pontuar uma leitura crítica da sociedade brasileira. Antunes (2012) cita Bomfim, para quem o “psiquismo era [...] um fenômeno de natureza histórico-social, e devia ser estudado a partir do *método interpretativo*, que deveria basear-se no estudo de suas múltiplas manifestações e apreendê-lo como parte da obra humana forjada ao longo da História” (p. 56, grifos da autora).

Outra pessoa que manifesta pensamento divergente no campo da Psicologia emergente no Brasil é Ulysses Pernambucano (1892-1943) (s/d *apud* ANTUNES, 2012). Pernambucano antecipou concepções antipsiquiátricas no país. Enquanto diretor do Hospital de Doenças Nervosas e Mentais do Recife, dentre várias ações progressistas, acabou com a prática de uso das camisas de força e dos calabouços e implantou ambulatórios e hospital aberto. Fundou a Liga de Higiene Mental de Recife e criou a primeira “Escola de Anormais” do país, iniciativa que reconheceu crianças com deficiência como sujeitos com direito à educação. De acordo com Antunes (2012), Ulysses Pernambucano concebeu “a doença mental como situação existencial, expressão da dinâmica psicológica do indivíduo, compreendido como sujeito ativo e constituído nas relações sociais” (p. 56).

Segundo Antunes (2012), tanto Bomfim quanto Pernambucano pagaram o preço por divergir em relação a sua época. Bomfim sofreu duras críticas de seus contemporâneos por não se submeter ao cientificismo racista predominante, tendo sua obra sido relegada ao esquecimento. Ulysses Pernambucano foi, por mais de uma vez, preso pelo envolvimento na defesa de trabalhadores canavieiros de seu estado (ANTUNES, 2012). Ambos expressam certas concepções contra-hegemônicas referentes a compreensões psicológicas, que evidenciam a contradição do campo desde seu surgimento no Brasil.

A Primeira República brasileira tem fim com a Revolução de 1930. A Revolução foi articulada por uma camada média da sociedade, composta por intelectuais e militares, e por setores dominantes, compostos pela burguesia industrial emergente. Estes grupos encontravam-se insatisfeitos com o modelo de acumulação adotado pelo país com o domínio da elite vinculada ao setor agrário. A Revolução deu início à denominada “Era Vargas”. Este período caracterizou-se pela industrialização do Brasil. O fato relaciona-se ao contexto internacional da necessidade de fluxo dos capitais dos países centrais do capitalismo, descrito anteriormente. De acordo com Antunes (2012):

A construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais de produção exigia novos conhecimentos e práticas, sendo a educação um dos instrumentos para a conformação do novo trabalhador, afeito às necessidades do processo industrial, e a Psicologia um de seus principais fundamentos científicos. Esse momento histórico, por suas necessidades, tornou-se terreno fértil para o desenvolvimento da área e para a consolidação de sua prática (p. 57).

As necessidades sociais específicas, geradas pela dinâmica da luta de classes no Brasil no início do século XX, criaram, a partir de complexos sociais, as condições para a institucionalização da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e área de formação. Assunto que será abordado a seguir.

2.2 Institucionalização da Psicologia Enquanto Formação e Profissão

A Psicologia passou a ser incluída como disciplina nos cursos superiores no Brasil a partir de 1939. Esses cursos se originaram da Filosofia e da Pedagogia³⁰

³⁰ Não parece ser coincidência a inserção da Psicologia enquanto disciplina nestes cursos específicos. A Filosofia foi a área que abarcou os conhecimentos tidos como “psicológicos” antes do movimento de

(LOURENÇO FILHO, 1969). Ainda no que diz respeito a esta ciência, o segundo quartel do século XX no Brasil caracteriza-se pelo aumento da publicação de livros e periódicos, tal como a criação de associações da área, como a Sociedade de Psicologia de São Paulo (SPSP).

O processo de industrialização e urbanização do país configurou uma realidade social em que novas demandas foram apresentadas à Psicologia. A expansão dos campos em que a Psicologia se fez presente é evidência destas mudanças. Neste período, os conhecimentos psicológicos passaram a ser demandados não apenas nos manicômios e na Educação, mas também na organização do trabalho e na clínica. A Psicologia, neste período, constituiu uma das bases científicas para a intervenção social a serviço de muitas instâncias governamentais, com ênfase nas questões relacionadas ao trabalho e à sua racionalização (ANTUNES, M. 2012).

Alguns marcos históricos demonstram a escalada da legitimação da Psicologia, enquanto ciência autônoma e socialmente reconhecida, até o ponto de sua institucionalização legal como profissão.

Em 1945 é fundada a SPSP com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão (HUR, 2012).

Outro acontecimento relevante é que o Ministério da Educação expede em 1946 a Portaria nº 328, relativa à organização de cursos de pós-graduação para especialização em Psicologia Educacional, Psicologia Clínica e Psicologia Aplicada ao Trabalho (LOURENÇO FILHO, 1969).

Em seguida, no ano de 1951 cria-se no Ministério da Marinha o Serviço de Seleção Psicotécnica Naval e começa a circular o Boletim do Instituto de Psicologia, da Universidade do Brasil (LOURENÇO FILHO, 1969).

Os primeiros cursos superiores de graduação em Psicologia no Brasil são criados em 1953, na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e na Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS) (YAMAMOTO, 2006). É possível verificar que, antes da institucionalização legal, já há o reconhecimento social da Psicologia enquanto campo de conhecimento.

Em 1954 é fundada a Associação Brasileira dos Psicólogos (ABP), que de acordo com o depoimento de Chaves (1992) pretendia “através desse movimento organizado [...] traçar os limites de atuação, definindo os espaços específicos da

autonomização do campo (ANTUNES, 2012), e a Pedagogia estabeleceu vínculo historicamente com a Psicologia via Educação (BOCK, 2003).

Psicologia”. Tal acontecimento demonstra a existência e organização da categoria no empenho de definir marcos para a atuação profissional.

O primeiro curso de graduação em Psicologia em instituição pública é fundado em 1958 na Universidade de São Paulo (USP). Concorreram para criação do curso esforços dos membros das primeiras entidades da categoria no Brasil e da mobilização de docentes da Universidade (HUR, 2012). Fato que mostra, desde este momento inicial de institucionalização da Psicologia, a relação estabelecida entre as organizações da categoria e a formação em Psicologia.

Lourenço Filho (1969) recorda que, assim como nos outros países de “evolução cultural” similar à do Brasil, os estudos de Psicologia e suas aplicações foram iniciados e realizados por autodidatas, especialmente provenientes da categoria dos educadores e dos médicos. A maioria dessas pessoas teve contato com especialistas estrangeiros quando estes eram contratados por universidades brasileiras. Assim, os mencionados especialistas realizavam estudos e pesquisas, quando regressavam aos seus países, eram substituídos por pessoas que atuaram como seus assistentes aqui no Brasil e por pessoas que haviam feito estudos especiais no exterior. Percebe-se, então, que houve uma dependência inicial dos estudos brasileiros em relação às preferências dos “mestres” estrangeiros. Concomitante a isso, enquanto os países centrais do capitalismo viviam o início da crise do Estado de Bem-Estar, na América Latina a partir de meados dos anos 1960, viveu-se uma onda de ditaduras civis-militares.

As ditaduras atendiam à necessidade de frear processos de avanço de lutas populares, afastar a possibilidade do comunismo e manter a hegemonia dos países do Norte sobre o continente. O “Estado de Mal-Estar Social” consolidado aqui aprofundou as expressões da “questão social” (ANDERSEN, 1991).

É no contexto de véspera de instituição da Ditadura Civil-Militar no país que a Psicologia é regulamentada por efeito da Lei 4.119 de 1962. Neste momento há evidências de alinhamento das entidades ligadas à Psicologia ao regime instaurado no país (HUR, 2012).

Psicólogos(as) mobilizam-se desde a década de 1950 em favor da institucionalização da profissão com uma legislação específica. Entretanto, somente em 1962 aprova-se a Lei 4.119 que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo(a) no Brasil (BRASIL, 1962a)³¹. A legislação

³¹De acordo com Antunes (2012) a aprovação da Lei enfrentou a oposição de um grupo de médicos que exigiram o veto do exercício de psicoterapia a profissionais sem formação em medicina.

regulamenta práticas que já estavam em vigência – já existiam psicólogos no país antes da regulamentação, eram pessoas que se formavam em outros cursos (tais como Pedagogia ou Filosofia) e se especializavam em Psicologia (WITTER, 1998) ou psicólogos graduados nos primeiros cursos superiores em Psicologia, criados antes da Lei.

No que concerne à formação em Psicologia, a Lei 4.119/62 estabelece aspectos regulamentadores para os cursos a partir de três modalidades. Instituído a formação de Bacharel como básica, pré-requisito às formações de “Licenciado” ou “Psicólogo”. A Lei dispõe que ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de “grau médio”. Ao portador do diploma de Psicólogo, é conferido o direito de exercer a profissão de psicólogo e de ensinar Psicologia. E ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia (BRASIL, 1962).

De acordo com Hur (2012), o projeto inicial proposto por psicólogos(as) para a Lei 4.119/62 contemplava a criação dos Conselhos de Psicologia. A estes se atribuíam-se a função de regulamentar e fiscalizar o exercício profissional, com objetivo de defesa da profissão. Entretanto Waldecy Miranda, primeiro presidente do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), em entrevista concedida a Hur (2007), afirma que tais propostas foram suprimidas. Waldecy Miranda afirma que Estado tinha receio quanto à organização da sociedade civil por meio dessas associações, concedendo à categoria a regulamentação profissional, mas não os órgãos regulamentadores (HUR, 2012).

A negação do Estado em instituir as entidades fiscalizadoras da profissão pode ser compreendida enquanto elemento que evidencia a tensão do período entre o Estado brasileiro e a organização de movimentos sociais. Como também pode fundamentar hipótese de reconhecimento “oficial” do potencial de “intervenção” na sociedade por parte das entidades de regulamentação de categorias profissionais. E ainda o reconhecimento que estas entidades têm possibilidade de repercutir em direções contrárias aos interesses defendidos pelo Estado. Muito embora, em um panorama hegemônico, o período foi marcado no campo das organizações em Psicologia pelo conservadorismo político, fundamentado em pretensa neutralidade científica, como é possível deduzir a partir da leitura dos trabalhos de Hur (2012) e de Antunes (2012).

A Lei 4.119/62 expressa uma concepção de Psicologia aplicada e conservadora, predominante na época. Isto pode ser verificado, por exemplo, no Art. 13, § 1º, alíneas

de “a” à “d”, quando se dispõe a respeito dos objetivos do(a) psicólogo(a) na utilização de métodos e técnicas psicológicas que lhe são privativas. São eles: “diagnóstico psicológico”; “orientação e seleção profissional”; “orientação psicopedagógica”; “solução de problemas de ajustamento” (BRASIL, 1962). Os objetivos vinculam o trabalho em Psicologia a demandas sociais e econômicas específicas do país. Não é difícil relacionar o objetivo de orientação e seleção profissional à necessidade de adequação da força de trabalho diante das demandas de modernização do país. Como também é possível enxergar relação entre o objetivo de orientação psicopedagógica e o vínculo histórico que os conhecimentos psicológicos estabeleceram com a Educação. E, por fim, o objetivo de solucionar problemas de ajustamento, transparece uma expectativa para com a profissão de que esta cumpra papel conservador da ordem e normativo.

Em 21 de janeiro de 1964 se promulga o Decreto nº 5.346 (BRASIL, 1964), que regulamenta a Lei nº 4.119/62. No Decreto são abordados, principalmente, aspectos técnicos quanto a procedimentos para o reconhecimento de títulos de profissionais que já exerciam a profissão, tal como a forma de reconhecimento dos cursos de graduação em Psicologia, já existentes ou novos. Uma das condições estabelecidas para oferecimento do curso de Psicologia era que “as Faculdades, ao requererem autorização para o funcionamento de Curso de Psicólogo, deverão possuir serviços clínicos e serviços de aplicação à Educação e ao Trabalho, abertos ao público, gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendam oferecer nesse nível de Curso” (BRASIL, 1964, art. 7º, alínea b). O requisito demonstra uma concepção do vínculo entre a formação em Psicologia e a sociedade a partir da prestação de serviço, ademais evidencia os campos da clínica, da Educação e do trabalho como relevantes.

No Decreto 53.46/64, o Currículo Mínimo dos cursos de Psicologia é condicionado aos dispositivos da Lei 4.024/61 (LDB de 1961) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 4.024, em seu art. 70, atribui ao Conselho Federal de Educação (CFE) a determinação do currículo mínimo, tal como a duração dos cursos de graduação no país.

De forma geral, os Currículos Mínimos para os vários cursos de graduação são estruturados por conjuntos de “rótulos” de disciplinas considerados relevantes a cada área. Bastos (2002) comenta a este respeito que “o currículo mínimo estimula que o processo de formação girasse, sobretudo, em torno de conhecimentos/informações a serem transmitidos ao aluno” (p. 37).

No caso da graduação em Psicologia, o Currículo Mínimo é definido ainda em 1962³² pelo CFE por meio do Parecer 403 (BRASIL, 1962). O Parecer institui que os currículos dos cursos para obtenção dos diplomas de bacharel e licenciado(a) em Psicologia devem compreender pelo menos sete “matérias”, são elas: (1) “fisiologia”; (2) “estatística”; (3) “psicologia geral e experimental”; (4) “psicologia de desenvolvimento”; (5) “psicologia da personalidade”; (6) “psicologia social”; (7) “psicopatologia geral”. E para obtenção do diploma de psicólogo(a) além das sete matérias citadas o currículo deve conter mais cinco matérias, totalizando 12. Dentre estas cinco matérias adicionais duas são fixas: (8) “técnicas de exames e aconselhamento psicológico”; (9) “ética profissional”. As matérias restantes para o Currículo Mínimo para formação que garanta diploma de psicólogo(a) devem ser três dentre as sete seguintes: (a) “psicologia do excepcional”; (b) “dinâmica de grupo e relações humanas”; (c) “pedagogia terapêutica”; (d) “psicologia escolar e problemas de aprendizagem”; (e) “teorias e técnicas psicoterápicas”; (f) “seleção e orientação profissional”; (g) “psicologia da indústria” (BRASIL, 1962). Além disso, se exige para atuação do profissional como docente de “nível médio” matérias fixadas pelo Parecer 292/62, das quais se exclui a matéria de “psicologia da educação”. Ademais, se institui a obrigatoriedade de estágio supervisionado para obtenção do diploma de psicólogo(a) (BRASIL, 1962). Fixa-se como duração mínima para o cursos de Psicologia em quatro anos letivos para formação de bacharel e licenciado(a) e, cinco anos letivos para a formação geral de psicólogo(a).

A análise do Parecer 403/62 evidencia a caracterização dos Currículos Mínimos realizada por Bastos (2002), como conjunto de “rótulos de matérias” (p.37). As chamadas “matérias” comparecem no Parecer 403/62 na forma de enunciados, sem maior descrição. Entretanto, fazem referência a conteúdos que devem ser ensinados/transmitidos aos discentes. Não é objetivo aprofundar nas concepções existentes de formação, de ciência e de Psicologia intrínsecas à delimitação deste conjunto de matérias específicas enquanto Currículo Mínimo para formação em Psicologia. No Parecer 403/62 concebe-se a atuação em Psicologia enquanto profissão liberal. No preâmbulo se lê:

³² Chama atenção o fato de o Currículo Mínimo ser instituído pelo CFE em 1962, antes do Decreto que atribui ao CFE tal função, o Decreto 53.46 de 1964.

É imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar à psicologia a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam fatalmente ao descrédito (BRASIL, 1962, sem paginação).

Em 1º de abril de 1964 instaura-se no Brasil, por meio de um golpe político, uma ditadura civil-militar de direita que perdurou até a década de 1980. O golpe foi articulado por dirigentes militares aliados a uma elite conservadora nacional e a interesses internacionais de manutenção do país dentro da zona de influência estadunidense. Uma das justificativas para o golpe foi impedir o crescimento da esquerda no Brasil (GASPARI, 2002 *apud* HUR, 2012).

Em 1968, sobre domínio do Regime Ditatorial Civil-Militar, se aprova a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), conhecida como Reforma Universitária de 1968 (SAVIANI, 1997). Tal Reforma é resultante de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)³³ para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos da América (EUA). A Lei 5.540, aprovada sem participação popular, possibilitou a abertura do ensino superior para a iniciativa privada, além de estabelecer mecanismo de repressão do Movimento Estudantil e do Movimento Docente. A criação de vários cursos de graduação em Psicologia no país se dá neste momento de expansão universitária em instituições privadas, com qualidade comprometida pelos interesses mercantilistas implicados em organizações desta natureza. Se junta ao cenário um interesse crescente pela área de formação em Psicologia. Antunes (2012) identifica queda na qualidade do ensino de Psicologia mediante alguns elementos como: “a falta de docentes qualificados, a precariedade das suas condições de trabalho, as atividades restritas apenas ao ensino, desvinculadas da extensão e da pesquisa” (p.60).

Voltando à descrição do contexto geral, a ditadura civil-militar foi marcada por intensa repressão dos opositores políticos, especialmente a partir do Ato Institucional Número 5 (AI-5), redigido em 13 de dezembro de 1968. O Ato representou o endurecimento violento do Regime Ditatorial Civil-Militar como forma de contenção da organização popular e de grupos insatisfeitos com os rumos do país. Movimentos Sociais progressistas foram reprimidos vigorosamente (SKIDMORE, 1998 *apud* HUR, 2012).

³³ “Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional”

É neste momento de descenso das lutas populares e de aumento da repressão do Regime Autocrático Burguês no Brasil que psicólogos(as) articulam a instituição legal dos Conselhos de Psicologia. Em 1969 dois psicólogos ligados à ABP solicitam a criação dos Conselhos em reunião oficial com o ministro do Trabalho Jarbas Passarinho. Em resposta, o ministro afirmou que primeiramente a categoria deveria mostrar que estava organizada. Na prática, a categoria deveria organizadamente demonstrar que não representava risco ao regime instaurado (HUR, 2012). Assim, no fim de 1969, a SPSP e a ABP fundam a Associação Profissional dos Psicólogos do Estado de São Paulo (APPESP), protótipo do que viria a ser o Sindicato dos Psicólogos. A APPESP centrava-se em pautas técnicas e corporativistas, tal como a defesa dos exames psicotécnicos (HUR, 2012).

A APPESP atua realizando a solicitação de aprovação da Lei dos Conselhos a deputados e senadores. Hur (2012) analisa documentos da Associação e confirma que não há nestes nenhum estranhamento entre a organização e o Estado ditatorial. Em 20 de dezembro de 1971 é aprovada a Lei 5.766 que cria o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia no Brasil (BRASIL, 1971).

Em 1973 a APPESP “conquista” a carta sindical do Ministério do Trabalho, passando a ser o Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo (SPESP). Enquanto que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) é instaurado em 1973 e os Conselhos Regionais (CRP) em 1974. Um fato exemplifica a relação entre estas organizações e o Regime Ditatorial Civil-Militar: o SPESP se negou, em 1975, a participar de manifestação pública pelos direitos humanos contra o assassinato do jornalista Vladimir Herzog³⁴, alegando que o mesmo não era psicólogo. Em sua pesquisa Hur (2007) constatou que:

Nos anos 70 o compromisso social das entidades profissionais dos psicólogos era com o crescimento e o reconhecimento da profissão. Houve muito esforço pelo desenvolvimento técnico da Psicologia, onde as principais frentes de luta eram a ampliação do campo e mercado de trabalho e a defesa dos exames psicotécnicos. O SPESP tinha uma postura mais apaziguadora, onde evitava que os psicólogos entrassem em greve. Sua ação estava mais ligada à organização de cursos aos psicólogos do que questões de organização sindicais, do trabalhador. Já o CRP-06 estava preocupado em estabelecer e criar normas e referências para a profissão, com a difícil incumbência de

³⁴ Vladimir Herzog (1937- 1975) foi um jornalista crítico ao Regime Militar brasileiro. Em 1975 ele é convocado pelo Exército a prestar esclarecimentos, sobre suas supostas atitudes criminosas relacionadas à acusação de ligações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Herzog comparece espontaneamente ao Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) onde, após negar as acusações, é torturado e assassinado. O Regime divulga a notícia de que Herzog suicidou.

disciplinarizar, fiscalizar e orientar o exercício profissional. Politicamente, tais entidades expressavam certo conformismo ao regime militar, não procurando se envolver com manifestações estranhas ao Estado (HUR, 2007, sem página).

As preocupações corporativistas das organizações de Psicologia, no sentido de garantir o mercado de trabalho, se dão em um momento cujo número de psicólogos(as) formados(as) começa a ser superior ao que pode ser absorvido pelo mercado. Situação ocasionada pela expansão dos cursos universitários a partir da Reforma Universitária de 1968 (ANTUNES, 2012).

Mesmo nas gestões conservadoras das organizações da categoria é possível perceber a relação destas com a formação acadêmica. As duas primeiras gestões do CRP-06 participaram de atividades desenvolvidas junto com o CFE e o CFP para a regulamentação do Currículo Mínimo da Psicologia. Como também indicou participantes para formar a Comissão de Credenciamento de Cursos de Graduação e Pós-graduação na área de Psicologia. Em março de 1980, Monte Serrat (1980 *apud* Buettner, 2000), presidente do CRP-06, aponta como um grande problema da Psicologia “a formação deficiente proporcionada por vários cursos de Psicologia, responsáveis pelo despreparo com que muitos iniciam sua vida profissional” (p. 4). Confirma-se, no campo específico da Psicologia, a citada manifestação da crise da Educação abordada no capítulo anterior, caracterizada pela crítica de setores conservadores e progressistas ao campo.

Antunes (2012) identifica correlação entre a expansão e proliferação dos cursos de Psicologia e a perda da qualidade destes no período. Concomitantemente há o aprofundamento de contradições entre o conhecimento em Psicologia produzido/ensinado e a realidade nacional. A formação em Psicologia no Brasil foi, neste primeiro momento, hegemonicamente, baseada na reprodução acrítica de teorias vindas dos Estados Unidos da América e da Europa. Por vezes teorias aligeiradas e difundidas a partir de precárias obras de comentadores dos autores originais. A Educação prevalente nas instituições particulares é marcada pela ausência da extensão e pesquisa (ANTUNES, 2012)

A década de 1970 marca também o aprofundamento de contradições políticas, sociais e econômicas no Brasil. Os movimentos críticos à Ditadura, ainda que na ilegalidade, seguem atuando. O modelo de acumulação de capital adotado pelo governo, que caracterizou o “milagre econômico”, a ideologia de que a economia brasileira

estava em amplo desenvolvimento e expansão com base no incremento do mercado interno por investimento em obras estatais e endividamento do país, dava sinais de esgotamento relacionado a fatores internos e à crise econômica internacional. O desgaste do Estado fez crescer a insatisfação popular com o Regime e alimentou os movimentos sociais (HUR, 2007)

Neste quadro de acirramento das contradições internas e externas à Psicologia no país, fundam-se movimentos concretos de psicólogos(as) que impactam os rumos da profissão e da formação no Brasil. Emergem produções teóricas mais críticas, atuações profissionais mais atentas à realidade e uma nova configuração das organizações da categoria. O movimento tem influência também na progressiva insatisfação com a formação em Psicologia e a reivindicação de sua transformação.

2.3 Crítica à Psicologia e Psicologia Crítica: emergência da “ideologia do compromisso social” e a formação em Psicologia

De acordo com Patto (2005), é recente o despertar do “sonho dogmático” (p.93) da Psicologia e o reconhecimento de que esta “é sempre política, [...] parte do círculo de relações de poder e ainda se encontra predominantemente do lado dos que dominam” (PATTO, 2005, p. 94).

Se for possível definir um período no Brasil em que se inicia o despertar do “sonho dogmático da Psicologia” (a despeito de todas as experiências mais ou menos contra hegemônicas antecedentes), este período é a década de 1970, quando se notam transformações do campo político, teórico e da prática social em Psicologia no Brasil. As transformações tanto teóricas quanto políticas têm impacto na formação em Psicologia, pois, como destaca Buettner (2000), no Brasil a prática profissional e a formação acadêmica se constituem na relação de interdependência, como foi mencionado no tópico anterior. Um dos fatos que evidencia isso é que “as instituições regulamentadoras da profissão, embora especificamente responsáveis pelo exercício profissional, têm se ocupado, desde sua organização, com questões relativas à formação” (p. 3). Portanto, as mudanças políticas e acadêmicas devem ser compreendidas enquanto um todo historicamente situado.

De acordo com Bock (2008) “o compromisso com as elites se tornava aos poucos um incômodo [à Psicologia]” (p.2). O “incômodo” a que Bock (2008) se refere não é um simples motivo subjetivo para revisão deontológica. A incompatibilidade de

valores e posturas atreladas explicitamente às elites é resultante ideológica, no campo da Psicologia, da tomada de posição frente à transformação dos conflitos sociais presentes no país. Nota-se a emergência de ideologias neste campo como cooparticipantes de processos sociais mais amplos.

Ocorre no fim da década de 1970, a transformação do perfil das organizações de categoria de Psicologia:

Seguindo o ressurgimento dos movimentos sociais no Brasil, um grupo de psicólogos, em sua maioria jovens, passou a se reunir para discutir a profissão. Realizaram discussões abertas que procuravam debater a profissão do psicólogo relacionada às vicissitudes do país [...]. Dessa forma, psicólogos se reuniram à parte de suas associações, fizeram discussões sobre a profissão e a realidade sociopolítica do Brasil e decidiram em 1979 montar uma chapa para concorrer nas eleições do Sindicato, assumindo um caráter combativo às práticas políticas das gestões das associações da década de 1970. Venceram as eleições. Esse grupo fez uma chapa para concorrer às eleições do CRP, também vencendo, e mostrou a entrada da “esquerda política” nas associações de Psicologia (HUR, 2012 p. 79-80).

O movimento político crítico no campo da Psicologia, descrito por Hur (2012), é forjado em uma conjuntura que agrega uma variante de fatores: crise do modelo político econômico da Ditadura Civil-Militar, emergência de várias manifestações contra o regime (luta pela anistia, movimento contra o custo de vida etc.) e um cenário internacional de crise econômica e tensões sociais (IASI, 2006).

A partir do final da década de 1970 se desenvolvem no cenário político e social brasileiro, várias experiências de organização e luta da classe trabalhadora³⁵. O resultado político imediato, num cenário de renascimento do movimento sindical e popular, foi o "Movimento das Diretas Já"³⁶.

Hur (2012) identifica que, no quadro social da época, houve uma mudança das entidades de Psicologia no Brasil dos anos de 1970. As organizações da categoria passaram a assumir uma perspectiva de movimento social, na qual a Psicologia se tornava ferramenta para uma sociedade melhor.

³⁵Cabe citar as principais resultantes da organização da classe trabalhadora brasileira, conforme Fontes (2010): a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1981 (IASI, 2006; FONTES, 2010); a implementação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 (ALVES, 2000; FONTES, 2010); e a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em 1984 (FONTES, 2010).

³⁶Entretanto, Alves (2000) afirmará que, apesar da grande participação operária e popular, a transição para o Regime Democrático (Burguês) foi um processo político que esteve sobre controle da hegemonia de uma burguesia liberal insatisfeita com os rumos da crise do padrão de acumulação de capital no Brasil.

Também nas teorias e práticas da profissão é possível identificar transformações. Por exemplo, os trabalhos de Poppovic (1972; 1979), desenvolvidos entre o fim dos anos de 1970 e o início da década de 1980, criticam a Psicologia aplicada, de base individualizante³⁷. A autora critica a concepção biológica de criança que a responsabiliza pelo seu fracasso escolar e aparece como uma das primeiras autoras da Psicologia a propor uma abordagem psicopedagógica que levasse em consideração a cultura da criança³⁸.

A relação entre a Psicologia e as classes dominantes foi problematizada por estudiosos insatisfeitos com a situação desta ciência. Críticas e práticas que se pretendem alternativas ao modelo dominante da Psicologia se desenvolveram no Brasil. Mello (2010), por exemplo, defende, em texto de 1975, a necessidade de deselitização da Psicologia, compreendendo-a como algo mais do que uma atividade de luxo.

De acordo com Yamamoto (1987), na década de 1970 emergiu uma série de críticas à Psicologia tradicional, assim como a busca de alternativas. Construíram-se práticas de Psicologias Alternativas e uma perspectiva de “Contra-Psicologia” no Brasil³⁹ (p.63).

O autor destaca duas tendências diferentes de Psicologias Alternativas. Uma primeira tendência é considerada por Yamamoto (1987) como inconsequente, ao buscar algo “original” independente deste apresentar ou não os mesmos problemas da Psicologia tradicional. Neste grupo, Yamamoto (1987) inclui as abordagens corporais, como biodança e bioenergética⁴⁰. A segunda tendência caracteriza-se pelo uso do instrumental teórico-metodológico da Psicologia em uma prática profissional eticamente orientada para o atendimento de parcelas populares da sociedade. Aqui neste grupo incluem-se trabalhos em Psicologia desenvolvidos em instituições e em

³⁷ No campo educacional, em diferentes gradações, até a década de 1970 prevalece uma Psicologia que classifica, hierarquiza, naturaliza e reduz ao individual e grupal realidades que são sociais em sua essência, cumprindo a função de justificar desigualdades sociais e apaziguar ideologicamente contradições de classe (PATTO, 2003; PATTO, 2005; LOUREIRO, 1997).

³⁸ Por estes motivos Poppovic é uma autora importante, mesmo que pesem os problemas subjacentes à concepção de “marginalização cultural” e à proposta de “escola compensatória”, apontados por Kramer (1982), quanto ao encobrimento de questões como a classe social.

³⁹ Yamamoto (1987) ao analisar tanto as Psicologias Alternativas, como a Contra-Psicologia, demonstra que não se pode esperar ou exigir da Psicologia como disciplina autônoma e profissão o que está além de suas condições históricas de cumprir, isto é, a tarefa emancipadora pertencente à própria classe trabalhadora. Sobre isso ver: Yamamoto (1987).

⁴⁰ Teoria criada por Alexander Lowen (1910-2008) segundo a qual a personalidade deve ser compreendida como função do corpo e seus processos energéticos (produção da energia através da respiração e do metabolismo, e descarga de energia pelo movimento) (HOUAISS, 2009).

comunidades (YAMAMOTO, 1987). Por exemplo, Botomé (2010) denunciou em 1979 que, na prática, uma pequena parcela da população podia ter acesso a serviços psicológicos e questionou se os demais não necessitariam de tal serviço.

Já a Contra-Psicologia caracteriza-se pelo questionamento da Psicologia tradicional para além da população a que se dirige. Fazem-se as críticas às implicações políticas dos fundamentos teóricos da Psicologia e sua suposta neutralidade, assim como se problematiza a “função social do psicólogo” a partir de uma leitura societária (YAMAMOTO, 1987).

Para Lane (1984), foi no final da década de 1970 que surgiram esforços concretos de psicólogos(as) brasileiros(as) pela construção de uma Psicologia Social sustentada no materialismo-histórico-dialético e voltada para a prática psicológica em trabalhos comunitários, na busca de alternativas aos modelos de intervenção pragmáticos ou abstratos importados acriticamente. A autora situa a transformação operada na concepção de ser humano na Psicologia por meio das contribuições da vertente sócio histórica neste momento de reorganização política da classe trabalhadora no continente.

Em consonância com o conjunto das transformações no campo da Psicologia direcionadas ao questionamento de sua função social e crítica, também as entidades da categoria se reconfiguram. Buettner (2000) afirma que em 1980 assume a gestão do CRP-06 uma chapa:

Oriunda de movimento de oposição às diretrizes e ações políticas desenvolvidas até então no Sindicato dos Psicólogos no estado de São Paulo e no CRP-06, defendendo propostas de democratização das entidades e de reconfiguração da psicologia, visando torna-la ‘voltada para as necessidades da maioria da população’ (p. 4)

Buettner (2000) argumenta que a diferença em relação à visão de Psicologia e da função dos Conselhos implica na forma com que o grupo que assumiu a gestão do CRP-06 enfrenta os problemas da área, como, por exemplo, a formação em Psicologia. Logo no início da gestão, cria-se uma Comissão de Ensino que tem como objetivo “discutir a formação do psicólogo da 6ª Região e contribuir para a necessária reformulação curricular” (CRP-06, 1994, p.74 *apud* BUETTNER, 2000, p.5) justificando que: “muitos dos problemas referentes ao exercício profissional têm sua origem nas condições de formação” (CRP-06, 1994, p.74 *apud* BUETTNER, 2000, p.5). Foram realizados estudos sobre os currículos e atividades de estágio dos cursos de Psicologia,

apresentados no I Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia, realizado em 1982, na cidade de São Paulo.

São temas tratados neste seminário: “defasagem constatada nos currículos, principalmente entre teoria e prática e entre as áreas Clínica, Escolar e Industrial” (BUETTNER, 2000, p.5); necessidade de mudança na formação que possibilite reorientar a prática da profissão de acordo com as transformações da sociedade brasileira. Destarte, “a discussão do currículo deve abranger questões relativas ao ensino, pesquisa e prestação de serviços á comunidade, apontadas para uma formação profissional inserido no universo político-cultural e científico da sociedade” (CRP-06, 1994, p. 74-75 *apud* BUETTNER, 2000, p.5).

Nos documentos resultantes do Seminário, fica clara a constatação da má qualidade dos currículos, tal como a necessidade de atuar para modificá-los (BUETTNER, 2000, p.6). Além disso, há a conclusão de que o quadro precário da formação em Psicologia é consequência “da política de privatização do ensino, da transformação do ensino superior em ‘mercadoria para consumo de usuários e lucro de proprietários’” (CRP-06, 1994, p. 80 *apud* BUETTNER, 2000, p. 6).

No início da década de 1980, é progressivamente publicada a insatisfação de parcela dos(as) psicólogos(as) com a formação em Psicologia no país, atribuindo, por vezes, problemas do campo da atuação profissional à formação insipiente ou desconexa da realidade brasileira, compondo o quadro da crise da Psicologia a qual Yamamoto (1987) se referiu.

Campos (2010), em texto publicado originalmente em 1983, delimita a referida crise a partir da discussão da função social do psicólogo(a), com base na divisão social do trabalho e no contexto brasileiro do período:

Razões ligadas ao próprio modelo de expansão e de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, nossa categoria profissional enfrenta no momento uma crise de mercado de trabalho. Esta crise se apresenta, atualmente, na quase saturação do mercado de trabalho destinado às classes de mais alta renda, o que nos obriga a buscar ampliar o mercado no sentido de buscar a prestação de serviços às classes de menor renda (CAMPOS, 2010, p. 213).

Para a autora a “crise da Psicologia” é resultante da contradição entre a Psicologia, enquanto ciência construída por “uma das categorias de intelectuais orgânicos da burguesia” (p. 213) e as novas demandas a ela impostas, por modificações

de condições econômicas e sociais que obrigaram os psicólogos(as) ao atendimento de camadas pobres da sociedade. Campos (2010) prossegue analisando:

Por isso não concordo quando se fala na crise da Psicologia: não se trata de que a Psicologia esteja, como ciência, atravessando uma crise teórica ou metodológica. [...] Trata-se, muito mais, do fato de que as próprias contingências do mercado estão levando os psicólogos a se haverem com a insuficiência de seus modelos de interpretação do real (p. 214).

Para Campos (2010) a situação era propícia para que a Psicologia revisitasse seu quadro teórico-metodológico e sua função social.

A falência paulatina da forma de atuação do(a) psicólogo(a) como profissional liberal e o aumento da atuação do(a) psicólogo(a) como trabalhador(a) assalariado(a) não foi resultado de opção dos(as) profissionais, mas resultado de uma tendência histórica (YAMAMOTO, 1987).

No ano de 1983 o CFP iniciou um amplo debate com a categoria sobre problemas no exercício da profissão e a reformulação de currículos, sendo elaborado em 1984 o “Programa de Estudos e Debates Sobre a Formação e Atuação do Psicólogo” (NICO e KOVAC, 2003)

Em 1984 é publicado um estudo realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), encomendado pelo CRP-06, na forma de um livro intitulado “O Perfil do Psicólogo no Estado de São Paulo”. Neste estudo evidencia-se em relação à formação: a multiplicação da graduação em Psicologia, sobretudo em Faculdades particulares; o descompasso entre o mercado de trabalho e a expansão na formação; a caracterização da formação principalmente voltada à prática clínica em consultórios particulares (CRP-06, 1994 *apud* BUETTNER, 2000).

Em 1988 o CFP publica “Quem é o Psicólogo Brasileiro?” (CFP, 1988). O estudo revela uma grande expansão da categoria a partir da década de 1970, atribuindo o fato à proliferação dos cursos de graduação. Em 1985 chegou-se a marca de 102.862 graduados(as) em Psicologia. Entretanto verifica-se que apenas cerca de 50% destes psicólogos(as) se registraram no Conselho, indicando baixo índice de inserção no mercado após a formação (CFP, 1988 *apud* BASTOS e GOMIDE, 2010). Em 1985, dentre os inscritos nos Conselhos, aproximadamente 40% não atuavam exclusivamente como psicólogos(as), trabalhavam em outra área ou estavam desempregados. O estudo

(CFP, 1988) também analisa a satisfação dos(as) psicólogos(as) com a formação, com relação à graduação, e o resultado são os seguintes:

Ao analisarmos as respostas dos nossos entrevistados verificamos que, no que se refere à fundamentação filosófica, metodológica e científica, mais de 50% deles estão insatisfeitos com os conhecimentos adquiridos na graduação e este índice aumenta para 64,4% quando se refere à experiência científica (CFP, 1988 *apud* BASTOS e GOMIDE, 2010, p. 246)

A pesquisa (CFP, 1988 *apud* BASTOS e GOMIDE, 2010) evidencia que as mobilizações das entidades de Psicologia acerca da formação encontrava respaldo na insatisfação da categoria frente à conjuntura profissional. A preocupação com a formação pode ser constatada por copiosas publicações da época, as quais algumas serão citadas a seguir.

Há estudo desenvolvido por Carvalho e Kavano (1982) que investigam a representação da Psicologia por estudantes recém-formados. Existem também estudos que analisam a percepção dos estudantes de Psicologia sobre o campo de atuação, desenvolvidos por Silva e Botomé (1986), tal como a percepção dos estudantes a respeito das ocupações predominantes dos(as) psicólogos(as), realizado por Mello (1975). Há também pesquisa sobre as direções da ampliação nos campos clássicos de atuação em Psicologia e seus impactos na formação em Psicologia publicada por Carvalho (1984). Carvalho e Kavano (1982) estudam as ocupações dos psicólogos recém-formados nos primeiros anos depois da formatura. Bastos e Gomide (2010), em texto originalmente publicado em 1989, estudam o perfil do psicólogo brasileiro considerando variáveis como: idade, sexo, tipo e tempo de formação, orientação teórico-metodológica, exercício profissional por região brasileira, remuneração mensal e área de atuação e satisfação com a profissão. Há também estudos sobre a relação entre formação profissional e mercado de trabalho, feito por Botomé (2010), originalmente publicado no ano de 1979.

É possível identificar outros estudos sobre aspectos dos currículos de graduação em Psicologia desenvolvidos por Weber e Carraher (1982), Weber (1984) e por Carvalho (1989). Enfim, inúmeros trabalhos que tratam de forma direta ou indireta a função social do psicólogo em nexos com sua formação no Brasil, o que demonstra um contexto na área de efervescência destas discussões.

Os estudos citados, em linhas gerais, expressam o que Nico e Kovac (2003) identificam no conjunto dos trabalhos, da época, que problematizam a formação em Psicologia. As autoras mostram que a tônica da discussão orbitava a denúncia de dois grandes problemas:

1) Tendência nacional de preparar o estudante de Psicologia para atuar em apenas uma área: a clínica. Mais do que isto, mesmo quando era oferecida ao estudante a oportunidade de aprender a atuar em outras áreas, o ensino era conduzido de modo a reproduzir o modelo de atuação clínico, ou seja, baseado no atendimento individual; 2) Negligência no ensino dos múltiplos referenciais teóricos que compõem a Psicologia e tendência nacional de abordar, quase que exclusivamente, o estudo do referencial psicanalítico (p. 54-55).

O foco na área clínica se dá em prejuízo à formação para a pesquisa em Psicologia. Assim, há uma tendência geral, identificada por Nico e Kovac (2003), nestes textos críticos: a defesa da necessidade de uma formação teórica sólida e que contemple a pesquisa em contraponto à formação tecnicista, prioritariamente instaurada até então. O movimento de crítica pode ser verificado também via algumas entidades da categoria de psicólogos(as).

O movimento de crítica das entidades se insere junto a complexos sociais da realidade nacional em transformação, sendo constituído por eles e os constituindo, interna e externamente ao campo da Psicologia. Hur (2012) afirma que:

Mesmo permanecendo a função disciplinar, a atuação do CRP[-06] e do SPESP se politizou, focalizando questões de lutas políticas nacionais gerais, que antes não eram discutidas, como a questão do movimento das “Diretas Já” e de uma Assembleia Constituinte cidadã. As entidades tiveram intensa participação no movimento de retorno ao direito ao voto direto e pelo fim da ditadura militar, a qual deixa de existir a partir de 1985 (HUR, 2012, p.81).

O que Hur (2012) menciona a respeito das entidades de São Paulo, pode ser dito em relação às entidades nacionais, tendo em vista a relação programática próxima assumida entre ambas as esferas. É possível verificar uma transformação do quadro hegemônico da Psicologia de uma área explicitamente conservadora para um campo aparentemente crítico e de defesa do denominado “compromisso social” do psicólogo(a). Pelo menos no que se refere ao Sistema Conselhos e ao Sindicato de Psicólogos.

Apesar de várias incursões críticas antecedentes a respeito do posicionamento do psicólogo na divisão social do trabalho e questões quanto à sua “função social” em contraponto ao exercício elitista da profissão, Yamamoto (2007) afirma que somente na década de 1980:

O “compromisso social do psicólogo”, com uma acepção em alguns sentidos diversa, passa de tema a lema nos debates sobre a profissão, vinculado ao movimento de um grupo de psicólogos (que terá Ana Mercês Bahia Bock como uma referência central) que, no plano político, visa ocupar as entidades sindicais e profissionais da categoria e, no teórico, combate às concepções individualizantes e a-históricas na Psicologia (YAMAMOTO, 2007, p. 30).

Em outras palavras, as discussões no fim dos anos 1970 e nos anos 1980 sobre a “função social do psicólogo” foi deixando, ao longo dos anos subsequentes, de ser apenas mais um tema dentre outros discutidos na área da Psicologia e passou a ser uma discussão central, reeditada com a insígnia do “compromisso social” (YAMAMOTO, 2007; AMORIM, 2010).

Para Bock (2008), entre as décadas de 1970 e 1990, delineou-se a necessidade de construir um projeto para a profissão: “a Psicologia, que até então se colocava de costas para a realidade social, acreditando ser possível explicar o humano sem considerar sua realidade econômica, cultural e social, se voltou para a sociedade” (p.2). Ela define o novo projeto para profissão, o projeto do “compromisso social” da seguinte forma:

[É] um rompimento com esta tradição [do compromisso com as elites] e a construção de um novo lugar para a Psicologia; a construção de uma nova relação da Psicologia com a sociedade. Queremos uma Psicologia a serviço dos interesses da maioria da sociedade; uma Psicologia acessível a todos. (p.2)

As formas como o discurso do “compromisso social” ganhou espaço tanto no âmbito da produção teórica como do exercício profissional, por meio da formação dos psicólogos, carecem de estudos. Mas a disseminação da discussão, ainda que “compromisso social” compareça em várias acepções, é fato constatado por Yamamoto (2003; 2007; 2012).

O “compromisso social” no final da década de 1980 sintetiza elementos da “Psicologia Alternativa”, voltada ao atendimento da classe trabalhadora, e da “Contra Psicologia”, fundamentada em bases teóricas e metodológicas pretendidas mais críticas, consolidando-se na concretude da atuação política de psicólogos(as) nos âmbitos da

formação, das entidades de categoria e da sociedade nacional. O “compromisso social” constitui-se, portanto, como ideologia, ao passo que representa um conjunto de ideias emergidas com a finalidade de justificar posições em disputa em meio a conflitos sociais, internos e externos à área da Psicologia. O que não significa que a ideologia do compromisso social seja um todo homogêneo, pelo contrário. Como ideologia ela expressa as contradições da realidade em que emerge e a transitoriedade do movimento histórico a que se liga⁴¹, no esforço de compreender a ideologia específica a partir das formulações gerais de Marx e Engels (2012) e Lukács (2013b).

Os(as) e psicólogos(as) e as entidades de Psicologia se engajaram enquanto movimento social na consolidação de direitos sociais por meio de políticas públicas a partir da Constituinte, no final da década de 1980 (HUR, 2012). Neste momento delimita-se em torno da insígnia do “compromisso social” um conjunto de ideias que justificam a posição política em disputa e o envolvimento dos atores, dito em outras palavras, forja-se o que pode ser chamado de “ideologia do compromisso social”.

⁴¹ Amorim (2010) conclui a partir de estudo de artigos científicos mais recentes com remissão ao “compromisso social” do psicólogo(a), que práticas que contribuam para transformação nas relações sociais são consideradas socialmente comprometidas. A conclusão demonstra um esvaziamento político do termo. O “compromisso social” da Psicologia está restrito ao horizonte da suavização da “questão social”. A acepção de “compromisso social” constatada por Amorim (2010) está aquém daquilo que Yamamoto (2012) propõe enquanto responsabilidade social que, não se restringe apenas à atuação profissional, mas é coparticipativa, enquanto projeto ético-político particular articulado com projetos societários mais amplos anticapitalistas.

III- NEXOS IDEOLÓGICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DOS “PREÂMBULOS” À INSTITUIÇÃO

Está claro que a Psicologia no Brasil passou por mudanças desde sua introdução no país, acompanhando e atuando nas transformações realizadas no cenário nacional. Assim, é impossível separar a formação em Psicologia deste movimento. Esta temática foi preocupação de diversos autores e são notáveis os esforços de entidades ligadas à Psicologia em intervir nos rumos desta formação (BUETTNER, 2000). Neste sentido, a dinâmica que culminou nas atuais Diretrizes para a graduação em Psicologia emergiu de uma correlação de forças implicadas em seu processo de construção. Assim, cabe perguntar: qual o motivo da exigência da definição dos balizados dos cursos no formato de Diretrizes Curriculares?

A substituição dos Currículos Mínimos pelas Diretrizes Curriculares testemunha a especificidade histórica do fenômeno aqui estudado. Enquanto os Currículos Mínimos definem os parâmetros para graduação a partir de conteúdos a serem ensinados, “as diretrizes curriculares [...] tomam como eixo central as competências e habilidades a serem desenvolvidas no graduando” (BASTOS, 2002, p. 37). A mudança legal imprime no papel uma mudança ideológica socialmente empreendida no campo educacional, mas cuja origem é o campo do trabalho. O que obriga a retomada do processo de emergência da perspectiva de habilidades e competências a partir da organização do trabalho.

3.1 As Diretrizes Curriculares em Substituição aos Currículos Mínimos: do(a) profissional liberal “qualificado(a)” ao(a) assalariado(a) “habilitado(a) e competente”

Não por acaso, o modelo de competência profissional é introduzido no campo empresarial a partir da década de 1980. Este modelo compõe o escopo da resposta capitalista à crise estrutural do capital. Enquanto o neoliberalismo é a resposta política à crise, no campo da produção, o paliativo encontrado foi a “reestruturação produtiva”. Esta se caracteriza pela: constituição das formas produtivas flexíveis; ampliação do emprego de inovações científicas e tecnológicas aos processos produtos (com aumento proporcional do trabalho morto em relação ao trabalho vivo); e uma nova forma de

gerenciamento da organização do trabalho e do saber do(a) trabalhador(a) (ANTUNES, 1999; MÉSZÁROS, 2011). A reestruturação produtiva é operada para além do âmbito da produção. Esta estende seus tentáculos para a transformação da sociabilidade como um todo, em oposição aos movimentos contestatórios e de reivindicação de direitos sociais da década de 1960 e 1970.

Com a reestruturação produtiva empreendem-se novos elementos no processo de organização do trabalho com a finalidade de racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho à perpetuação do processo sociometabólico do capital. A transformação exigida pelo esgotamento do modelo de acumulação instituído a partir da forma de organização do trabalho taylorista/fordista. O modo organizativo taylorista/fordista exige um(a) trabalhador(a) parcelar e fragmentado(a), dado à divisão social do trabalho e ao emprego da força de trabalho no setor produtivo em aspectos especializados, sendo suficiente seu treinamento naquele aspecto. O perfil do(a) trabalhador(a) exigido em tal modelo é do(a) trabalhador(a) “qualificado”. Uma vez que a “qualificação” é um saber-fazer específico adquirido no trabalho (ANTUNES, 1999). É qualificado aquele trabalhador que sabe, que detém o conhecimento exigido ao cargo.

A partir da reestruturação produtiva, a diminuição relativa do trabalho vivo em relação ao trabalho morto tornou a classe trabalhadora mais heterogênea e complexa. A autonomização do setor produtivo possibilitada pelo emprego massivo de avanços técnico-científicos reduziu proporcionalmente o emprego da força de trabalho neste setor em relação aos demais setores da economia. O quadro provoca aumento do desemprego, dos subempregos e da precarização do trabalho como um todo. Ao mesmo tempo, a lógica de organização produtiva exige dos trabalhadores restantes no setor da produção uma “qualificação” mais intelectualizada do que aquela exigida dos operários da linha de montagem. Exige-se deste setor da classe trabalhadora (aqueles que tiveram a “sorte” de não cair no subemprego ou desemprego) maior envolvimento intelectual no processo de trabalho. Isto acontece pelo fato de que o(a) trabalhador(a) não é mais responsável por processos simples e repetitivos, mas pela gerência de maquinários complexos. Para isso, exige-se do(a) trabalhador(a) a capacidade de tomar decisões, que este(a) seja polivalente e multifuncional diante dos processos complexos com que lida (ANTUNES, 1999).

A partir da década de 1990 o modelo de organização produtiva, a serviço da recomposição do capital, extrapola a indústria e passa a ser hegemônico nas políticas de recursos humanos nos diversos setores da economia. É necessário otimizar todos os

setores (serviços, comércio, transporte, etc.), uma vez que são auxiliares do setor de produção de valor. Desta forma, a exigência de “qualificação” do(a) trabalhador(a) perde terreno frente à exigência de “competências”. Enquanto a “qualificação” se refere a um conjunto de conhecimentos mais ou menos restritos de posse do(a) trabalhador(a) aplicados no processo de trabalho, a “competência” implica que ao(a) trabalhador(a) para além de seu conhecimento, exige-se a capacidade de mobilização intelectual e flexibilidade para resolução de problemas no processo de trabalho (DELUIZ, 2001).

O processo de organização do trabalho por meio de “competências” passa a ser definido por estratégias de conformação, mais profundas, da subjetividade do(a) trabalhador(a) aos interesses da burguesia. Expressam o processo: a transformação dos “funcionários” em “colaboradores”; a autogestão do trabalho pela internalização da disciplina e estipulação de metas; a valorização do “empreendedorismo” e “pró-atividade” do trabalhador. Em síntese, o modelo de organização do trabalho operado a partir da reestruturação produtiva, com base no modelo das “competências”, torna o controle operado, pelo capital sobre a força de trabalho, menos formalizado e aparentemente mais difuso (DELUIZ, 2001). A aparência de maior “liberdade” dos(as) trabalhadores(as) aprofunda sua reificação em favor do engajamento subjetivo destes a interesses que lhes são estranhos. À medida que os(as) trabalhadores(as) assumem como coisas que lhes fossem próprias objetivos que no limite visam o acúmulo de capital, dissolve-se ideologicamente a contradição capital-trabalho na consciência dos(as) trabalhadores(as). Há a tendência também de dissolução do vínculo de solidariedade de classe, substituído pela concorrência. Há uma inversão ideológica entre os valores próprios ao capital e ao trabalho: trabalhadores “concorrentes” nas carreiras profissionais; capital “solidário” nos *trusts*. A opacidade ideológica da “liberdade” escamoteia o aprofundamento da exploração material.

A reestruturação produtiva oferece incremento ao capital por meio do aumento da extração da mais-valia relativa do(a) trabalhador(a) – embora, o capital não consiga, com isso, retomar o crescimento das taxas de lucro (MÉSZÁROS, 2011). Simultaneamente a ideologia implicada no modelo das “competências” oferece explicação ao desemprego e à precarização do trabalho. Individualiza e responsabiliza o(a) trabalhador(a) pelo processo: este não desenvolveu as habilidades e competências necessárias, ou em linguagem “psicologista”, “o candidato não apresenta o perfil exigido pelo cargo”. A individualização de resultantes da questão social quebra ideologicamente o vínculo de solidariedade da classe trabalhadora, escondendo,

inclusive, a própria existência da luta de classes. Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora é conduzida, diante da lógica das competências, a retrainar seus saberes ao campo restrito da empregabilidade (DELUIZ, 2001). O que impacta as exigências e expectativas relacionadas à Educação.

A ideologia subjacente à reestruturação produtiva, cuja lógica das competências é exemplo, inunda o campo educacional a partir do quadro da crise da Educação. O campo educacional é questionado diante da necessidade de inovação do campo produtivo. Com o avanço do neoliberalismo, conseqüente diminuição dos gastos com políticas sociais e aprofundamento da questão social, aumenta-se a exigência por uma educação que “otimize” os recursos limitados que lhe resta. Setores neoliberais exigem que a Educação ajuste seus objetivos e conteúdos à empregabilidade de seus egressos. Em síntese, configura-se uma Educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades⁴² para o mercado de trabalho (DELUIZ, 2001).

A Reforma da Educação empreendida no Brasil a partir da década de 1990 se dá em meio ao embate de projetos educacionais diversos, oscilantes, ora ao desenvolvimento da “emancipação humana”, ora da “cidadania” e, por vezes, ao desenvolvimento de “habilidade e competências” voltadas às exigências do mercado de trabalho. A LDB (BRASIL, 1996), embora expresse contradições do processo de luta de forças sociais antagônicas e complexas, é perpassada predominantemente por uma ideologia neoliberal. Sobre tais domínios que se insere a discussão das Diretrizes Curriculares para a Graduação em Psicologia.

Com base na discussão realizada, é possível entender a substituição dos parâmetros para os cursos de graduação do formato de Currículos Mínimos para o formato de Diretrizes Curriculares.

O Currículo Mínimo manifesta exigências para a Educação realizada a partir do modelo de organização produtiva de base taylorista/fordista. A exigência presente no Currículo Mínimo definido para os cursos de Psicologia (BRASIL, 1962), por exemplo, é de transmissão de conhecimentos específicos, listados a partir de matérias. A perspectiva é que os conhecimentos, “adquiridos” na graduação, possam ser “aplicados” na prática profissional do bacharel, licenciado ou psicólogo. Ou seja, a exigência

⁴² “por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências” (DELUIZ, 2001, p. 20).

presente no formato do Currículo Mínimo é de um egresso “qualificado” ao exercício da profissão em sua existência liberal.

Já as Diretrizes Curriculares não se pautam pelos conhecimentos, embora estes continuem sendo exigidos. O cerne da formação presente nas Diretrizes é o desenvolvimento de “habilidades e competências” que garantam ao profissional, agora assalariado, a flexibilidade necessária para se adaptar às vicissitudes do mercado de trabalho em transformação. Mas, no caso da Psicologia, a qual mercado de trabalho se refere?

A atuação profissional em Psicologia tem se expandido rapidamente nas últimas duas décadas no Brasil. No aspecto numérico e na quantidade de campos de atuação.

Pesquisa de Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010), em comparação com estudo do CFP de 1988, revela que a atuação em Psicologia, no final da primeira década do século XXI, se efetiva em diversas organizações, muitas das quais não havia sequer registro na década de 1980. Um dos aspectos significantes é a atuação em Psicologia no terceiro setor. Dados dos(as) psicólogos(as) brasileiros(as) inscritos no Sistema Conselhos revelam que o número de profissionais atuando ou com possibilidade de atuar mais que quadruplicou nas duas últimas décadas (MACÊDO, HELOANI e CASSIOLATO, 2010).

Um dos elementos concomitantes e que, ao mesmo tempo, é condição à expansão da profissão é o aumento do número de cursos de graduação. Acentua-se que o crescimento se deu com a prevalência do número de instituições privadas em relação às públicas. No final da década de 1980 existiam 81 cursos de graduação em Psicologia no Brasil, dos quais, cerca de 70% em instituições privadas. Enquanto que o estudo de Bastos et al (2010a) revela que, em 2006, já existiam 350 cursos. Deste total, aproximadamente 90% funcionando em instituições privadas. O fenômeno deve ser pensado em relação aos impactos do modelo neoliberal na Educação, na tendência de perda do caráter público do conhecimento e conversão deste em mercadoria (LYOTARD, 1985 *apud* BASTOS et al, 2010b).

As transformações nas últimas décadas com a adequação dos modelos da organização produtiva têm acarretado a falência progressiva do modelo de atuação do(a) psicólogo(a) como autônomo(a) e configurado o aumento do trabalho deste(a) como assalariado(a). Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010) constatam que mais de 60% dos psicólogos trabalham em dois ou mais campos de atuação profissional. São explicações fornecidas pelos autores para o fenômeno: a tentativa de conciliar o interesse de atuação

com a necessidade de ganho monetário; os rendimentos baixos, que obrigam a inserção em vários empregos; ou os(as) psicólogos(as) são “viciados em trabalho”⁴³ (p.148).

Uma vez estabelecida a discussão acerca da natureza das Diretrizes Curriculares e sua vinculação às exigências mercadológicas, como também o adendo da tendência do mercado de trabalho em Psicologia, é possível retomar a análise da formação na área.

3.2 Ideologia do Compromisso Social e Formação em Psicologia: traçando o percurso até as Diretrizes

No ano de 1992 o CFP promoveu o Encontro Nacional com Gestores de Cursos de Psicologia, que ficou conhecido como Encontro de Serra Negra. O Encontro foi considerado “um marco histórico de reflexão do processo de formação do psicólogo no Brasil” (CFP, 1992b, p. 1 *apud* BUETTNER, 2000, p. 11).

O Encontro de Serra Negra contou com a participação de representantes de 97 dos 103 cursos de Psicologia existente no Brasil. Neste espaço aprovaram-se sete princípios norteadores para orientar as graduações em Psicologia no país: (1) “a consciência política de cidadania e compromisso com a realidade social e a qualidade de vida”; (2) “atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação”; (3) “o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos”; (4) “o sentido da universidade contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão”; (5) “a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais conforme a realidade sócio-cultural”; (6) “uma concepção de homem compreendida em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência”; e (7) “práticas de interlocução entre diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação” (CFP, 1992b, p. 2-3 *apud* BUETTNER, 2000, p. 12).

É possível notar nos princípios aprovados em Serra Negra a presença dos ideais de cidadania, expressamente referidos em seu primeiro ponto, em termos semelhantes

⁴³ Esta última hipótese é implausível diante dos dados apresentados no próprio estudo. Tais dados (MACÊDO, HELOANI E CASSIOLATO, 2010) sugerem a precarização do trabalho do(a) psicólogo(a). A hipótese soa como individualização de um processo social. Teriam os psicólogos(as) internalizado a caracterização do(a) trabalhador(a) pós-reestruturação produtiva a ponto de acreditar que assumir dupla ou tripla jornada de trabalho é resultante de uma traço de personalidade, de um “vício em trabalho”?

aos discutidos por Tonet (2005), e concepções para a formação próxima à ideologia do compromisso social, com a defesa de uma atuação profissional ética, socialmente orientada e balizada por uma concepção de ser humano historicamente definido.

Em 1994 o CFP publica o estudo intitulado “Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafio para a formação” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1994). Neste trabalho se evidencia o crescimento dos campos de atuação do(a) psicólogo(a) e a necessidade da formação estar atenta a esta mudança.

Com a transição do Regime Autocrático para o Regime “Democrático” no final da década de 1980, o Estado brasileiro se reordena do ponto de vista político, econômico e ideológico. O movimento de reordenamento é intensificado na década de 1990, com a alteração nas políticas sociais a partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Há um movimento de diferentes forças sociais, progressistas e conservadoras, em torno da formulação e aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (SAVIANI, 1997). O Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública formula uma proposta de LDB contrária a setores dominantes e governamentais, entretanto a proposta aprovada em dezembro de 1996, Lei 9.394/96, era distinta destas formulações. De acordo com Yamamoto (2000):

Em sua formulação final, a LDB sancionada expressa uma estreita sintonia com o ideário e a agenda neoliberais, o que pode ser constatado pelo exame dos seus 92 artigos. Sem embargo desse perfil, a sua aprovação não pode ser considerada uma monolítica derrota do movimento dos educadores e de outros segmentos sociais organizados na sua luta por uma lei que traduzisse um ordenamento mais democrático do sistema educativo. Uma vez que as relações jurídicas, como expressão de uma determinada realidade social, reproduzem os conflitos e as contradições presentes nessa formação social específica, a LDB aprovada também é resultado dos interesses antagônicos em jogo (YAMAMOTO, 2000, p. sem paginação).

É em meio à construção da LDB que se aumenta a movimentação no campo da Psicologia pela formulação de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, em substituição ao Currículo Mínimo estabelecido pelo Parecer 403/62 (BRASIL, 1962).

Durante os anos que se passaram da promulgação da Constituição (BRASIL, 1988) até a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), uma série de instrumentos administrativos foram sendo propostos pelo poder Executivo e aprovadas pelo Congresso Nacional, para efetivar a “Reforma da Educação Brasileira”. Saviani (1997) chama atenção para o fato de que a LDB “não tinha sido aprovada e já estava sendo regulamentada” (p.7) por meio destes atos. O que evidencia os limites da participação

social na construção da reforma da Educação em curso com a construção da LDB de 1996.

Dentre estas ações está a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995). Esta Lei extingue o CFE, substituindo-o pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE é composto por duas Câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES). Dentre as atribuições da CES do CNE está a de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em substituição aos extintos Currículos Mínimos. A Lei 9.131/95 estabeleceu ainda que as Diretrizes deveriam ser propostas pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, com auxílio de Comissões de Especialistas de cada área.

Mesmo a Lei 9.131/95 só tendo sido aprovada no final de 1995, Buettner (2000) demonstra que o MEC articula e nomeou uma Comissão de Especialistas de Ensino da Psicologia (CEEP), composta por três membros, em 1994. A CEEP ficou responsável por auxiliar a SESU-MEC na formulação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.

O texto intitulado “A Formação em Psicologia: Contribuições para a Reestruturação Curricular e Avaliação” (BORGES, BASTOS e KHOURY, 1994) sistematizam o estudo da CEEP. No documento aparecem como princípios que deveriam nortear o currículo e a avaliação dos cursos de Psicologia: “uma formação básica, pluralista e sólida”; “uma formação generalista”; “uma formação interdisciplinar”; “preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional”; “assegurar um formação científica, crítica e reflexiva”; “assegurar uma efetiva integração entre teoria e prática”; “compromisso com o atendimento das demandas sociais”; “o compromisso ético deve permear todo o currículo”; “romper o modelo de atuação tecnicista”; “precisar as terminalidades dos cursos de Psicologia” (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994 *apud* BUETTNER, 2000, p. 24-31).

O princípio que postula “uma formação generalista” merece análise mais detalhada, em virtude de seus desdobramentos futuros no que diz respeito às Diretrizes. No documento tal princípio é definido da seguinte forma:

O caráter generalista deve ser preservado na formação básica indispensável à inserção do psicólogo no mercado de trabalho, como este se encontra estruturado no país no momento presente e considerando as transformações que o estão marcando. O reconhecimento da necessidade de uma formação generalista apoia-se no reconhecimento de que os atuais cursos de psicologia, na sua maioria, concentram suas atividades largamente na área “clínica”, com

participação mínima de áreas tradicionais como a do trabalho e educacional e a ausência de áreas mais recentes como a comunitária, por exemplo. Além disso, as próprias disciplinas básicas – pensadas enquanto integrando o curso de bacharelado – são definidas e orientadas para subsidiar, sobretudo o trabalho clínico. [...] Essa distorção torna-se séria quando se consideram as condições do exercício profissional do psicólogo que não vinculam a sua inserção de um domínio específico de atuação a uma formação complementar naquele domínio. Estando habilitado, legalmente, para o exercício da profissão, pode exercê-la onde as oportunidades de emprego apareçam, apesar da insuficiente ou quase ausente formação em vários destes domínios. [...] Uma formação generalista não se restringe, certamente, à formação profissionalizante mais equânime, quando se consideram todas as possibilidades de prestação de serviços pelos psicólogos. Tal formação implica, ainda, em que os conteúdos básicos, tanto psicológicos como de outras disciplinas correlatas, sejam cobertos na extensão em que deles necessitam todos os domínios de atuação profissional (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994, p. 3-4).

A necessidade de “uma formação generalista” comparece no documento associada à exigência do mercado de trabalho. Justificada por um mercado caracterizado pela diversidade maior de campos de atuação da Psicologia. Os autores do documento apostam em uma formação básica ampla para psicólogos(as) no que diz respeito aos conteúdos psicológicos e “disciplinas correlatas”. Desta forma, os autores compreendem que os(as) psicólogos(as) estarão melhor preparados para exercer a profissão no campo de atuação em que forem empregados, acentuando-se o fato de que o campo de atuação do profissional é determinado não pela livre escolha do trabalhador, mas pela relação existente entre sua escolha e a oportunidade de emprego, condicionada por circunstâncias econômicas e sociais.

Uma formação generalista é considerada fundamental para que o(a) psicólogo(a) seja capaz de adaptar seu exercício profissional aos diversos campos de atuação, de acordo com as suas especificidades. Há uma crítica subjacente à formação especializada, restrita teórico-metodologicamente a conhecimentos e técnicas próprias a um campo de atuação. A proposta dos autores contempla em sua perspectiva de formação em Psicologia uma intervenção educacional que prepare o profissional para uma prática atenta às novas configurações do campo de atuação. A linha argumentativa adotada pelos autores concatena formação e atuação profissional. De sorte que, a proposta atualiza, a partir da formação, a crítica historicamente construída no domínio da profissão, isto é, a crítica à atuação profissional tecnicista que aplica acriticamente metodologias e técnicas emergidas a partir de um campo de atuação específico, especialmente a clínica, às demais áreas de atuação sem a devida atenção às suas idiossincrasias.

Segundo Bastos (2002), a proposta de uma formação generalista presente no documento da CEEP (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994) objetiva desenvolver no(a) psicólogo(a) “competências e habilidades” para “inserir-se no mercado de trabalho com um nível de preparo mais compatível com a amplitude que a legislação lhe assegura – podendo assumir tais oportunidades, sem reproduzir o modelo clínico em todos os contextos de atuação” (BASTOS, 2002, p. 36).

Entretanto, a proposta de uma formação generalista:

Não significa [...] que não sejam oferecidas aos formandos, oportunidades de aprofundar conhecimentos e domínios de habilidades em algumas áreas ou domínios do campo de atuação profissional. Mesmo entre os que defendem tais diretrizes, observam-se estruturas curriculares que terminam privilegiando algumas áreas ou oferecendo chances de o aluno ‘montar’ um currículo congruente com seus interesses. Neste sentido, a diretriz de uma formação generalista não pode ser vista em termos absolutos; a existência de disciplinas optativas nos currículos plenos oferecerá os passos iniciais para o futuro profissional iniciar a sua concentração de estudos dentro de domínios específicos da ciência e prática psicológica, o que pode ser visto como importante e necessário (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994, p. 4).

Assim, para os autores, a formação generalista contempla a coexistência com a formação em Psicologia com disciplinas comuns obrigatórias e disciplinas de caráter eletivo. A possibilidade de escolha de disciplinas pelos discentes dentro da graduação não é referida pelos autores que compõem a CEEP como especialização, mas nos termos de aprofundamento de conhecimentos e domínios de habilidades específicas diversas.

Para Buettner (2000) as formulações construídas pela CEEP representaram “uma proposta de formação acadêmica em Psicologia que, orgânica e articuladamente, sintetizou as principais discussões e diretrizes gestadas nos eventos e pesquisas realizados pelas entidades nos anos anteriores” (p. 31). De fato é possível notar princípios destacados pela CEEP sintonizados com as formulações de Serra Negra, assim como demandas identificadas em várias pesquisas apresentadas anteriormente. Percebe-se relação do projeto de formação defendido, com o projeto de profissão em curso nas entidades da categoria.

Em 20 de dezembro de 1996 aprova-se a LDB (BRASIL, 1996). Limita-se aqui à análise de fragmentos de quatro de seus Artigos, tendo em vista suas implicações mais diretas às Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.

No Artigo 3º, inciso V, fica garantida a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. E no Artigo 7º é resguardado o direito a iniciativa privada de explorar o ensino, mediante cumprimento das normas nacionais, autorização de funcionamento e cumprimento de capacidade de autofinanciamento (incisos de I à III). Com estes dois Artigos garante-se a existência das instituições privadas de ensino, já consolidadas ou novas. Desta forma, a LDB não contraria a tendência de expansão do ensino privado.

O Artigo 46 (BRASIL, 1996) versa sobre a autorização e reconhecimento dos cursos superiores, tal como o credenciamento das Instituições de Educação Superiores (IES). A autorização, reconhecimento e credenciamento passam a ter prazos limitados, cuja renovação deve ser feita periodicamente mediante processo regular de avaliação. O artigo prevê que os cursos podem ser desativados ou suspensos e as IES descredenciadas, conforme resultados da avaliação. O artigo abre possibilidade de o Estado acompanhar e controlar a qualidade da Educação no Ensino Superior. A questão que resta é: qual concepção de Educação guia os balizadores avaliativos e o controle?

No Artigo 53, são asseguradas às universidades autonomia em alguns aspectos, dentre os quais, em seu inciso II, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Como já foi mencionado, as referidas “diretrizes gerais pertinentes” cuja forma de construção encontra-se previamente regulamentada pela Lei 9.131/95 (BRASIL, 1995).

Após a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996) o MEC reformula a composição da CEEP. Buettner (2000) afirma que “alguma ruptura parece ter ocorrido. A composição desta Comissão fora quase totalmente alterada, contando agora com cinco membros, e mantendo-se apenas um dos integrantes da equipe anterior” (p. 33). A CEEP neste período é convocada a auxiliar a SESU-MEC na composição dos critérios de avaliação dos cursos de Psicologia, tendo em vista a exigência de avaliação periódica instituída pela LDB (BRASIL, 1996). Em 1997 é construído pela CEEP o documento “Padrões de Qualidade para Cursos de graduação em Psicologia” (FEITOSA et al, 1997).

Buettner (2000) analisa duas versões do documento. Uma primeira versão preliminar chegou ao conhecimento dos CRPs encaminhada pelo CFP no primeiro semestre de 1997. O documento objetivava fornecer “critérios para avaliação de projetos de autorização de funcionamento de novos cursos, para avaliação dos processos de reconhecimento e para o recredenciamento de cursos em funcionamento” (FEITOSA

et al, 1997, p. 2 *apud* BUETTNER, 2000, p. 34). O documento indicavam oito grandes pontos, dos quais derivavam itens subdivididos em tópicos, compostos por indicadores e parâmetros para quantificação. Os grandes pontos eram: “Necessidade Social do Curso”; “Entidade Mantenedora”; “Estabelecimento de Ensino”; “Curso”; “Biblioteca”; “Infra-estrutura física e serviços”; “Auto-avaliação”; “Localização” (FEITOSA et al., 1997 *apud* BUETTNER, 2000, p. 34). Uma segunda versão do mesmo documento veio a público no Fórum Nacional de Formação (1997), apresentada por um dos especialistas da própria CEEP. A segunda versão diferia-se da primeira por não apresentar o ponto “Necessidade Social do Curso”.

Os critérios sugeridos pela CEEP em 1997 (FEITOSA et al, 1997) para avaliação dos cursos de Psicologia desconsideram as sugestões de Diretrizes formuladas pela CEEP em 1994 (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994). Além disso, divergem da tônica geral das pesquisas e discussões críticas realizadas no campo da Psicologia (BUETTNER, 2000), retomando em alguns aspectos aceções tecnicistas de formação. O fato demonstra que há uma dinâmica de diferentes forças e projeto políticos envolvida no estabelecimento dos balizadores da formação em Psicologia.

Ainda em 1997, o CFP organiza o Fórum Nacional de Formação em Psicologia. Os objetivos do Fórum são: “elaborar as diretrizes curriculares para o curso de Psicologia”; “analisar as propostas de avaliação dos cursos de Psicologia [apresentadas pela CEEP em 1997]”; “elaborar estratégias de intervenção institucional nos problemas de Formação de psicólogos” (CFP, 1997-b, p. 1 *apud* BUETTNER, 2000, p. 36). Mais uma vez fica evidente a característica assumida pelo Sistema Conselhos, desde a década de 1980, de intervenção na problemática da formação. O Fórum faz críticas aos “Padrões de Qualidade” (FEITOSA *et al*, 1997) e sugestões de alteração baseadas nas “Diretrizes Curriculares” (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994).

Em 12 de dezembro de 1997 a SESU-MEC faz um chamamento, por meio do Edital 04/97, convocando as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores de Psicologia. O Edital (SESU-MEC, 1997) explica que as propostas seriam consideradas para elaboração das Diretrizes pelas Comissões de Especialistas. O documento assegura ainda que as contribuições já existentes formuladas pelas Comissões de Especialistas precedentes “já estavam devidamente consideradas e integradas no processo de sistematização das Diretrizes Curriculares” (SESU-MEC, 1997 *apud* BUETTNER, 2000, p. 39). O prazo para envio das propostas era três de abril de 1998.

No início do ano de 1998, o Sistema Conselhos tem contato com dois novos documentos produzidos pela CEEP: “Diretrizes Curriculares: Documento Preliminar”; “Diretrizes Curriculares: Formulação Preliminar” (FEITOSA et al, 1998). A CEEP manteve a composição de 1997 com a adição de uma participante. De acordo com Buettner (2000), o primeiro documento é mais extenso, enquanto o outro é mais esquemático, entretanto não diferenciam em características gerais do conteúdo. Ainda de acordo com a autora “estes aspectos básicos [...] não correspondiam às discussões que, há mais de dez anos vinham sendo construídas pela Psicologia [...]. Mais do que isso, em sua maior parte, as contrariavam” (BUETTNER, 2000, p. 41)

Os documentos (FEITOSA *et al*, 1998) sugerem oito itens para uma “estruturação básica para a formação do psicólogo” (*apud* BUETTNER, 2000, p. 41): (1) “Cada IES deverá definir o(s) perfil(is) de psicólogo a formar, em termos das áreas profissionalizantes. [...] essa definição será o ponto de partida e eixo fundamental que estrutura todo o projeto [...]”; (2) “A IES deve, claramente, definir o escopo da(s) área(s) profissionalizantes que oferece como alternativas de formação para o psicólogo [...]”; (3) “Para cada escolha institucional, deve haver uma descrição do perfil profissional a ser formado [...]”; (4) “Dentre as áreas profissionalizantes ofertadas pela IES, o aluno deve escolher uma para integralizar sua formação de psicólogo. Será dada oportunidade para o formando realizar uma segunda área profissionalizante [...]”; (5) “O estágio de 500 horas corresponde a uma única área profissionalizante [...]”; (6) “O diploma confere o grau de Psicólogo especificado a(s) área(s) profissionalizantes realizada(s) pelo aluno [...]”; (7) “A IES definirá os requisitos para a concessão de grau de Bacharel [...]”; (8) “A IES poderá conferir o grau de licenciado, observada a legislação pertinente [...]”(FEITOSA, et al, 1998, sem paginação *apud* BUETTNER, 2000, p. 41).

O CFP enviou Ofício Circular no início de 1998 para os CRPs manifestando “preocupação com os rumos que estão tomando as discussões sobre as diretrizes curriculares [...], em especial com a proposta apresentada pela Comissão de Especialistas”, por entendê-la como “expressão da visão neoliberal, que busca desregular as profissões [...] Assim, é uma proposta que deve ser combatida” (CFP, 1998, p. 1 *apud* BUETTNER, p. 42). E ainda reconhece que a proposta “caminha na direção inversa das concepções que vimos construindo no movimento de psicólogos”, pois expressa “uma formação especializada, com curta duração, que colocaria à disposição de escolas particulares uma formação barata, superficial e tecnicista” (CFP,

1998, p. 1 *apud* BUETTNER, p. 43). Conclui o documento: “**é preciso dizer NÃO à proposta da Comissão de Especialistas**” (CFP, 1998, p. 1 *apud* BUETTNER, p. 43, grifos do autor).

A relação entre os documentos da CEEP (FEITOSA et al, 1998) e o documento produzido pelo CFP (1998) expressam alguns aspectos do movimento histórico que compõe a construção das Diretrizes Curriculares da Psicologia no Brasil.

Primeiramente, é notório que existem ideologias diferentes em disputa na construção das Diretrizes: identificamos uma ligada a princípios neoliberais, manifestos nos documentos da CEEP de 1998, como constatado pelo CFP (1998) e outra mais próxima à ideologia da cidadania, nos termos definidos pelo Tonet (2005), expresso, por exemplo, no documento da CEEP de 1994 (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994), que aqui identificamos como a ideologia do compromisso social. O segundo projeto político é claramente defendido pelo Sistema Conselhos, como foi possível mostrar com a retomada histórica aqui realizada. Não se sugere, no entanto, que os dois projetos são blocos monolíticos diametralmente opostos. Estas ideologias configuram-se a partir do movimento contraditório da realidade nacional, demonstrando-se tão mutáveis e perenes quanto a realidade em questão. Mas o fato é que, dentro do movimento de transformações, neste momento histórico, o embate se faz mais evidente.

A disputa pelos rumos das Diretrizes Curriculares da Psicologia figura como um aspecto da disputa mais ampla operada no país. O cenário em que se dá o enfrentamento é um país que passa por uma ofensiva neoliberal em um contexto internacional de crise estrutural do capital, como abordado no primeiro capítulo deste trabalho. A Educação é apenas um dos campos em que a disputa é feita, ressaltando-se aqui a definição de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia.

Não obstante, outro aspecto a ser destacado é a postura do CFP, que demonstra mais uma vez no documento analisado (CFP, 1998), seu caráter de intervenção social, característico da ideologia do compromisso social, como foi detectado anteriormente. E mais, a ideologia do compromisso social tem reverberação na base social neste momento histórico analisado. Tal característica pode ser verificada nos dados a seguir.

Buettner (2000) analisou em sua tese de doutorado todos os 37 documentos de propostas de Diretrizes Curriculares enviados em resposta ao Edital 04/97 (SESU-MEC), muitas das quais incentivadas a proceder com o envio em virtude do alerta do CFP (1998), diante dos dados preliminares emitidos pela CEEP (FEITOSA et al, 1998), como afirma a própria Buettner (2000). A autora identificou que: “as dez Diretrizes

Curriculares do Fórum Nacional de Formação foram confirmadas, em média, por 87% das Propostas, e as nove Diretrizes comuns a este documento e ao da primeira Comissão de Especialistas, por 96,7%” (BUETTNER, 2000, p. 233). E mais 83,78% das propostas enviadas expressam discordância em relação aos itens definidos pela CEEP de 1998 (BUTNNER, 2000, p. 234). Ou seja, verifica-se um movimento, por parte das instituições formadoras (e da categoria profissional) da Psicologia, favorável à determinada concepção de formação. A ideologia predominante verificada nas propostas das Diretrizes enviadas em resposta ao Edital 04/97 (SESU-MEC) têm afinidade com preceitos sistematizados desde o Encontro de Serra Negra. Nota-se entre a Carta de Serra Negra e as propostas enviadas ao SESU-MEC, em 1997 e 1998, a continuidade de características gerais quanto à concepção de formação, são elas: caráter generalista e com atenção aos fundamentos teóricos e epistemológicos; defesa da formação ética e socialmente orientada pela perspectiva da cidadania e do compromisso com a realidade social; princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, com crítica à redução da formação à profissionalização; concepção histórica da determinação do ser humano e dos processos psicológicos. Tais princípios são contrariados pelos documentos emitidos pela CEEP (FEITOSA et al, 1998) em 1998, que trazem uma concepção de formação tecnicista, com foco na especialização prematura e voltada imediatamente ao mercado de trabalho.

Em maio de 1999, a CEEP após contato com as propostas enviadas à SESU-MEC emite a “Minuta das Diretrizes Curriculares” (FEITOSA, et al, 1999a). Hoff (1999) faz a apresentação de aspectos gerais da Minuta:

A proposta apresentada faz [...] uma escolha: a formação do especialista em Psicologia, já na graduação [...]. Sem se perder de vista as dimensões positivas da Minuta - a presença de princípios e compromissos orientadores, uma formação científica e a defesa da articulação teoria-prática - [...] no todo da proposta de Diretrizes Curriculares salientam-se: 1. A defesa de uma formação básica comum, mas segundo uma concepção que restringe este básico a um núcleo comum. Mesmo neste nível básico, a formação comum fica sob riscos diante da extrema liberdade assegurada às IES na escolha de conteúdos e arranjos curriculares. 2. Esta condição, aliada à formação de especialidades, representa uma fragmentação que rompe com a construção de uma identidade profissional de psicólogo. 3. O tipo de formação científica proposta, o modo de considerar a diversidade teórico-metodológica e de considerar as próprias necessidades sociais articulam-se de uma forma que privilegia a especialização precoce e não garante uma preparação para responder, minimamente, às principais modalidades de demandas sociais; que se direciona para o domínio técnico mais do que para a formação de atitudes críticas, reflexivas, e de efetivo comprometimento com um atendimento aos problemas sociais; que, pela ênfase a uma "... atuação frente a problemas...",

legítima uma formação mais direcionada para a remediação do que para a proteção, promoção e prevenção de problemas (HOFF, 1999, p. 30-31).

A análise de Hoff (1999) permite inferir que as propostas enviadas ao MEC impactaram parcialmente na CEEP. Entretanto, a minuta é incongruente com o conjunto das propostas enviadas, se comparada aos dados encontrados por Buettner (2000), referidos anteriormente. A minuta parece expressar uma tentativa de conciliação entre as ideologias em disputa: uma mais próxima à perspectiva da educação para a cidadania, sistematizada desde a Carta de Serra Negra e identificada a um ideário social-democrático, que se expressa no campo da Psicologia enquanto ideologia do “compromisso social”; outra mais próxima a uma agenda neoliberal, expressa nos documentos “Diretrizes Curriculares: Documento Preliminar” e “Diretrizes Curriculares: Formulação Preliminar”. (FEITOSA, *et al*, 1998). Resta saber se são ideologias conciliáveis. Nos documentos relacionados à constituição das Diretrizes Curriculares atesta-se a convergência das contradições da conjuntura configurada nos campos de atuação e formação em Psicologia.

3.3 Embates na Construção das Diretrizes Curriculares: entre a formação especializada e a formação generalista

No contexto descrito, a CEEP, instituída pela SESU-MEC, apresenta em 1999 a “Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação de Psicologia” (FEITOSA *et al*, 1999a). Neste documento, os cursos de graduação são definidos como “Cursos de Psicologia”. Os Cursos de Psicologia têm sua identidade fundada em um “núcleo comum” de formação, a partir do qual se diferenciam três “perfis de formação”: “Bacharel em Psicologia”; “Professor de Psicologia”; “Psicólogo”. Neste aspecto, embora os termos sejam alterados, em linhas gerais se mantêm as três modalidades de formação definidas desde o Parecer 403/62 (BRASIL, 1962). De modo genérico, e em diferentes terminologias, os perfis de formação mantiveram-se ao longo da história como: profissional psicólogo(a) habilitado a prestar serviço psicológico à comunidade em geral; pesquisador(a) em Psicologia; professor(a) de Psicologia.

Entretanto, no Parecer 403/62 a formação básica, que todos os cursos devem oferecer, é a formação em “Bacharel”. Na “Proposta” da CEEP de 1999 (FEITOSA *et al*, 1999a) a IES para oferecer o Curso de Psicologia devem, obrigatoriamente, ofertar a

“formação profissional”. A alteração pode ser observada a partir de duas hipóteses. Primeiro, que a mudança está associada à preocupação com a oferta de uma formação pelas IES que amplie a empregabilidade dos egressos dos Cursos de Psicologia, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades da modalidade de profissional. A “Proposta” mobilizou críticas do Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia Brasileiras (FENPB), expostas por Bock (2001), que acusa a “Proposta” da CEEP (FEITOSA *et al*, 1999a) de “reforçar a separação entre pesquisa e ensino”, além de afirmar que a “separação entre ciência e profissão é oficializada através da proposta de perfis profissionais e ênfases curriculares” (BOCK, 2001, p. 2). A outra hipótese é a apresentada por Yamamoto (2000): a obrigatoriedade da oferta do perfil de formação profissional traduz preocupação da CEEP com a qualidade dos cursos. Pois o perfil de formação profissional é o mais exigente em critérios, de forma que sua obrigatoriedade evita que IES sem as condições necessárias se habilitem a ofertar cursos de Psicologia.

O núcleo comum “do Curso de Psicologia define-se por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, organizados em torno de eixos estruturantes” (FEITOSA *et al*, 1999a). As competências “reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia” (FEITOSA *et al*, 1999a). Neste ponto é possível verificar a adequação da “Proposta” à tônica delimitada a partir da LDB (BRASIL, 1996) de definição das Diretrizes por competências e habilidades a serem desenvolvidas.

O documento define como Competências Básicas do Núcleo Comum:

a) Levantar e analisar necessidades, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma consistente com referenciais teóricos; b) Identificar, definir, formular e justificar questões de investigação científica vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa; c) Definir a pertinência quanto ao uso, construção e avaliação dos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, inventários, questionários, testes e escalas) em Psicologia; d) Avaliar problemas de ordem cognitiva, comportamental e emocional, em diferentes contextos; e) Compreender e analisar criticamente os fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos da vida do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; f) Articular a produção de conhecimento com a atuação profissional, sabendo buscar e usar o conhecimento científico, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional; g) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; h) Prestar consultorias e assessorias; i) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação (FEITOSA *et al*, 1999a).

E como Habilidades Correspondentes às Competências Básicas do Núcleo Comum:

a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos; b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios técnicos na área da Psicologia; c) Utilizar os métodos experimental, de observação e outros métodos básicos de investigação científica; d) Realizar entrevistas em diferentes contextos; e) Analisar e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; f) Analisar e interpretar manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos; g) Interagir com pessoas e grupos, considerando os valores e circunstâncias envolvidos nas suas demandas; h) Utilizar os recursos da matemática e da estatística e outros recursos de informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação de instrumentais para atividades profissionais, de ensino e de pesquisa (FEITOSA *et al*, 1999a).

Acerca das competências e habilidades apresentadas, é possível notar uma ampla gama de atuações pela formação no Curso de Psicologia. A “Proposta” define ainda Princípios e Compromissos do Núcleo Comum:

a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; b) Compreensão da atividade humana em sua totalidade, considerando criticamente os múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos físicos, biológicos, sociais e culturais; c) Atuação frente a problemas em diferentes contextos atento às necessidades sociais e aos direitos da cidadania e promoção de qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; d) Ética na produção e na divulgação da pesquisa, nas relações com o público, com clientes e usuários, com colegas da mesma profissão, com equipes profissionais e com as leis do país; e) Busca autônoma de aprimoramento e capacitação contínuas (FEITOSA *et al*, 1999a).

Ainda com relação ao Núcleo Comum, a Comissão propõe um conjunto de “Eixos Estruturantes” em torno dos quais os conteúdos curriculares devem se articular:

a) Fundamentos epistemológicos e históricos [...]; b) Fenômenos e processos psicológicos básicos [...]; c) Fundamentos metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível e capacitação para a produção de novos conhecimentos [...]; d) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, [...]; e) Interfaces com campos afins do conhecimento [...]; f) Práticas em campos [...] (FEITOSA *et al*, 1999a).

A “Proposta” define ainda que, dentro dos perfis de formação, os Cursos de Psicologia devem oferecer a possibilidade de escolha de “ênfases curriculares”. “Perfis de formação” são compreendidos como conjuntos articulados de campos de atuação,

enquanto as “ênfases curriculares” são definidas como um “conjunto de referenciais conceituais e de atuação” privilegiados no desdobramento do curso. De forma semelhante ao núcleo comum, cada um dos três perfis de formação é definido por um conjunto de competências e habilidades. Em texto introdutório à “Proposta”, a CEEP refere-se às ênfases curriculares da seguinte forma:

Tais ênfases, [...] não podem ser entendidas como o estabelecimento de especializações prematuras, configuram oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do psicólogo, amparado por um sólido suporte científico e técnico. Abrem-se, assim, perspectivas para que cada curso possa, criativamente, acoplar suas condições institucionais às demandas da comunidade na qual se insere, concebendo uma formação que reflita, igualmente, os desenvolvimentos científicos universais e o caráter específico requerido de qualquer atuação profissional (FEITOSA *et al*, 1999a).

Embora a perspectiva de “ênfases curriculares” expressamente oponha-se a uma formação especializada, é possível encontrar alguma semelhança entre: a proposta de “ênfases curriculares” presente no documento “Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação de Psicologia” (FEITOSA *et al* 1999a); e a proposta amplamente rejeitada de “áreas profissionalizantes”, presente nos documentos “Diretrizes Curriculares: Documento Preliminar” e “Diretrizes Curriculares: Formulação Preliminar” (FEITOSA *et al*, 1998).

Ambas as propostas comparecem como exigência de flexibilização do currículo oferecido pelas IES por meio de disciplinas eletivas, com objetivo de interferir na atuação do egresso do curso de graduação em Psicologia. Tanto uma proposta quanto outra constitui o pôr teleológico orientado à transformação do pôr causal-teleológico do(a) profissional formado(a) no curso. E mais, o mecanismo utilizado é semelhante: a flexibilização do currículo. Tal possibilidade é encontrada desde o documento da CEEP de 1994 “A Formação em Psicologia: Contribuições para a Reestruturação Curricular e Avaliação” (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994).

O desenvolvimento argumentativo dos documentos analisados até o momento (BORGES, *et al*, 1995; FEITOSA *et al*, 1998; FEITOSA *et al*, 1999), assim como suas repercussões no campo de debate das instituições em Psicologia, conduz ao pensamento de que: a definição de possibilidade de flexibilização do currículo, operado pela instituição da elegibilidade de parte das disciplinas pelo estudante do curso de Psicologia, pode fundamentar tanto um perspectiva reconhecida como especializante,

quanto uma perspectiva denominada de generalista de formação. Seria esta afirmação correta?

Quanto às “áreas profissionalizantes” (FEITOSA et al, 1998), é evidente seu caráter de especialização. O que não é claro é: como a proposta de “ênfases curriculares” tem caráter generalista ao fragmentar o currículo via eletividade de disciplinas?

Para Bastos (2002) a “especialização precoce” do estudante, ainda na graduação, é uma realidade há muito tempo constatada nos cursos de Psicologia. Para o autor os cursos “deixam de trabalhar habilidades básicas do profissional” (p. 43), pois limitam a oferta “formativa” à demanda apresentada pela “maioria dos estudantes”, isto é, “a formação clínica (em geral de base psicanalítica)” (p. 43). Desta forma as IES operavam uma formação prematuramente especializada que não permite o desenvolvimento de “habilidades” necessárias aos diversos campos de atuação da Psicologia. É possível identificar neste ponto uma expressão, no campo da formação, da crítica realizada à Psicologia como um todo no Brasil, desde os debates acerca da “função social do(a) psicólogo(a)” (CAMPOS, 2010) até as discussões em torno do “compromisso social da Psicologia” (BOCK, 2008; BOCK, 2003), isto é, a crítica à insuficiência dos modelos tradicionais de atuação frente à multiplicidade de campos emergentes, assim como a incapacidade destes modelos em oferecer intervenções que respondam às reais necessidades de parcelas mais amplas da população brasileira que progressivamente passam a acessar o serviço oferecido pela Psicologia. Assim, para Bastos (2002) a exigência de “ênfases curriculares” (no plural) é “uma solução intermediária. O curso não teria liberdade de definir-se por uma ênfase; teria de oferecer, necessariamente, ênfases curriculares” (p. 44).

Diante do exposto a proposta de “ênfases curriculares” soa como um paliativo à tendência de especialização prematura, ou, como a formação generalista “possível” para a formação em Psicologia. O raciocínio é o seguinte: se os cursos apresentam, em sua maioria, a tendência à especialização em torno de um mesmo conjunto de habilidades, forçá-los a oferecer especializações em mais habilidades, por meio de “ênfases curriculares” representa uma formação mais generalista, ou menos especializada.

Bastos (2002) contrapõe-se a noção de formação generalista entendida como “amontoado de conhecimentos”. Para o autor, não cabe a uma formação generalista apresentar um pouco de “tudo que existe”. Observação especialmente pertinente à Psicologia, que assume como identidade a pluralidade teórica e metodológica. Para

Bastos (2002), uma formação generalista no âmbito da graduação em Psicologia concentrar-se em “competências [...] e habilidades centrais e indispensáveis para o psicólogo, e que definem sua identidade frente a outros profissionais” (BASTOS, 2002, p. 4).

Esta noção específica de formação generalista expressa por Bastos (2002), focada no desenvolvimento de “habilidades e competências” próprias à atuação em Psicologia, perpassa a “Proposta” da CEEP de 1999.

Está claro que a “Proposta” apresenta avanço quanto ao ideário de Psicologia se comparada à concepção existente no Parecer 403/62 (BRASIL, 1962). As habilidades e competências que compõem a “Proposta”, dentre as quais as transcritas neste trabalho, referenciam uma atuação profissional mais ampla quanto à diversidade de campos e mais crítica, com a superação de uma concepção de “Psicologia aplicada”.

Entretanto, as críticas apontadas pelo FENPB, através da fala de Bock (2001), traduzem uma insatisfação geral com os rumos da Reforma Educacional, expressas tangencialmente na “Proposta”. São elas: “separação entre ensino e pesquisa”; “separação entre ciência e profissão” e “separação profissão, formação do docente e pesquisador que implica uma concepção da Psicologia como técnica intervencionista” (BOCK, 2001, p.2). A CEEP apresenta definições atentas às exigências da LDB (BRASIL, 1996) e documentos correlatos, com respeito a parâmetros próprios às novas exigências da organização do processo produtivo e ao cenário configurado, expressando suas contradições.

Uma série de documentos e eventos demonstra o processo de disputa política empreendida em torno da definição das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. Em 31 de outubro de 2001 o CNE realiza uma audiência pública para o debate da “Proposta” apresentada pelo CEEP em 1999. Em 7 de novembro de 2001 o CNE emite um Parecer em que consta a proposta de versão final das Diretrizes Curriculares, o Parecer nº 1314/01 (CNE/CS). Este documento mantém, em linhas gerais, as Diretrizes propostas em 1999.

A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), o CFP, a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e 15 Conselhos Regionais organizaram manifestação na porta do MEC no dia 13 de dezembro de 2001 em protesto ao conteúdo do documento. Com isso, conseguiram impedir a homologação, pelo ministro da Educação, das Diretrizes presentes no Parecer nº 1314/01. É firmado um acordo entre o

MEC e as Entidades envolvidas na manifestação: a apresentação de uma contraproposta por parte das entidades insatisfeitas.

No momento em que se aproxima a definição acerca das Diretrizes, o envolvimento das entidades da categoria e dos grupos políticos a elas vinculados é mais explícito. Em 17 e 18 de janeiro de 2002 é organizado, pela ABEP e pelo Conselho Nacional de Estudantes de Psicologia (CONEP)⁴⁴, o “Fórum Aberto para Construção de uma Nova Proposta de Diretrizes Curriculares”. Bock (2002) introduz da seguinte forma o relato das críticas às Diretrizes expressas no Parecer nº 1310/01 (CNE, 2001):

Durante os 40 anos de história de profissão e os 100 anos de psicologia no Brasil, pudemos assistir a uma organização crescente da categoria profissional, visando a instituir uma nova ciência e uma profissão que tivessem, com a sociedade, um compromisso de atendimento às demandas da maior parte da população, de estar a serviço dos interesses da maioria dessa população e de colocar seus conhecimentos com vistas à transformação das condições de vida, tão desiguais em nosso país. Essa tem sido uma batalha não tão fácil nem tão vitoriosa. Nos últimos 20 anos, entretanto, pudemos assistir a um grande avanço dessa luta, que culminou com a I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia: Psicologia e Compromisso Social, na qual quase 2000 trabalhos foram apresentados, demonstrando, de forma inequívoca, que Psicologia havia mudado, rompendo seu compromisso histórico com as elites brasileiras, e inaugurando um novo vínculo com a sociedade. [...] E de que forma as diretrizes põem esse trajeto em risco? (BOCK, 2002, p.64)

Neste trecho é explícita a presença da “ideologia do compromisso social”. Esta é lançada em favor de um projeto educacional específico para a formação em Psicologia, via instituição das Diretrizes Curriculares. Bock (2002) retoma a legitimidade da “proposta” recorrendo a argumentos ligados a sua função historicamente configurada, de crítica do compromisso da Psicologia com as elites e do engajamento na transformação social. O trecho evidencia o aspecto ideológico por três fatos já apresentados. Primeiro, nota-se, neste caso específico de disputa societária em torno das Diretrizes, que o compromisso social, de fato, se faz presente enquanto ideologia, enquanto ideias que justificam a posição em disputa. Além disso, reafirma-se a compreensão de relação próxima entre atuação profissional e a formação. E, por último, que as entidades de categoria do campo da Psicologia no Brasil têm, em certo período, uma caracterização próxima a de movimento social, intencionadas com a transformação social.

⁴⁴Com apoio da maioria das entidades que compõem o FENPB, dentro as quais o Sistema Conselhos.

Analisando a produção do “Fórum Aberto para Construção de uma Nova Proposta de Diretrizes Curriculares” de 2002, Bock (2002) destaca críticas às Diretrizes presentes no Parecer 1310/01, fundamentadas, conforme a autora, da seguinte forma: “a proposta de 3 perfis, podendo o curso escolher apenas o de Psicólogo, afasta da formação profissional a pesquisa”, sendo que a pesquisa é considerada “essencial para enfrentar demandas de um país desigual e instável como Brasil” (p.64); a diversidade teórica e metodológica da Psicologia é colocada em risco com a “proposta de ênfases curriculares, do modo como está apresentada” (p.65), uma vez que os estudantes podem optar por ênfases ligadas a campos e abordagens tradicionais da Psicologia, em prejuízo à possibilidade de conhecimento da diversidade citada, ademais, tal crítica, relaciona ainda, as ênfases a uma concepção educacional especializada e pautada pelo mercado.

Além das críticas o “Fórum Aberto” propôs uma formulação para as Diretrizes que contempla “um perfil único para psicólogo, sem distinção entre bacharel, professor e Psicólogo” (Bock, 2002, sem paginação). E mediante isto propõe ainda como princípios e compromissos para a formação: “construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia”; “construção e desenvolvimento da extensão em Psicologia”; “compreensão dos múltiplos referenciais teóricos-metodológicos no âmbito da Psicologia que busquem apreender a amplitude do fenômeno psicológico, garantido uma formação básica pluralista e sólida; “Reconhecimento da diversidade de perspectiva necessárias para compreensão do ser humano à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico”; “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e profissão”; “atuação em diferentes contextos, considerando-se as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos organizações e comunidades”; “respeito ético nas relações com clientes, usuários, colegas e o público em geral, bem como na produção e divulgação de pesquisas”; “aprimoramento e capacitações contínuas” (Bock, 2002, sem paginação).

O Fórum Aberto aprovou, ao todo, 36 competências e habilidades agrupadas em nove dimensões: histórica; filosófica; antropológica; social; política; ética; científica e profissional; pedagógica; técnica (BOCK, 2002). O grande número e a caracterização das competências e habilidades demonstram esforço de incluir aspectos variados da formação.

A estrutura para os cursos de Psicologia proposta pelo Fórum (Bock, 2002) permanece organizada por eixos estruturante, aos quais se incorporam ênfases curriculares. Entretanto os eixos estruturantes não compõem mais o núcleo básico, mas são intercalados pelas ênfases. As ênfases curriculares são definidas como “aprofundamento no aprendizado de uma prática em Psicologia” (BOCK, 2002, p. 71). Este aspecto das ênfases na proposta do Fórum (Bock, 2002) merece atenção. De todos os documentos analisados, mesmo os amplamente rejeitados pelas entidades de Psicologia, nenhum apresenta uma perspectiva de flexibilização do currículo pela eletividade discente a partir diretamente do contato com a “prática”, anterior à “teoria”.

Ainda que todas se refiram à prática, seja em sua dimensão profissional posterior ou na sua determinação do campo de estágio. Tal proposta é no limite tecnicista. Os documentos, criticados pelo Fórum que propõem outra concepção de ênfases, representam, neste aspecto, uma formação mais sólida e generalista. Pois nestes casos definem-se as ênfases não pelos campos de atuação, mas por habilidades e competências, que por vezes não se restringem a campos e abordagens psicológicas específicas. Ao passo que a proposta das ênfases definidas pela prática encerram-se em si mesmas. Sem mencionar a impossibilidade de uma prática em Psicologia desprovida de elementos teóricos e metodológicos.

Além disso, a proposta sugere a criação de estratégias de premiações que incentivem os estudantes a escolher mais de uma ênfase curricular (BOCK, 2002). O que sugere uma tentativa de formação generalista a partir da sobreposição de formações especializadas, sobretudo ao se considerar a definição das ênfases a partir de “práticas” e não de fundamentos.

Em nova audiência Pública promovida pelo CNE em dezembro de 2003, verifica-se discordâncias quanto à instituição das Diretrizes, em termos semelhantes às críticas expressas pelo Fórum Aberto em 2002. Diante da conjuntura os Membros do CNE propõem que os setores divergentes se reúnam e formulem uma proposta de consenso:

De fato, representantes dos dois agrupamentos se encontraram em São Paulo, em fevereiro de 2004, e encaminharam à comissão um documento consensual que, respeitando grande parte dos documentos anteriores, supera as principais divergências até agora apontadas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

A partir deste documento a CNE elabora o Resolução nº 8, homologada em 7 de maio de 2004, que, enfim, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Tema que será abordado adiante.

3.4 As Diretrizes Curriculares instituídas em 2004 e 2011: contradições latentes

Em seu Artigo 3º a Resolução institui que o “curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo(a) voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia”. Ou seja, mantêm-se os três perfis de formação. Atribuindo à formação princípios e compromissos que se aproximam aos definidos em 2002 no “Fórum Aberto para Construção de uma Nova Proposta de Diretrizes Curriculares” (BOCK, 2002). Isso pode ser demonstrado pelo próprio documento das Diretrizes:

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

Nos princípios e compromissos citados é possível identificar proximidade à ideologia do compromisso social. Nas alíneas “b”, “c”, “d” e “e” verifica-se combate às concepções individualizantes e a-históricas na Psicologia, em uma perspectiva crítica.

No que se refere às habilidades e competências, a formação em Psicologia tem por objetivo dotar os sujeitos de:

- a) *Atenção à saúde*: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
- b) *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- c) *Comunicação*: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;
- d) *Liderança*: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade;
- e) *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas

equipes de trabalho; f) *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2004)

As habilidades e competências instituídas relacionam-se de forma clara a demandas emergidas pelas transformações do mercado de trabalho configuradas a partir da reestruturação produtiva. A substituição da perspectiva de “qualificação” para a exigência de “habilidades e competências” do(a) psicólogo(a) é legalmente instituída pela Resolução nº 8/04. Este é um dos aspectos que evidencia juridicamente o que já é constatado há tempo na realidade concreta: a falência do modelo de profissional liberal em Psicologia e a passagem deste para exercício da profissão enquanto empregado em instituições sob o regime de trabalho assalariado.

Exige-se deste profissional competências como “tomadas de decisão”, ou “administração e gerenciamento”, proatividade em seu processo de trabalho. Perspectiva transplantada do setor produtivo, onde o trabalho intelectualizado diante de situações complexas é exigido como forma de implemento de extração de mais-valia relativa. Em uma conjuntura geral de precarização do trabalho, onde a flexibilidade é exigida como forma de adaptar-se à rotatividade de emprego, a insegurança dos vínculos empregatícios ou mesmo ao subemprego ou desemprego. Assim como habilidades e competências ligadas à prevenção da saúde, processo grupais, atuação em equipe multiprofissionais relaciona-se a expansão do ingresso de psicólogos(as) no setor das políticas sociais ou terceiro setor, no contraditório processo de Reforma do Estado Brasileiro.

Permanece na Resolução nº 8/ 2004 os denominados eixos estruturantes:

a) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia; b) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia; c) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional; d) Fenômenos e processos psicológicos, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos

explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente; e) Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos; f) Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

O núcleo comum de formação é definido como “um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos” que garante a “identidade do curso no país” (BRASIL, 2004)

Mantêm-se também as ênfases curriculares, justificadas a partir da “diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia” (BRASIL, 2004). As ênfases são entendidas como “um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (BRASIL, 2004).

De forma geral as Diretrizes Curriculares para Graduação em Psicologia encontram-se delimitadas em 2004. As mudanças subsequentes incidem, sobretudo, sobre as modalidades de formação, mais especificamente sobre a formação para ensino de Psicologia.

A Indicação CNE/CES nº 2/2007, propõe a alteração do Artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004. Tal Indicação é apreciada no Parecer CNE/CES nº 338/2009. Conforme a Indicação CNE/CES nº 2/2007 e o Parecer CNE/CES nº 338/2009, a redação do Artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 8/2004, não define com clareza a questão da formação de professores de Psicologia, de sorte que é necessária revisão do artigo.

A revisão é institucionalizada com a aprovação da Resolução do CNE/CES nº 5/2011 (DOU n.º 51, Seção 1, de 16/3/2011, p. 19), que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia, bacharelado e licenciatura. Mantêm-se as modalidades de formação do psicólogo voltadas para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, conforme Resolução CNE/CES nº 8/2004, ora revogada. Entretanto denominadas somente de bacharelado e licenciatura.

A resolução segue não permitindo, diretamente, a oferta de habilitações no bacharelado em Psicologia, mas mantém a exigência das ênfases, caracterizadas como “os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País”. O que evidencia a vocação das ênfases como uma formade especialização prematura focada em campos de atuação profissional. São possibilidades de ênfases definidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2011, entre outras: a) Psicologia e processos de investigação científica; b) Psicologia e processos educativos; c) Psicologia e processos de gestão; d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; e) Psicologia e processos clínicos; f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2011). Às IES é facultado o direito de incluir outras ênfases. Tal como as IES continuam obrigadas a ofertar, pelo menos, duas ênfases, podendo o estudante optar por cursar uma ou mais dentre as ênfases propostas.

A carga horária mínima do bacharelado permanece em 4.000 horas, conforme definido pela Resolução CNE/CES nº 2/2007, que também institui normas para o prazo mínimo de integralização curricular. Para a licenciatura, a definição da carga horária continua sendo regida pela Resolução nº 5/2001 que exige, no mínimo, 800 horas, acrescidas à carga horária do bacharelado em Psicologia, distribuídas da seguinte forma: 500 horas para conteúdos específicos da área da educação; 300 horas para estágio curricular supervisionado, entendido como “prática de ensino”. Desta forma, a licenciatura em Psicologia tem carga horária mínima fixada em 4.800 horas, 4.000 horas do bacharelado, mais 800 horas específicas de formação, educação e prática de ensino. Dito de outra forma, a licenciatura é instituída enquanto apêndice do bacharelado, o que revela uma preferência à formação para ao exercício profissional e, talvez, para a pesquisa em Psicologia em detrimento da formação de professor em Psicologia.

A licenciatura em Psicologia dar-se-á, segundo o Artigo 13 da Resolução do CNE/CES nº 5/2011, “em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País”⁴⁵.

⁴⁵ A saber, a formação de professores para a educação básica, além da mencionada Resolução CNE/CP nº 2/2002, tem seus parâmetros legais instituídos pela Resolução nº 1/2002, que “institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Sendo que, os possíveis conflitos entre essas normas e a Resolução CNE/CES nº 5/2011 deverão ser solucionados pelo CNE, conforme a própria Resolução.

Mantém-se da Resolução CNE/CES nº 8/2004 para a Resolução do CNE/CES nº 5/2011, que o projeto pedagógico do curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia, “com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido”.

Oliveira e Guzzo (2014), constataam que há poucas discussões sobre a formação em Psicologia, se comparado à discussão sobre áreas mais específicas e tradicionais da atuação do(a) psicólogo(a). E ainda verificam que, depois de 2004, a discussão sobre a temática é significativamente menor do que na década anterior. Além disso, as discussões pós-instituição das Diretrizes tendem a analisar as áreas específicas da formação, em detrimento da promoção de uma discussão transformadora e transversal para a Psicologia. Para as autoras:

A instituição das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia no ano de 2004 parece ter dividido em dois períodos a movimentação dos profissionais na discussão sobre a formação. Na década que o antecedeu, muito se debateu para que as DCN cumprissem a promessa de transformar a formação no país. Na década que se seguiu à instituição do documento [...] pouco se falou sobre (OLIVEIRA e GUZZO, 2014, p. 6).

Qual seria o motivo da diminuição dos debates? Até que ponto aqueles que questionavam a “função social” da Psicologia (ou seu “compromisso social”) conseguiram imprimir seu legado crítico na instituição das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004; BRASIL 2011), e até que medida foram amoldados pela realidade que pretendiam moldar? Será que as diretrizes contemplam aqueles princípios firmados lá na Carta de Serra Negra (CFP, 1992b, p. 1 *apud* BUETTNER, 2000, p. 11)? O evidente conflito entre ideologias divergentes em disputa pela instituição das Diretrizes Curriculares parece ter dado lugar a um consenso silencioso, em meio à perda de um horizonte de transformação para a formação em Psicologia e para a Psicologia como área ampla do saber, e porque não dizer, para a sociedade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na graduação em Psicologia no Brasil refletem as contradições da sociedade. De fato, compreender o percurso empreendido para a construção das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2011) demanda entendimento dos nexos históricos envolvidos. A análise dos documentos (1992-2011) e produções bibliográficas relacionadas demonstra que: concorreram para construção das Diretrizes diferentes ideologias, que se manifestam interna e externamente ao campo da Psicologia. Destaca-se o debate em torno de uma formação especializada ou generalista. Nas Diretrizes aprovadas em 2011, persistem as contradições verificadas no seu processo de constituição. Como se observou, é perceptível a coexistência nos documentos de perspectivas como: a “ideologia do compromisso social”; a expectativa da realização da “cidadania”; exigências de formação a partir de “habilidades e competências” próprias ao modelo caracterizado pela reestruturação produtiva; noções especializadas e generalistas de formação.

O percurso empreendido até o presente momento evidencia que as definições acerca da formação em Psicologia no Brasil, campo no qual se situam as Diretrizes Curriculares, refletem contradições de complexos sociais. Há elementos que possibilitam pensar que a predominância desta ou daquela ideologia na definição dos rumos das Diretrizes está relacionada à dialética empreendida entre: fatores causais, de ordem econômica e social; e o pôr teleológico de grupos ligados a diversos interesses. Dito de forma mais concreta, a título de exemplo, é impossível pensar as Diretrizes, sem situa-las no processo contraditório de Reforma da Educação e do Estado brasileiro, empreendidas a partir das décadas de 1980/1990 e dos atores engajados em definir seus rumos. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia instituídas em 2004 e 2011 expressam os traços deste processo.

Um primeiro vetor que comparece para pensar a conjuntura descrita é: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia compõem o escopo da Reforma da Educação Brasileira, cujo marco legal é a instituição da LDB (BRASIL, 1996). A Reforma da Educação Brasileira, empreendida na década de 1990, configura-se no país como uma resposta à chamada crise da Educação, abordada no capítulo um. Neste ponto é preciso retomar a definição de Mészáros (2009) de acordo com a qual: o questionamento das instituições educacionais é a contestação da razão de ser da própria Educação e, no limite, seu vínculo com o sociometabolismo

societário. Desta forma, diferentes atores sociais, com distintos projetos de sociedade, apresentam variadas respostas à crise, dependendo do compromisso que têm com a conservação ou transformação do *status quo*. E a Reforma da Educação Brasileira expressa essa contradição. O mesmo ocorre com as Diretrizes Curriculares.

De antemão, o fato de serem Diretrizes Curriculares, isto é, marcos para a educação formal definidos a partir de “habilidades e competências”, já evidencia o compromisso destas com a nova organização produtiva do capital e as demandas advindas para formação dos(as) trabalhadores(as) de que necessita: trabalhadores “habilitados e competentes” para colaborar com o incremento da taxa de extração de mais-valia. O que não significa dizer, por isso, que as Diretrizes Curriculares deixam de ser um espaço a ser disputado por ideologias distintas.

A constatação do embate em torno das Diretrizes conduz a um segundo vetor a ser analisado: as ideologias em jogo pelos rumos da formação em Psicologia constituem conjuntos de ideias emergidas da luta social para justificar posições em disputa, conforme conceito de ideologia trabalhado por Lukács (2013b). É possível perceber que as ideologias e grupos sociais envolvidos nem sempre são explícitos, entretanto, neste caso, é possível distinguir uma ideologia categorizada no presente trabalho como: “ideologia do compromisso social”. Tal ideologia não se restringe à intervenção no campo da formação em Psicologia, mas tem expressão nacional na Psicologia como um todo e até para além da área. Embora o termo “compromisso social” adquira acepções variadas, no presente trabalho, nos valem dele para distinguir um conjunto de ideias de um determinado grupo de psicólogos(as) que se organizam a partir das décadas de 1970 e 1980. Estes se distinguem por encabeçar um movimento com objetivo de ocupar os espaços representativos da categoria, dando a eles características de intervenção próprias de movimento social, como também pela plataforma teórica que inclui o combate a concepções individualizantes e a-históricas na Psicologia (YAMAMOTO, 2003). A categorização do compromisso social enquanto ideologia contempla a concepção de que este conjunto de ideias oscila e se transforma de acordo com dinâmica da luta empreendida.

Nos embates prévios à instituição das Diretrizes (Brasil, 2004; 2011) a ideologia do compromisso social compareceu em defesa de uma formação ética e socialmente referenciada, como é possível notar na Carta de Serra Negra. Apesar de a Carta ser um documento de autoria coletiva, é construída em um evento com hegemonia do grupo e é reivindicado pelo mesmo em outras ocasiões, como demonstra Buettner (2000). A

tônica do debate para a construção das Diretrizes acaba identificando a ideologia do compromisso social à defesa de uma “formação generalista”, em oposição à proposta de criação de “áreas profissionalizantes” (FEITOSA *et al*, 1998) dentro dos cursos de Psicologia. A proposta de “áreas profissionalizantes” é considerada uma forma de especialização prematura, que prima por uma formação subserviente ao mercado e de caráter neoliberal (CFP, 1998, p. 1 *apud* BUETTNER, p. 43, grifos do autor). De fato, não é difícil identificar nesta proposta proximidade programática de uma agenda neoliberal, como demonstrado no capítulo três.

A análise da Carta de Serra Negra (CFP, 1998) dá indícios de que o grupo vinculado à ideologia do compromisso social tem uma concepção educacional que articula Educação e cidadania/democracia, nos termos definidos por Tonet (2005), como é possível perceber no primeiro princípio norteador para formação acadêmica: “desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a qualidade social e a qualidade de vida” (CFP, 1998, sem paginação). Tal julgamento é reiterada na análise de outros documentos já apresentados, havendo nexos na identificação da ideologia do compromisso social com um programa socialdemocrático.

Parte dos princípios expressos na Carta de Serra Negra (CFP, 1998) permanecem até a elaboração das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2011), como é se infere no quadro a seguir:

Quadro 1:Comparativo entre princípios da Carta de Serra Negra e Diretrizes Curriculares para graduação em Psicologia.

Carta de Serra Negra	Diretrizes Curriculares (2011)
(1) “a consciência política de cidadania e compromisso com a realidade social e a qualidade de vida”	IV “Compreensão crítica dos fenômenos econômicos culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” V “Atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidade”
(2) “atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação”	I “Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia”
(3) “o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos”	VI “respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia”
(4) “o sentido da universidade contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão”	SEM CORRESPONDENTE
(5) “a formação básica pluralista, fundamentada na	II “compreensão dos múltiplos referenciais que

discussão epistemológica, viando a consolidação de práticas profissionais conforme a realidade sócio-cultural”	buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais”
(6) “uma concepção de homem compreendida em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência”	III Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campo de conhecimento que permita a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico.
(7) “práticas de interlocução entre diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação”.	VII “Aprimoramento e capacitação contínuos”

Fontes: CFP (1998); BRASIL (2011).

Por outro lado, a proposta de “áreas profissionalizantes”, em um primeiro momento amplamente rechaçada, é transformada ao longo dos anos em “ênfases curriculares”. Sem modificação do núcleo duro da proposta: flexibilização de parte do currículo através da escolha do discente dentre grupos de disciplinas oferecidas pela IES. O que mudou foram os argumentos, se antes a proposta era vista como uma forma de especialização prematura, foi se tornado propícia a uma formação generalista, ou pelo menos a formação generalista “possível”.

Aparentemente, com as Diretrizes (BRASIL, 2011) houve uma conciliação entre ideologias e visões acerca da Educação inconciliáveis. Entretanto, os dados que temos até o momento nos permitem inferir que, talvez, as ideologias de cunho neoliberal e socialdemocrática em questão sejam distintas, mas não inconciliáveis, constituindo-se como antípodas solidárias.

Não é possível saber o real impacto das Diretrizes (BRASIL, 2011) na formação em Psicologia, uma vez que há poucas pesquisas a respeito, como constata Oliveira e Guzzo (2014). Todavia, é possível formular, a partir dos dados obtidos, que as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2011) representam uma perspectiva de formação em Psicologia mais “emancipatória” do que a legislação antecessora do Currículo Mínimo (BRASIL, 1962). Pois, estas se balizam em uma visão mais crítica de Psicologia, dos fenômenos psicológicos e da Educação, como foi demonstrado no trabalho.

Por outro lado, estas Diretrizes foram aprovadas, em ar de consenso, com aspectos arriscados á formação crítica. Refere-se aqui à questão das “ênfases curriculares” e à forma como estão propostas, que podem, de acordo com o interesse da IES, ser utilizadas como especializações prematuras, em prejuízo a uma formação ampla. Esta possibilidade é perceptível, diante do contexto de expansão rápida dos cursos de graduação em Psicologia.

Coexiste na proposta das Diretrizes Curriculares, uma visão “crítica”, que perpassa a ideologia do compromisso social, englobada por uma concepção predominantemente socialdemocrática, ao tempo, que se faz presente exigências de atender à necessidade de mercado, que podem ser contempladas dentro de uma agenda neoliberal.

A diminuição do debate a respeito da formação após a instituição das Diretrizes Curriculares para a graduação em Psicologia (BRASIL, 2004; 2011) é preocupante, pois, até que ponto a aparência crítica das Diretrizes não escamoteia sua funcionalidade à mercantilização da formação?

Com a conquista das Diretrizes se alcançou o limite da emancipação política (MARX, 2010), isto é, a emancipação na forma, sem ruptura com a sociabilidade regida pelo capital. Este é o aspecto comum à resposta socialdemocrática e neoliberal à crise da Educação, na qual a problemática da formação em psicologia se insere. É por esta característica em comum, que ideologias que aparentam serem opostas coexistem em uma mesma proposta, no caso, de Diretrizes Curriculares para graduação em Psicologia.

Em tese, as ideologias identificadas na construção das Diretrizes estão historicamente ligadas a diferentes projetos de sociedade, com distintos objetivos e diversas implicações para o trabalho em Psicologia. Assim, expressam várias gradações de compromissos com o poder e a dominação. Entretanto, apesar das contradições, os limites verificados nas Diretrizes são os mesmos da sociabilidade regida pelo capital, ou seja, o limite da emancipação política.

Enfim, verifica-se a necessidade ampliar estudos acerca das consequências destas Diretrizes Curriculares na formação em Psicologia nas IES, como também as possibilidades de apropriação destas em favor da coparticipação em um projeto de emancipação humana. Isso reforça a leitura de que são complexas as formas como podem se interligar os processos de emancipação política e humana (MARX, 2010).

Com raras exceções, parece faltar nas pesquisas em Psicologia contemporânea no Brasil, a disposição de voltar o olhar sobre a história mais recente e, se for preciso, proceder à crítica da crítica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, T. W. Ideologia. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ALVES, G. Do "Novo Sindicalismo" à "Concertação Social": ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 15, Nov. 2000.
- AMORIM, K. M. de O. **Compromisso social do psicólogo em artigos publicados em periódicos científicos no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Oswaldo Hajime Yamamoto. 2010.
- ANDERSEN, G. E. Welfare e experiências neoliberais: as três economias políticas do welfare state. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, set. 1991.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: ATILIO, B.; ET AL. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 44-65, 2012.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre a metamorfoses e a centralidade do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 14, n. 1, p. 31-58, 2002.
- BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 227-255.
- BOCK, A. M. B. **Fórum Aberto para Construção de uma Nova Proposta de Diretrizes Curriculares**. [S.l.]: [s.n.], 2001.
- BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia & foco**, Salvador, v. Vol. 1, n. 1, p. 1-5, Jul./Dez. 2008.
- BOCK, A. M. B. Psicologia e sua Ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, A. M. B. **Psicologia e o Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-28.
- BORGES, M. M.; BASTOS, A. V. B. e KHOURY, Y. A. **A Formação em Psicologia Contribuições para a Reestruturação Curricular e Avaliação dos Cursos**. Documento mimeo. Brasília: MEC-SESU, 1994.
- BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado Nacional: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 53.46 regulamentador da Lei nº 4.119, de agosto de 1962.** Dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Brasília: [s.n.], 1964.

BRASIL. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.** [S.l.]: [s.n.], 1995.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de outubro de 1962.** Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo, 1962.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971.** Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Parecer n. 403/62 do CFE,** aprovado em 19/12/62, 1962.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011.

BRASIL. **Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia., Brasília, 2004.

BUETTNER, G. E. B. P. V. **Diretrizes Curriculares em psicologia:** Discursos de Resistência. Campinas: Instituto de psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000. Tese (Doutorado).

CAMPOS, R. H. F. A função social do Psicólogo. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil.** Natal: EDUFRN, 2010.

CARVALHO, A. M. A. Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém formados. **Cadernos de Análise do Comportamento**, 1984. 1-14.

CARVALHO, A. M. A. Psicologia: ciência e profissão. **A visão dos alunos sobre sua formação.**, 1989. 19-21.

CARVALHO, A. M. A.; KAVANO, E. A. Justificativas de opção por área de trabalho em Psicologia: uma análise da imagem da profissão em psicólogos recém-formados. **Psicologia**, 8, 1982. 1-18.

CHAVES, A. M. 30 anos de regulamentação. **Psicol. cienc. prof.** , Brasília, v. 12, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, C. F. P. **Quem é o Psicólogo Brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ofício Circular Nº 0099/98.** Brasília: CFP, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro:** práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 0062/2004.** Brasília, 2004.

DEL ROIO, M. Prefácio. In: TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** 2005. Disponível em:

http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 13-25, 2001. ISSN 3.

FEITOSA, M. A. G. et al. **Diretrizes Curriculares: Documento Preliminar**. Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, DEPES/SESU-MEC. Documento Mimeo, 1998.

FEITOSA, M. A. G. et al. **Minuta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia**. Brasília: DEPES/SESU-MEC, 1999a.

FEITOSA, M. A. G. et al. **Padrões de Qualidade para Cursos de graduação em psicologia** (primeira versão). Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, DEPES/SESU-MEC. Documento Mimeo, 1997.

FEITOSA, M. A. G. et al. **Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em psicologia**. Brasília: DEPES/SESU-MEC, 1999b.

FEITOSA, M. A. G.; AL., E. **Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação em Psicologia**. Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia/SESU-MEC, 1997.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2006.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJ, UFRJ, 2010.

FREIRE, I. R. **Raízes da Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São. Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/ RJ: VOZES, 2000.

GORENDER, J. Introdução. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemão**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBBSAWM, E. J. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HOFF, .A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, vol. 19, n. 3, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão monousuário, 2009.

HUR, D. Políticas da Psicologia: Histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPSP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 69-90, 2012.

HUR, D. U. Psicologia e suas entidades de classe: histórias sobre sua fundação e algumas práticas no Estado de São Paulo nos anos 70. **Psicologia Política** , 2007.

IASI, M. L. **As Metarmofoss da Consciência de Classe: O PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

- KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 54-62, 1982.
- LANE, S. T. M. Apresentação. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. **Psicologia Social o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- LESSA, S. **Ética, Política e Serviço Social**. Recife: [s.n.], 2007. Palestra realizada na Pós-Graduação de Serviço Social em Recife. Disponível em: http://www.sergiolessa.com/Palestras/Etica_Pol_palestra.pdf.
- LIPOVETSKY, N. **Formação e Trabalho Docente**: Da crítica ideal à crítica construída. Goiânia: [s.n.], 2011. 237 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFG. Universidade Federal de Goiás.
- LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes Psicologias à educação? In: PATTO, M. H. S. (). **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 143-152, jul./set. 1969.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social,1**. São Paulo: Boitempo, 2013a.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social,2**. São Paulo: Boitempo, 2013b.
- MACÊDO, K. B.; HELOANI, R.; CASSIOLATO, R. O psicólogo como trabalhador assalariado: Setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: BASTOS, A. V. B. . G. S. M. G. (). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. [S.l.]: [s.n.], 2010. p. 131-150.
- MANDEL, E. **Introdução ao Marxismo**. Lisboa: Antidoto, 1978.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.
- MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2008a. livro 1.
- MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2008b. livro 2.
- MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente à filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- MELLO, S. L. D. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

- MELLO, S. L. D. Psicologia: características da profissão. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRRN, 2010. p. 141-162.
- MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MONTAÑO, C. E. O Projeto Neoliberal de Resposta à “Questão Social” e a Funcionalidade do “Terceiro Setor”. **Lutas Sociais**, v. 8, p. 53-64, 2002.
- NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2009.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- NICO, Y.; KOVAC, R. As Origens Das Diretrizes Curriculares Propostas Pela Comissão De Especialistas Em Psicologia: Um Breve Histórico, São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, P. S.; GUZZO, R. S. L. A Formação do Psicólogo no Brasil: compromissos com a realidade? **Anais do IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**, Campinas, set. 2014.
- PARKER, I. **Revolutio in Psychology: alienation to emancipation**. London: Pluto Press, 2007.
- PATTO, M. H. S. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o compromisso do Psicólogo. In: PATTO, M. H. S. **Exercício de Indignação: escritos de educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A. M. B. (.). **Psicologia e o Compromisso Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 15-28.
- POPPOVIC, A. M. A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 30, set. 1979.
- POPPOVIC, A. M. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. **Cadernos de Pesquisa**, n. 6, dez. 1972.
- SAADALLAH, M. M. A Psicologia Frente às Políticas Públicas. In: MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. **Psicologia Social: articulando saberes e fazeres**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SAMPAIO, J. R.; GOULART, I. B. (.). **Psicologia do Trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Pioneira, 2005.
- SESU/MEC. **Edital 04/97**, 1997.
- SILVA, V. L. M. D.; BOTOMÉ, S. P. Situações e locais de atuação do psicólogo clínico na percepção de estudantes de Psicologia. **Psicologia**, 12, 1986. 11-34.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.**, 2005. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf.

VERNANT, J. P. **As Origens do Pensamento Grego.** Rio de Janeiro: Dife, 2006.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo.. **Psicologia: ciência e profissão.**, 1984. 11-13.

WEBER, S.; CARRAHER, T. N. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. **Psicologia: ciência e profissão**, 1, 1982. 1-13.

WITTER, G. P. Entrevista com Samuel Pfromm Netto. **Psicol. Esc. Educ. [online]**, v. 3, n. 3, p. 291-297, 1998.

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

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, Dec. 2000.

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

YAMAMOTO, O. H. Questão Social e Políticas Públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In: BOCK, A. M. B. (.). **Psicologia e o Compromisso Socia.** São Paulo: Cortez, 2003.