

Wellington Zangari
Belinda Mandelbaum
Antonio Euzébios Filho
(organizadores)

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL HOJE



Wellington Zangari

Belinda Mandelbaum

Antonio Euzébios Filho

(organizadores)

A Formação em Psicologia Social Hoje

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo

2026

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Vice-Reitora

Liedi Légi Bariani Bernucci

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Vice-Diretora

Patrícia Izar

Editoração e Revisão

Francisco Matheus Fontes de Lima

Foto de Capa - Argento Spiralis, Rom Yoga (2010)

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

A formação em psicologia social hoje / Organização de Wellington Zangari, Belinda Mandelbaum e Antonio Euzébios Filho. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2026.
232 p.

ISBN: **978-65-87596-79-2**
DOI: **10.11606/9786587596792**

1. Psicologia social. 2. Formação. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5. Extensão universitária. I. Zangari, Wellington (Org.). II. Mandelbaum, Belinda (Org.). III. Euzébios Filho, Antonio (Org.)

LC HM 251

Ficha elaborada por Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



Conteúdo

Apresentação.....	5
Capítulo 1.....	11
A psicologia social na universidade pública: uma prática de reparação da memória brasileira	
Belinda Mandelbaum	
Capítulo 2.....	35
A formação em Psicologia Social na graduação do IPUSP	
Francisco Matheus Fontes de Lima	
Capítulo 3.....	64
Psicologia Social: história e método na formação do intelectual-pensador	
Eda Terezinha de Oliveira Tassara e Omar Ardans	
Capítulo 4.....	78
Reflexões (preliminares) sobre pesquisa, formação e extensão em Psicologia Social	
Mariana Prioli Cordeiro e Bernardo Svartman	
Capítulo 5.....	94
O estágio como experiência intercessora: pistas susistas para a formação em Psicologia	
Maria Cristina Gonçalves Vicentin	
Capítulo 6.....	108
Psicologia Social como psicologia (que faz) política: notas para pensar a ciência e a profissão	
Antonio Euzébios Filho	
Capítulo 7.....	127
Formação em Psicologia do Trabalho e atividades de extensão universitária: o que pode fazer e a quem serve a universidade pública?	
Fábio de Oliveira	
Capítulo 8.....	141
Saúde Coletiva e Psicologia Social da Práxis: um caminho interdisciplinar como metaformação na Pós-Graduação	
Ianni Regia Scarcelli, Mariana Fagundes de Almeida Rivera, Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim, Nayara Portilho Lima, Aline Almeida Martins	
Capítulo 9.....	158
Formação e atuação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades	
Alessandro de Oliveira dos Santos	

Capítulo 10.....	173
Serviços de atendimento psicossocial: rede de teias entre formação, extensão e pesquisa	
Marcelo Afonso Ribeiro, Maria da Conceição Coropos Uvaldo, Marcelo Labaki	
Agostinho, Débora Amaral Audi, Sônia Regina Pereira Piola Luque, Marcos Costa	
Ferreira Santos	
Capítulo 11.....	189
A linguagem e seus dispositivos de poder: semântica, sintaxe e pragmática	
Nelson da Silva Junior	
Capítulo 12.....	211
Relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas: reflexões a partir da Psicologia Social	
Eda Terezinha de Oliveira Tassara e Omar Ardans	
Colaboradores.....	224

Apresentação

Desde a sua origem nos anos 70, o Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PST - IPUSP) está comprometido com o estudo e a investigação dos processos psicossociais de modo interdisciplinar e crítico, numa diversidade de abordagens teóricas e metodológicas. Esteve e está comprometido com ações de extensão, no âmbito do desenvolvimento de tecnologias de intervenção para lidar com uma ampla diversidade de situações de sofrimento psicossocial, que incluem vulnerabilidades etárias, étnico-raciais, de gênero, familiares, ambientais, no campo do trabalho e das religiosidades. Nossas atividades integram nesta perspectiva o ensino, a pesquisa e a extensão em todos os níveis de formação, desde a pré-iniciação científica no Ensino Médio até o pós-doutorado, com foco na necessidade contínua de aproximar as teorias psicossociais da realidade concreta da experiência humana, em processos de investigação e intervenção capazes de aprofundar o conhecimento, desenvolver tecnologias e promover mudanças que visam o desenvolvimento individual e social.

Nosso conjunto de docentes e técnicos está atento e modifica-se com as transformações sociais, refletindo sempre com a sociedade mais ampla sobre seus limites e possibilidades de conhecimento e ação frente às mazelas decorrentes da desigualdade e das diversas formas de vulnerabilidade presentes de forma dinâmica na realidade brasileira. Com este conjunto de objetivos o departamento trabalha, tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão, em articulação com outras instituições nacionais e internacionais de ensino e pesquisa, bem como no campo das políticas públicas em Saúde, Assistência Social, Educação e Meio Ambiente, sempre dentro da perspectiva do intercâmbio de saberes e práticas.

Ao longo dessas décadas oferecemos um percurso formativo em Psicologia Social que se faz, no campo do ensino, por meio da realização de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas que compõem a graduação em Psicologia no IPUSP em suas três habilitações: formação de psicólogo, bacharelado e licenciatura em Psicologia. Oferecemos, ainda, inúmeras possibilidades de inserção profissional nos estágios profissionalizantes e projetos de extensão que incidem em

diferentes territórios, instituições e políticas públicas: na saúde coletiva e na saúde mental, na assistência social, na educação popular, em trabalhos que envolvem as temáticas dos Direitos Humanos e da religião, das relações étnico-raciais, das relações entre o mundo do trabalho e a Psicologia, em grupos, movimentos sociais, comunidades, instituições e famílias. Nossas pesquisas e projetos são gestados nos diversos laboratórios e grupos de pesquisa do departamento, sempre articulados com o ensino e a extensão universitária. Temos também dois serviços de atendimento à população instalados no Centro Escola do Instituto de Psicologia: o Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho e o Serviço de Orientação Profissional.

Nosso percurso formativo em Psicologia Social continua no programa de pós-graduação, que se organiza a partir de duas linhas de pesquisa básicas: ‘Processos e práticas psicossociais: direitos humanos, desigualdades e política’ e ‘Processos e práticas psicossociais: cultura e subjetividade’, englobando os temas de interesse e pesquisa a partir do comprometimento ético-político do departamento. Em torno dessas linhas se dão produções acadêmicas que conduzem à formação de professores mestres e doutores em Psicologia Social que têm atuado em universidades de todo o país, desdobrando a partir deste programa conhecimentos e autores que no conjunto compõem uma Psicologia Social brasileira.

Formar estudantes de Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação a partir de um comprometimento ético e político coloca para nós, em diálogo com as questões do nosso tempo, inúmeros desafios que reforçam a cada momento sua atualidade e urgência. Nos dias que correm, perguntamo-nos: como formar profissionais comprometidos com projetos coletivos, políticas públicas e com uma agenda social progressista em um mundo cada vez mais individualista, violento e desigual? Ou, ainda, como pensar em uma formação densa, crítica e multidisciplinar frente ao aligeiramento do conhecimento e o tecnicismo raso, característicos da precarização do ensino superior? E, acima de tudo, como responder como universidade pública às demandas urgentes de uma sociedade atravessada por vulnerabilidades de toda ordem, todas elas produtoras de sofrimento psicossocial?

Estas são algumas das questões disparadoras das reflexões contidas nesta obra coletiva, que nasceu do seminário ocorrido em 2022 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com o título “Como pensamos a formação em Psicologia Social hoje?”. Tratava-se de

pensar os limites e potencialidades de nosso campo acadêmico e profissional, reconhecidamente importante na formação em Psicologia, com a persistência do viés crítico e na contramão das pressões do mercado para a oferta de tecnologias e profissionais voltados às suas demandas. O estudo, no momento histórico em que vivemos, que reconhece na técnica seu atributo identificador mais perfeito é, antes de mais nada, aplicabilidade, isto é, o desenvolvimento de dispositivos e equipamentos para o aperfeiçoamento do social. Em princípio, na nossa realidade, claro que nada temos a opor a este entendimento. E a Psicologia Social sem dúvida é uma poderosa ferramenta teórico-técnica para aprimorar a formação de profissionais que irão envolver-se nos serviços sociais e nas políticas públicas. Mas, justamente por isto, o estudo pode correr o risco de reduzir-se a um elemento manipulável ideologicamente, e a missão da universidade, nos dias que correm, pensamos que seja dupla: por um lado, reconhecer sua raiz pública e trabalhar para o aperfeiçoamento da esfera pública e, por outro, lutar pela autonomia necessária para o estudo crítico, isto é, para garantir uma produção capaz de fazer a crítica de toda e qualquer ideologia, o que nos dias de hoje quer dizer, também, de toda e qualquer política pública. Este segundo aspecto também vai, em nosso entender, em direção ao aperfeiçoamento do público, pois a garantia do estudo crítico é também parte da luta por um ser humano que não seja reduzido à mera inserção numa ideologia determinada, tão própria dos fenômenos totalitários que assolaram tão violentamente o século XX, e que hoje podem ganhar uma versão talvez aparentemente mais civilizada, mas não por isso menos violenta.

Esta coletânea de textos em Psicologia Social parte de questionamentos que emergem de uma análise reflexiva do próprio campo: quais são os desafios práticos, acadêmicos e éticos presente na formação em Psicologia Social na atualidade? E cada um dos capítulos que se segue foi elaborado por um docente ou técnico de nosso departamento, a partir de sua perspectiva pessoal e sua experiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e sua forma de responder a esta questão.

No primeiro capítulo, intitulado "A psicologia social na universidade pública: uma prática de reparação da memória brasileira", Belinda Mandelbaum posiciona a Psicologia Social como um campo onde teoria e prática são inseparáveis no trabalho de uma universidade pública que tem um papel crucial na reparação da memória histórica do país. No capítulo 2, "A formação

em Psicologia Social na graduação do IPUSP”, Francisco Matheus Fontes de Lima contextualiza criticamente a sua própria experiência de formação em Psicologia Social durante a graduação no IPUSP a partir da análise do plano pedagógico e das ementas das disciplinas, tendo como referência uma leitura da constituição do campo da Psicologia Social no Brasil e da forma como esse campo desdobrou-se na USP, a partir do desenvolvimento das ciências humanas e, mais especificamente, da Psicologia e das Ciências Sociais. Em seguida, no capítulo 3, “Psicologia Social: história e método na formação do intelectual-pensador”, Eda Terezinha de Oliveira Tassara e Omar Ardans traçam a evolução histórica do método científico em nosso campo para defender que a formação em Psicologia Social deve ser interdisciplinar e atuar a partir de uma “pesquisa-ação” com sentido político.

No Capítulo 4, “Reflexões (preliminares) sobre pesquisa, formação e extensão em Psicologia Social”, Mariana Prioli Cordeiro e Bernardo Svartman questionam os modelos tradicionais de formação, pesquisa e extensão, propondo uma “Psicologia Social Pública” que utilize diferentes mídias para dialogar com a sociedade. A experiência do estágio é o foco do Capítulo 5, “O estágio como experiência intercessora: pistas *susistas* para a formação em Psicologia”, no qual Maria Cristina Gonçalves Vicentin, inspirando-se no modelo do Sistema Único de Saúde (SUS), defende que o estágio deve ser um espaço de invenção e mútua interferência entre a universidade e os serviços públicos.

O Capítulo 6, “Psicologia Social como psicologia (que faz) política: notas para pensar a ciência e a profissão”, explora a Psicologia Social como uma psicologia política, com Antonio Euzébios Filho argumentando que o campo psicossocial é inerentemente atravessado por conflitos sociais, o que ele pensa a partir utilizando o referencial de Ignacio Martín-Baró. No Capítulo 7, intitulado “Formação em Psicologia do Trabalho e atividades de extensão universitária: o que pode fazer e a quem serve a universidade pública?”, Fábio de Oliveira debate o papel da universidade pública na formação de psicólogas e psicólogos para o mundo do trabalho à partir da crítica à tendência hegemônica, no ensino superior, de formar profissionais para o “mercado” e da defesa de uma intervenção que busque a transformação do próprio trabalho, de suas relações internas e externas.

O Capítulo 8, “Saúde Coletiva e Psicologia Social da Práxis: um caminho interdisciplinar como metaformação na Pós-Graduação”, de Ianni Regia Scarcelli, Mariana Fagundes de Almeida Rivera, Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim, Nayara Portilho Lima e Aline Almeida Martins, propõe um modelo de formação interdisciplinar na pós-graduação a partir do encontro entre a Saúde Coletiva e a Psicologia Social da práxis, visando um “aprender a aprender” que integra sentir, pensar e fazer. Alessandro de Oliveira dos Santos, no Capítulo 9, “Formação e atuação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades”, aborda a deficiência na formação de psicólogos para lidar com as relações étnico-raciais, defendendo a necessidade de um “letramento étnico-racial” que problematize o racismo e a branquitude em contexto.

No Capítulo 10, “Serviços de atendimento psicossocial: rede de teias entre formação, extensão e pesquisa”, Marcelo Afonso Ribeiro, Maria da Conceição Coropos Uvaldo, Marcelo Lábaki Agostinho, Débora Amaral Audi, Sônia Regina Pereira Piola Luque e Marcos Costa Ferreira Santos analisam o papel dos serviços de atendimento psicossocial e sua função primordial na formação dos alunos, como uma “rede de teias” que articula ensino, pesquisa e extensão. Uma análise da linguagem como dispositivo de poder é o tema do Capítulo 11, “A linguagem e seus dispositivos de poder: semântica, sintaxe e pragmática” no qual Nelson da Silva Junior utiliza os registros da semântica, da sintaxe e da pragmática para compreender as formas contemporâneas de poder na era neoliberal e digital. Finalizando a coletânea, o Capítulo 12, “Relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas: reflexões a partir da Psicologia Social”, de autoria de Eda Terezinha de Oliveira Tassara e Omar Ardans, trata da relação entre ideologia, crítica e políticas públicas, apresentando a crítica como um exercício necessário para desnaturalizar a ideologia, e a Psicologia Social como o campo em que se realizam processos de desconstrução

Este conjunto de capítulos forma, assim, um rico e multifacetado painel que responde de maneiras diversas, mas convergentes, às inquietações que nos mobilizam. Percorrendo desde a reparação da memória histórica e o papel político da profissão até as práticas concretas nos campos da saúde, do trabalho e das relações étnico-raciais, os textos a seguir não oferecem respostas prontas, mas sim ferramentas críticas e reflexões profundas. Cada contribuição, com

sua singularidade, tece uma parte desta complexa tapeçaria que é a Psicologia Social brasileira, reafirmando o compromisso de nosso departamento com uma formação que seja, ao mesmo tempo, rigorosa academicamente e profundamente implicada com a realidade social. Trata-se, portanto, de um convite ao leitor para que se junte a nós neste percurso de pensar e fazer uma Psicologia Social comprometida com seu tempo, com a universidade pública e com as transformações que a realidade brasileira exige.

Os organizadores

Capítulo 1

A psicologia social na universidade pública: uma prática de reparação da memória brasileira¹

Belinda Mandelbaum

O objeto da Psicologia Social é duplo, mas é único. A Psicologia Social lida com o ser humano e com a História. Se quisermos integrar ambas as dimensões, podemos dizer que lida com a vida humana. Mas a vida humana, diz Hannah Arendt, é apenas um meio, porque o que sempre se materializa, em suas palavras, é a “morada humana” (Arendt, [1958]/2010, p. 263). A vida humana é a construção da morada humana. Tudo o que fazemos na vida, desde o ato de respirar até o trabalho de nos formar e de formar outros, é construir. O problema é que, se aprendemos alguma coisa nos últimos cem anos, é que a palavra construção rima sempre com a palavra destruição. A vida humana tem por função, natureza e essência construir a morada humana, que nunca está pronta, completa e bem arrumada para o resto das vidas futuras. E se há algo que nós também aprendemos com toda uma tradição que remonta aos primórdios da Humanidade, à origem das ideias religiosas, filosóficas e políticas, é que a construção dessa morada implica também sua destruição.

Em certos momentos, a vida humana se apresenta para cada um e uma em toda a sua intensidade, acionando os nossos sinais de alerta. Nós estamos vivendo um momento assim, e o tema da Psicologia Social é entender estes momentos e dar elementos para fortalecer a construção da morada humana. Arendt diz, em *A condição humana* ([1958]/2010):

Só agora o homem tomou plena posse de sua morada mortal e enfeixou os horizontes infinitos, tentadora e ameaçadoramente abertos a todas as eras anteriores, para formar um globo cujos majestosos contornos e detalhes geográficos ele conhece como as

¹ Grande parte deste texto foi originalmente publicado na *Revista Psicologia USP*, v. 30, 2019, sob o título “A psicologia social na universidade pública: uma prática psicanalítica de reparação da memória brasileira”. Agradeço a revista pela autorização para publicação aqui.

linhas da própria mão. Precisamente, no instante em que se descobriu a imensidão do espaço terrestre, começou o famoso apequenamento do globo, até que, em nosso mundo, cada homem é tanto habitante da Terra como é habitante de seu país. Os homens vivem agora num todo global e contínuo, no qual a noção da distância, inerente até mesmo à mais perfeita contiguidade entre dois pontos, cedeu ante a furiosa arremetida da velocidade. A velocidade conquistou o espaço. A velocidade deixa juntos o planeta Terra e o país – cada ser humano é tanto habitante da Terra como de seu país. (Arendt, [1958]/2010, p. 309)

O livro de Hannah Arendt versa sobre as relações entre a esfera pública e a esfera privada. Isto é Psicologia Social. É muito complexo, porque se o tema da Psicologia Social é a construção da morada humana, este é um tema tão essencial que não dá para estudar sem fazer, ou fazer sem estudar. Toda a discussão sobre teoria e prática na Psicologia Social explode. O tema nuclear da Psicologia Social é esta imbricação de teoria e prática. Nós, que estudamos e fazemos neste campo, temos que levar em consideração esta estranha continuidade, sempre tão acidentada, que permanentemente dá lugar às descontinuidades e ao insólito, entre o pensamento, a fala e o fazer. Porque é no miolo destas manifestações do humano que se implanta toda a problemática sobre teorias e práticas. Para Hannah Arendt, o ser humano nunca se reduz a um ser teórico, ele nunca será definido plenamente por este atributo. Se a razão singulariza o ser humano, é porque somos antes de mais nada seres práticos.

A Psicanálise é um conhecimento que soube agilizar a imbricação entre estas três dimensões do existir humano. É um saber que aproxima o pensar, o falar e o fazer de uma maneira profunda. Soube enraizá-las, ou melhor, mostrou a raiz única que circula entre estes modos de ser da condição humana. Hannah Arendt nos lembra que – cito-a mais uma vez – “a História é uma série de eventos e não de forças ou ideias de curso previsível” (Arendt, [1958]/2010, p. 264). Isto é integrar Psicologia e Social, a circularidade das relações entre pensamento e ação. A Psicanálise permitiu observar o profundo conflito psíquico que mobiliza o esforço humano por construir-se, desde o nascimento. A vida humana é um evento traumático, isto é, sujeito a descontinuidades e rupturas, à alienação, e que demanda o trabalho interno de elaboração pessoal: cada um e uma deve construir sua morada dentro de si, na vida pessoal, e fora de si, na vida social mais ampla, no mundo, entre e com outros seres humanos. E a morada interna deve ter janelas e portas bem abertas para a morada externa, para que o trabalho de formação pessoal e de formação do coletivo sejam o mais integrados possível. A construção de

cada ser humano singular passa por ter que lidar com conflitos psíquicos e conflitos socio-históricos. Isto é cultura, ou ao menos culturalizar-se, construir-se. A morada humana nos contém desde o nosso início. E nosso início, mostra Freud ao longo de toda a sua obra, é o de construtores profundamente desamparados, inexperientes e necessitados.

Como a vida humana é feita de eventos, o evento essencial de quem está enraizado na tradição freudiana é sua autoanálise, ou a crítica, tanto aquela promovida para si próprio, em direção às próprias raízes, quanto aquela que é a manifestação do trabalho concreto na vida pública, com outros seres humanos. Ter uma raiz freudiana é resgatar o Platão do ‘conhece-te a ti mesmo’ e tomar essa reflexão como prática. E faz parte da autoanálise o estudo, a crítica reflexiva. Por isto, nesta tradição de pensamento, nós nunca interpretaremos o outro melhor do que a nós próprios. Nós somos o limite, não o mundo. A Psicologia Social tem na Psicanálise não uma resposta, mas um agilizador que demanda muito mais uma prática, uma atenção, uma atitude reflexiva que compromete a vida por inteiro, do que um legado de ideias que ajudem a explicar eventos humanos de forma abstrata. A autoanálise deve trabalhar na construção da identidade do psicólogo social. Dizer que o psicólogo social é crítico é dizer que ele é autocrítico, que ele se forma em sua prática, se conhece a si próprio, o mais possível, e isto justamente porque sabemos de toda a desconfiança que merece a fragilidade da condição humana.

Quero aqui dar destaque à responsabilidade da Psicologia Social com a morada da humanidade. É para isto que estudamos e trabalhamos. A Universidade de São Paulo é uma instituição dedicada à formação, ao estudo, isto é, à transferência de saberes técnicos, que devem ser sempre acompanhados da possibilidade de autorreflexão crítica, ou seja, de fortalecimento dos recursos para nos revermos, nos repararmos, promovendo o nosso desenvolvimento, que só ocorre com o reconhecimento do que somos e do que vivemos. O estudo é a atividade que é a razão de ser desta instituição. Estudar é reparar, nos sentidos mais amplos desta palavra.

Nunca é demais pôr em destaque o importante fato de que antecessores nossos souberam da importância de implantar no Brasil, dadas as suas condições histórico-socioeconômicas, uma universidade de excelência pública. E a Universidade de São Paulo é uma instituição de primeira importância na construção de nossa identidade brasileira. Nossa universidade é, antes de tudo, um bem material do Brasil, da sociedade brasileira, do povo do Brasil. Claro que, para muitos,

nem precisa ser justificada o porquê de uma sociedade qualquer se fortalecer se sabe dar acolhida, ou ocorre em seu interior, uma situação de estudo superior de excelência, uma universidade de excelência. O que não é óbvio para todos é a necessidade do *público*, mais ainda em nosso país. Então, tentemos explicar. Isto é o que um psicólogo social tem que sempre tentar fazer.

Nós fomos nos construindo ao longo da nossa história de modo segregacionista, o que suscitou que enormes parcelas da sociedade fossem desapropriadas, alienadas, e se sintam vivendo cindidas do coletivo. Octavio Paz é um autor que tomo como bom modelo de um pensador latino-americano, porque soube conjugar poesia, ensaio crítico-cultural, crítica política, história da Filosofia, autoanálise psicanalítica - enfim, as estruturas de pensamento e os autores contemporâneos mais importantes -, a serviço de sua preocupação com o que ele chama de identidade mexicana e seu devir, isto é, as vicissitudes do ser mexicano. Para ele, a identidade é um conceito problematizador, uma abertura mobilizada por circunstâncias histórico-materiais e culturais. Ele tem muito a nos ensinar sobre como lidar com a nossa identidade brasileira e nossas vicissitudes, para mim tema central da Psicologia Social brasileira. Mas não é esta a nossa questão agora. O que quero é lembrar que, para este autor, a crítica é um exercício difícil em território latino-americano, dada a violência, isto é, o acúmulo de desapropriação e de desapropriados que nosso processo histórico suscita. É difícil pensar e viver a nossa história até as suas raízes, porque o resultado das desapropriações assume uma proporção quase insuportável e o pensar nestas condições tende a ser mais defensivo do que crítico. A violência suporta todas as nossas estruturas de pensamento.

No Brasil, historicamente fomos feitos promovendo cisões. A exclusão social, este mecanismo de eclipsamento de grandes parcelas da população da nação brasileira ao longo da História, configura um amplo objeto cindido quando visto através de uma lupa psicanalítica posicionada diante da realidade brasileira. O drama da nossa condição histórica é que estes violentos processos de cisão foram operados em ressonância com os diversos projetos de promoção de progresso em nosso país. E é esta conjunção de cisão e progresso que dificulta o trabalho crítico entre nós. É difícil a apreensão da totalidade brasileira, assim como a necessária sublimação da poderosa violência que age tão imperativa quanto silenciosa nos estratos mais profundos do processo histórico-social brasileiro, para efetivamente podermos realizar uma

crítica, isto é, uma atitude reparatória intelectual. Um bom exemplo do que estamos dizendo sobre a dificuldade de pensar e viver o Brasil de forma integrada é a famosa frase do professor de nossa universidade, Fernando Henrique Cardoso, quando empossado presidente: “Esqueçam o que eu escrevi”. Isto não deveria ter ocorrido, nem como pensamento, nem como fala, nem como ação, para que de fato pudesse ocorrer algum progresso social mais plenamente enraizado. O que limita a crítica é que a própria construção do Estado brasileiro e de suas instituições é, ao mesmo tempo, fruto e agente desses violentos mecanismos de cisão em operação. O resultado disto é um Estado em todos os sentidos bem menor do que a grandeza da nação.

Economistas pragmáticos ao longo da História continuamente afirmam que não podemos dar um passo maior do que as pernas, e que o Brasil deveria abrir mão de uma universidade de excelência pública. Mas fiz referência ao importante fato de que aqueles que nos antecederam honraram o atributo público desta universidade: e a nossa responsabilidade deve ser, a meu ver, trabalhar em ressonância com estes nossos fundadores. Não sei do viés ideológico de cada um deles – se eram alinhados com o que costumamos chamar de esquerda, ou marxistas. Acredito que não, não todos, pelo menos. Creio que a opção deles emergiu de uma leitura que supera posicionamentos ideológicos da matriz esquerda/direita, mais estatizante ou liberal. Por isto, esta não é uma questão que deve ser equacionada exclusivamente no campo econômico. Tenho para mim que o *público* era e é uma medida essencial para combater a violência da exclusão e sua profunda implicação no exercício crítico, uma vez que esta exclusão é traço tão marcante na consciência e na identidade brasileira. O adjetivo *público* só se legitima através de uma ação política concreta. *Público* não é um ideal, *público* é uma realização. Para nossos antecessores, uma universidade pública de excelência era o modo de enraizar o estudo na totalidade do povo brasileiro – e quando digo povo, quero falar de um coletivo que sempre tende a nos escapar por razões históricas, e que conjuga, de maneira sempre conflitiva, violenta e, por estranho que pareça, às vezes cordial, indígenas com imigrantes, golpes com constituintes, doutores com mascates, negros com brancos, mulheres com homens, crianças com adultos, religiões as mais diversas, que sincretizam por vezes animismo e monoteísmo.

O campo da Psicologia Social só pode ganhar um estatuto crítico pleno quando é profundamente orientado pela percepção da totalidade da nação e dos violentos mecanismos de

cisão que tendem a eclipsar constantemente esta totalidade. É importante ressaltar que a violência destes mecanismos está em atividade, por assim dizer, desde dentro e desde fora de cada investigador(a). É isto que Octavio Paz ressaltava. As dificuldades da crítica advêm das dificuldades de realizarmos a autocrítica, de nos incluirmos na crítica. A urgente realidade política que estamos vivendo é um bom exemplo desta ausência de crítica e de suas graves consequências. Nenhum partido político e nenhuma figura política, até o momento, conseguiu fazer uma crítica propriamente dita do processo que atravessamos. E não se justifica a precária noção de que devemos ganhar um distanciamento histórico para compreender mais plenamente o momento que vivemos. Ao contrário, o teste das ciências humanas, do que ela produz, é sempre no aqui-e-agora de suas realizações. É isto que Hannah Arendt nos lembra quando chama a vida humana de evento. Nós, intelectuais, ainda murmuramos alguns fragmentos de crítica, mas não conseguimos realizar propriamente uma narrativa crítica enquanto a avalanche de eventos está em processo. Ainda não sabemos historicizar, por exemplo, todo o processo que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e suas repercussões na construção de um Estado e de instituições democráticas. O que sabemos, sim, é que o atributo público da Universidade de São Paulo está ameaçado. E que esta ameaça tende a desgarrar ainda mais o intelectual daquilo que chamei de totalidade brasileira.

A Psicologia Social pode se constituir, na atualidade, num instigante território problematizador dos modelos e métodos das Ciências Humanas, desde que saibamos contextualizar, isto é, outorgar sempre uma coordenada espaço-temporal, referenciá-la historicamente. A Psicologia Social deve contribuir para a elaboração dos processos históricos. Não propomos que um ou outro método, um ou outro modelo, poderá mostrar-se, a partir desta problematização, mais eficaz na configuração desse campo. Não se trata de irmos em direção a um modelo ou método mais privilegiado. O que queremos salientar é que, na contemporaneidade, o encontro entre o psicológico e o social é um território fértil para constituir-se em algo como um laboratório para a produção em Ciências Humanas.

Talvez não pequemos por exagero se dissermos que, no século XX, cada vez mais o social foi em direção ao psicológico. Isto traz uma série de problemas, uma vez que a dimensão histórica tende a ser mitigada. Concluo, portanto, que quanto mais a realidade é subjetivada, mais o

pesquisador da Psicologia Social deve se empenhar em objetivá-la. Isto quer dizer que a Psicologia Social deve ser sempre mobilizada através de um exercício que ao mesmo tempo promova e faça funcionar a imaginação histórica. Daí que, em todas as aulas que dou, apoio-me em autores que privilegiam a História como terreno para a construção de suas obras críticas, seja na forma do ensaio ou do poema. Trabalharei aqui com Benjamin, Freud e Carlos Drummond de Andrade. E vou compartilhar também fragmentos de um texto meu (Mandelbaum, 2012) que utilizo com os alunos na disciplina de Psicologia Social. Acho que é o que melhor apresenta o modo como entendo a formação e a pesquisa neste campo.

Benjamin ([1940]/1971), em suas *Teses da Filosofia da História*, abre esse poderoso texto construindo uma enigmática imagem a respeito de uma imbatível máquina para ganhar no jogo de xadrez:

Como é sabido, diz-se que existia um autômato construído de tal forma que era capaz de responder a cada movimento de um jogador de xadrez com outro movimento que lhe assegurava o trunfo na partida. Um boneco vestido de turco, com a piteira de *narguilé* na boca, estava sentado diante do tabuleiro pousado sobre uma ampla mesa. Um sistema de espelhos produzia a ilusão de que esta mesa era em todos os sentidos transparente. Na realidade, encontrava-se lá dentro um anão corcunda, que era mestre no xadrez e mexia a mão do boneco mediante fios. Um equivalente de tal mecanismo pode imaginar-se na Filosofia. Deve vencer sempre o boneco chamado "Materialismo Histórico". Pode competir sem mais com qualquer um, quando coloca a seu serviço a Teologia, que hoje, como é notório, é pequena e desagradável e não deve deixar-se ver por ninguém. (Benjamin, [1940]/1971, p. 77, tradução nossa)

A estranha imagem construída por Benjamin no início dos anos 40 do século passado parece servir para mapear o estado de coisas no embate teórico-filosófico no campo da Filosofia da História, nessa época. Nesta imagem, o Materialismo Histórico é capaz de ganhar os torneios teóricos graças à intervenção tanto de um complexo mecanismo especular produtor de uma ilusão, quanto do auxílio de um habilidoso e deformado parceiro de jogo. Através da máquina especular, o que o boneco vestido à turca aspira pela piteira de *narguilé* são as velhas especulações teológicas, potencializando-se o impacto das suas jogadas para vencer o jogo. A potência do Materialismo Histórico no torneio intelectual lhe seria emprestada pela Teologia, ainda que o Materialismo, na inquietante imagem mostrada por Benjamin, seja o condutor das jogadas.

De passagem, digamos que talvez o que Benjamin não levou em consideração é que esse anão corcunda pode ser bem mais astucioso, maquinando não apenas a jogada do parceiro

materialista histórico, mas, também, quem sabe, a de seu eventual adversário. Essa tese imaginada nos parece, no entanto, legítima de ser levada em consideração no contexto em que Benjamin escreveu o seu texto. Porque o adversário, na época, era o nacional-socialismo alemão. E, talvez, o sucesso deste como fenômeno de massas tenha advindo também de alguns movimentos ilusórios deslocados desde o campo teológico, ou seja, a mesma máquina e o mesmo anão corcunda, a Teologia, que amplia a potência do jogador materialista histórico, teria ampliado também a potência do adversário que, no caso, diga-se também de passagem, ganhou a partida e transformou a História, nesse momento, no desastre nazista. É que as poderosas forças utópicas que têm na Teologia uma fonte importante constituem-se num elemento central nos jogos políticos, na configuração dos processos históricos.

Mas não é propriamente este o assunto que nos fez trazer à cena a imagem com que Benjamin abre suas *Teses da Filosofia da História*, e que por si só se constitui numa tese. A asserção de Benjamin implica uma estranha composição de modelos na qual o Materialismo Histórico pode servir de "boneco", por assim dizer, da ventríloqua Teologia, isto é, da concepção em princípio mais antagônica a si próprio. Mas é que Benjamin, como bem mostra nessas teses, pensa sempre na História quando pensa os modelos teóricos. E sabe, tal como ele desenvolve nas teses que se seguem a esta, que as ruínas do passado - e delas fazem parte as concepções todas sobre o ser humano que foram elaboradas - nunca silenciam propriamente, podendo vir a ressurgir em voz transfigurada, como a Teologia através do Materialismo Histórico, em que as expectativas revolucionárias deste são alimentadas pela velha potência histórica das expectativas redentoras da Teologia. Talvez o elemento central da imagem criada por Benjamin não seja nem o boneco vestido à turca, nem o anão corcunda, mas o sistema de espelhos produtor da ilusão de uma mesa "em todos os sentidos transparente" que, no entanto, vincula tempos do pensamento distanciados entre si.

Na Psicologia Social, nosso embate dá-se essencialmente no modo como entendemos o hífen pressuposto na integração entre o psicológico e o social, ao qual este campo de estudos parece sempre fazer referência. É a natureza deste hífen que parece sempre estar no horizonte dos estudos da área. Costumamos alocar o hífen numa virtual linha horizontal que separa indivíduo de coletivo e, em ressonância ideacional, o psicológico do social. Assim, o psicológico estaria em

ressonância com o individual e o social em ressonância com o coletivo - e o hífen entre ambos. Claro que já aprendemos que o indivíduo é uma construção do coletivo e, portanto, que o psicológico é um produto do social. Mas também aprendemos que o indivíduo anseia pelo coletivo, o valoriza e se apegando a ele com a mesma intensidade - e a partir da mesma raiz - a partir da qual se desdobra em sujeito. Nesse sentido, o social seria um desdobramento da demanda psicológica humana. Ou seja, aprendemos que, entre o psicológico e o social, o hífen domina. Um produz o outro, ao modo como, na fita de Moebius, verso e reverso realizam-se transitoriamente, num contínuo infinito. Não apenas o hífen serve para indicar a existência de um conectivo entre o elemento psicológico e o elemento social, mas aqui o hífen serve para deixar surgir a própria essência relacional que é inerente a cada um dos elementos, para que estes possam existir como tais. O hífen é a natureza do psicológico e do social. Foi a história das realizações no campo das Ciências Humanas, e até das ciências em geral, que levou a esse estado de coisas no qual o hífen se instaura para juntar campos aparentemente separados - o psicológico e o social.

Não é o caso agora de mostrar como os principais modelos de compreensão do ser humano e suas produções operaram no intuito de sinalizar o fortalecimento da essência relacional que define o psicológico e o social. Mas, sem dúvida, precisamos pôr em destaque as contribuições de Freud. Porque, mesmo que não sejam propriamente as suas construções teóricas que tiveram um impacto mais acentuado para salientar a importância do hífen - ainda que não possamos esquecer, por exemplo, a célebre frase com que em 1921 ele abre o texto "Psicologia de grupo e a análise do ego", de que não há Psicologia que não seja Psicologia Social -, foi sem dúvida seu modelo mais geral de entender o ser humano que teve um impacto enorme sobre toda a produção de conhecimento a partir do século XX, às vezes de forma invisível, como o anão na partida de Benjamin.

Freud, ao criar e mobilizar o que poderíamos denominar de metáfora psicanalítica, isto é, o modo extremamente poderoso e singular de ao mesmo tempo estudar e dinamizar os fenômenos psicológicos, soube suscitar uma abordagem que, por suas implicações na história das Ciências Humanas, a torna, a nosso ver, um legítimo representante a ser entendido, no campo da Psicologia Social, em analogia ao anão corcunda da Teologia na imagem de Benjamin. A

Psicanálise pode ser quem mobiliza os fios para os lances do jogo no interior deste campo. Claro que a Psicanálise não é a sucedânea da Teologia, se bem que, por sua potência articuladora, resquícios poderosos da Teologia possam nesse discurso também ser atualizados. Mas o que queremos salientar é a ação da linguagem psicanalítica no interior do campo da Psicologia Social. Freud soube dar ao psicológico um estatuto completamente original, permitindo a nomeação de relações e encadeamentos que ampliam nossa compreensão sobre o modo como os seres humanos se constroem.

Um exemplo que pode nos servir para ilustrar o que estamos sugerindo sobre o profundo impacto realizado por Freud pode ser extraído de seu ensaio de 1930, "O mal-estar na civilização". Mesmo que as ideias centrais que Freud elabora nesse texto possam nos parecer esboços teóricos não muito bem-sucedidos, se levarmos em consideração os desenvolvimentos na Antropologia, na Etnografia, na História, na Psicologia e até na própria Psicanálise, sua abordagem mais geral e o modelo a partir do qual concebe o ser humano e seu entorno ganham ainda, ao nosso ver, uma legitimidade poderosa, ao imbricar de forma indissociável o psicológico e o social, o indivíduo e o coletivo, chegando até à imbricação da filogênese e da ontogênese. Assim, por exemplo, em sua investigação sobre as razões pelas quais "é tão difícil para o homem ser feliz" ([1930]/1976, p. 105), Freud indica três fontes "de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade" ([1930]/1976, p. 105).

Podemos nem levar em consideração toda a argumentação que Freud desenvolve a seguir. O importante é que ele entrelaça natureza, sujeito e cultura de forma indissociável para compreender um estado de coisas. E do modo como ele opera, a velha distinção entre sujeito e objeto nos modelos causais ganha, através de sua compreensão, uma superação significativa, uma vez que, o que seria do campo da cultura e do social - os relacionamentos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade - são de algum modo configurações resultantes também da ação da natureza no corpo, uma vez que as produções sócio-político-culturais têm também uma raiz funda através da qual flui uma vitalidade pulsional, uma das forças responsáveis pela conflituosa dinâmica inerente à produção da história econômica, política, social e cultural. E isso sem mitigar

propriamente a autonomia do campo social, que por sua vez, através do processo histórico que suscita, demanda, no corpo, a mesma imperiosidade, isto é, estabelece os mesmos limites e possibilidades determinantes para o seu existir, atuando sobre ele com a mesma imperiosidade com que a natureza atua, a ponto de talvez podermos nomear o cultural como uma segunda natureza do corpo, que por sua vez não é apenas objeto dessas duas forças imperiosas - natureza e cultura -, mas sim um agente determinante entre a natureza e a civilização, porque cabe ao ser humano, para se tornar sujeito, apropriar-se, mesmo que nos seus estreitos limites, da condição de ser responsável diante da natureza e do social e, portanto, o agente principal de sua realização histórica.

A potência com que Freud soube integrar o psicológico e o social teve um impacto, como dizíamos, sobre todo o campo das Ciências Humanas, contribuindo para tornar a Psicologia Social, a nosso ver, algo assim como um campo gravitacional para o qual estas foram atraídas. Benjamin supõe um jogo de xadrez no campo da Filosofia da História. E devemos ter em mente que não se trata apenas de um embate de ideias, mas, como um bom marxista, Benjamin sabe que se trata de um embate no campo da vida humana propriamente dita e de seus destinos, implicando, para além do cultural, o político, o econômico e o social. É talvez o mesmo embate que se trava hoje. Mas, a nosso ver, há um novo anão corcunda atuando nos destinos desses lances - o da Psicologia. Haveria também, na dinâmica própria do campo das ideias, algo assim como um inconsciente, desde onde velhos segmentos ideacionais atuariam, no desdobramento das concepções atuais, numa complexa luta interna onde o novo é sempre uma reorganização das demandas de todas as aspirações humanas construídas ao longo da História. De algum modo podemos dizer que Benjamin psicologiza, num certo sentido, a história do espírito, ao permitir entender o campo da história intelectual em analogia ao campo do funcionamento psíquico, isto é, lá como aqui, a razão sofre de transtornos. Também no campo da razão o irracional pode irromper, como Adorno bem salienta em seus trabalhos. Esse modo de entender as produções sociais e a própria ideologia já é resultado da força do hífen psicossocial no pensamento contemporâneo. Toda a Escola de Frankfurt trabalhou assim.

Claro que não se trata de reduzir toda a complexidade do campo da Psicologia Social a uma concepção psicanalítica. A aplicação da Psicanálise - enquanto um agregado de teorias

construídas ao longo da história dessa disciplina - sobre um determinado contexto a ser estudado, reduz em muito o alcance do que ela teria para oferecer ao estudo do fenômeno. Com isso queremos dizer que, a nosso ver, a aplicação da Psicanálise, como um conjunto teórico preestabelecido, sobre qualquer campo de investigações, é um exercício limitado e em nada próximo do próprio exercício psicanalítico. Não se trata, portanto, de aplicar uma teoria psicanalítica no interior do campo da Psicologia Social. Para o modelo e o método psicanalítico serem mais eficazes, a Psicanálise deve se desvestir de sua teoria a ponto de silenciar-se, porque só no silêncio dela o fenômeno que estamos apreendendo da Psicologia Social irá surgir, com sua especificidade. E é próprio da Psicanálise essa espécie de flexibilidade singular de poder ser, ao mesmo tempo, plena e transparente para a apreensão dos fenômenos estudados. O próprio da construção de conhecimentos nesse campo é a constituição de um processo de observação e intervenção cujos desdobramentos são seriamente levados em consideração através de uma reflexão intensa desses fenômenos, num diálogo com o conjunto de teorias que suportam e referenciam a intervenção psicanalítica, mas que outorga ao fenômeno observado o lugar privilegiado, nunca podendo este último ser deslocado ou eclipsado por qualquer concepção teórica tomada *a priori*. As teorias costumam ser muito ruidosas. Uma Psicanálise mal aplicada, também.

Essa propriedade da Psicanálise, tal como aqui a estamos apresentando - a de ver-se impossibilitada de agir com toda a sua potencialidade se reduzida a uma série de construtos teóricos a serem aplicados sobre um fenômeno -, a nosso ver é a mais rica contribuição que esse campo de investigações tem para oferecer para a criação de conhecimentos na universidade. Porque a Psicanálise, tal como a compreendemos, demanda uma intervenção no real, uma prática obrigatória que possibilite uma estruturação do campo de investigação não dada *a priori*, suficientemente capaz de deixar emergir o conhecimento psicanalítico. As teorias, quando aplicadas no campo da Psicologia Social, costumam traduzir-se em ideologias com muita facilidade, e operam sobre o fenômeno no sentido de instrumentalizá-lo, seja através de sua definição ou de uma ação prática. Mas se Benjamin está certo, se no embate visível existe uma enorme sobredeterminação de aspectos do invisível que operam de maneira irracional, com a capacidade de produzir fenômenos tão perturbadores quanto os violentos totalitarismos que

assolaram o século XX, a Psicanálise enquanto modelo e método pode nos auxiliar a indicar a presença deste invisível nos fenômenos sociais estudados, ampliando assim o conhecimento sobre eles.

Claro que a produção humana ainda é essencialmente histórica. E claro que compreender como entendemos a História é essencial. Por isso, os lances mais imperiosos nas Ciências Humanas ainda se dão na Filosofia da História, por ser o campo onde se significa a História. Mas o modo como tem se dado o conflito e a produção ideológica em nossos dias pauta-se por uma utilização e tentativa de impactar prioritariamente muito mais os aspectos psicológicos do que propriamente despertar e mobilizar as consciências históricas dos sujeitos envolvidos. A própria fragilidade da política compreendida como jogo ideológico pelo poder, ou seja, a despolitização da política, empurrou o embate do poder para o campo da Psicologia Social. Basta como exemplo para o que estamos querendo ressaltar o modo como se dão as campanhas eleitorais. Não é o discurso político que as rege, nem sequer as organiza. Mas, sim, o aprimoramento de um discurso e de uma imagem que pretendem implicar cada eleitor, levando em consideração sua psicologia, para falar em termos mais gerais e para sinalizar o que estamos querendo dizer.

Se privilegiamos a Psicanálise como modelo e método, não o fazemos com o intuito de incrementar a psicologização do social. Ao contrário, se é certo que a Psicologia adentrou profundamente a Filosofia da História contemporânea, ou seja, os modos de se conceber a História, nossa proposta é utilizar o modelo e o método psicanalítico para auxiliar a localizar os fenômenos sociais estudados no interior da História, e não num marco psicológico exclusivo, uma vez que é a consciência histórica que permite a plena elucidação do fenômeno social. E, se se trata de sujeitos, também neles uma Psicologia Social adequada é aquela que lhes auxilie a se saberem parte da História e tomar para si a possibilidade de atuar nela. Por isso, a Psicanálise não é um fim, mas um instrumento hermenêutico para colaborar na elucidação dos diversos fenômenos abordados.

Se tudo que nós vimos discorrendo sobre a condição do hífen nos dias de hoje - isto é, seu entendimento e o modo como é operacionalizado - é correto, isso nos leva a concluir que a História envolve uma psicologia, que a História é também uma realização psicológica, da mesma

maneira como o corpo é uma realização histórica, sem nunca deixar de ser também uma realização da natureza. Nessa área, sempre devemos trabalhar de forma a garantir a multidimensionalidade do fenômeno.

Voltemos a Freud. Quando ele localiza o hífen no natural, no corpo e na história, e quando os entrelaça de forma a familiarizá-los indissociavelmente, isto nunca é feito reduzindo um ao outro ou todos a um campo exclusivo, senão não seriam natureza, corpo e História. Freud nunca é unidimensional. Seu próprio modelo do aparelho psíquico, que é também o modelo psicanalítico, foi montado por ele justamente para dar conta da multiplicidade de determinações existentes na produção humana. Se o fenômeno do sonho é o modelo para a produção do aparelho psíquico, então, justamente por isso, o modelo deve dar conta da sobredeterminação na produção do sonho, a partir de instâncias diferentes e que nunca se reduzem umas às outras, mas que trabalham no interior de uma mecânica de íntimo entrelaçamento. E não apenas isso. O modelo também deve dar conta da multidiversidade com que os fenômenos humanos se materializam na realidade. Tudo isso levou Freud a propor um modelo em que, como ele diz nas "Conferências introdutórias sobre Psicanálise", "fomos obrigados a ampliar o conceito de 'psíquico' e reconhecer como 'psíquico' algo que não é consciente" (Freud, [1917]/1976, p. 376). Isso quer dizer que o psíquico é sobredeterminado também a partir de um "para além" da consciência. E, assim como o sonho, todos os fenômenos humanos são sobredeterminados desde uma multiplicidade dimensional. Porque o inconsciente não é exclusivamente intrapsíquico, mas talvez a manifestação, de forma bruta, de todo o fazer humano ao longo da História. Freud, em "O mal-estar na civilização" ([1930]/1976), ergueu ao estatuto de lei uma estranha e surpreendente hipótese, mas de profundo significado para o que estamos querendo dizer: o que se viveu nunca desaparece. O esquecimento nunca significa a completa eliminação do traço mnêmico.

Desde que superamos o erro de supor que o esquecimento com que nos achamos familiarizados significava a destruição do resíduo mnêmico, isto é, a sua aniquilação, ficamos inclinados a assumir o ponto de vista oposto, ou seja, o de que, na vida mental, nada do que uma vez se formou pode perecer, o de que tudo é, de alguma maneira, preservado e que, em circunstâncias apropriadas, "(...) pode ser trazido de novo à luz." (Freud, [1930]/1976, p. 87)

O inconsciente é o lugar da memória, e é o próprio Freud que, para ilustrar esse fenômeno da conservação em ação no âmbito psíquico, o aproxima a uma compreensão fantástica de uma Roma aqui apresentada literalmente na condição de cidade eterna.

Permitam-nos agora, num voo de imaginação, supor que Roma não é uma habitação humana, mas uma entidade psíquica, com um passado semelhantemente longo e abundante, isto é, uma entidade onde nada do que outrora surgiu desapareceu e onde todas as fases anteriores de desenvolvimento continuam a existir, paralelamente à última. Isso significaria que, em Roma, [...] no lugar ocupado pelo Palazzo Caffarelli, mais uma vez se ergueria, sem que o Palazzo tivesse de ser removido, o Templo de Júpiter Capitolino, não apenas em sua última forma, como os romanos do Império o viam, mas também na primitiva, quando apresentava formas etruscas e era ornamentado por antefixas de terracota (Freud, [1930]/1976, p. 88).

A cidade eterna que Freud supõe condensa toda a história humana numa imagem arquitetônica em que nada é ruína, no sentido de perder sua vitalidade sônica. Tudo o que foi ainda está vivo e demanda na cidade eterna construída por Freud. A cidade eterna é origem das variadas manifestações humanas, em todos os campos do seu fazer. E, por isso, todas as realizações humanas, o desenvolvimento de cada um e uma - que também é realização humana -, a produção científica, a técnica, as Ciências Humanas, a literatura, a poesia e as demais artes, são todas elaborações sobredeterminadas desta gigantesca e condensada memória viva, que no seu pulsar constitui a própria História, terreno no qual se enraízam todas as construções humanas. E se dizemos que se enraízam, é num sentido de via dupla: toda construção é mais uma implantação, é mais uma edificação na cidade eterna. E, por outro lado, toda edificação é uma construção erguida a partir dos elementos e da vitalidade colocada à disposição pelo estado de coisas na cidade eterna. O novo não supera o velho, a História não é diacrônica.

Benjamin ([1940]/1971), nas suas *Teses da Filosofia da História*, também construiu uma imagem que de algum modo nos permite aprofundar nossa compreensão da História, trabalhando em ressonância com a imagem da cidade eterna montada por Freud. Diz assim a sua tese de número IX:

Existe um quadro de Klee que se intitula *Angelus Novus*. Vê-se nele um anjo, ao que parece, no momento de distanciar-se de algo sobre o qual fixa o seu olhar. Tem os olhos arregalados, a boca aberta e as asas estendidas. O anjo da História deve ter esse aspecto. Seu rosto está voltado para o passado. Naquilo que para nós se mostra como uma sucessão de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula sem cessar ruína sobre ruína, a depositar-se sob os seus pés. O anjo gostaria de deter-se, despertar os mortos e recompor o despedaçado. Mas uma tormenta desce do Paraíso e provoca um redemoinho em suas asas, e é tão forte que o anjo não pode firmá-las. Essa

tempestade o arrasta irresistivelmente para o futuro, ao qual dá as costas, enquanto o acúmulo de ruínas sobe diante dele, em direção ao céu. Tal tempestade é o que chamamos progresso. (Benjamin, [1940]/1971, p. 82, tradução nossa)⁵

Em Benjamin, resgatamos a dimensão dinâmica e processual que é inerente à História, o dinamismo que é inerente ao hífen que nos interessa. A História não é propriamente a cidade eterna, mas o que é possível apreender no aqui-e-agora, na ininterrupta tormenta do progresso que, desde o Paraíso, sopra em direção ao futuro. Freud constrói a sua cidade eterna preservando-a do fluir da História. A cidade eterna é uma espécie de palimpsesto onde todas as múltiplas camadas podem estar à disposição, manifestamente. Benjamin introduz o elemento dinâmico. E, então, a imagem da ruína deve novamente ser levada em consideração. Porque tudo que, em Freud, é edificação, em Benjamin, que tem o olhar fixo no Paraíso - isto é, no território das expectativas de aperfeiçoamento e até de redenção do ser humano e dos fenômenos humanos - é visto como ruína, a demandar reparação. Cada construção, cada morto, demanda. A cidade eterna transforma-se no terreno não apenas de uma memória viva, mas de uma demanda intensa feita ao anjo da História, que a tempestade do progresso arrasta. A demanda é tão intensa que o anjo gostaria de se deter e, levando seriamente em consideração essa demanda de mortos e ruínas, edificar uma reparação. Mas a tempestade não dá tempo. E tudo o que o anjo pode construir em seu ato reparatório é talvez um fragmento mal-acabado que imediatamente a seguir, dada a força da tormenta que nada mais é do que o suceder do tempo, transforma-se em nova ruína depositada sob os seus pés, isto é, numa nova demanda a juntar-se ao grito desesperado das ruínas. E seria esse grito desesperado a realização da História.

A nosso ver, as imagens construídas por Freud e Benjamin podem complementar-se e, nessa realização, fortalecer nosso entendimento do hífen tanto em sua ação multidimensional quanto em sua organização. Porque do hífen emergem todas as produções humanas e, por sua vez, todas as produções humanas ressignificam e reorganizam o hífen. Dizíamos antes que o hífen é manifestação de todo o fazer humano ao longo da História, e o aproximamos do inconsciente como sua manifestação em forma bruta e não lapidada. As diversas visões de mundo e de ser humano e as ideologias que a Filosofia da História foi depositando ao longo da História, bem como as que ainda são construídas, seriam operações de lapidação que são constituídas no hífen, através da ação humana.

O que nós ganhamos ao integrar as imagens de Freud e Benjamin é que, em primeiro lugar, nos parece que fortalece o terreno da História como campo no qual trabalhamos o hífen psicossocial. Em segundo lugar, dada a tensão que se estabelece entre as duas imagens - entre edificações e ruínas, entre o elemento preservado e ativo destacado por Freud e o elemento frustrado e desapontador destacado por Benjamin -, pode emergir uma produção no campo psicossocial que seja ao mesmo tempo um resgate da memória, uma ressignificação e um ato reparatório. Ou seja, uma construção no sentido mais pleno do termo, uma vez que envolve memória e reparação. Achamos importante apontar que a imagem de Benjamin é poderosa o suficiente para que também a entendamos não apenas como um constructo erguido para significar o trabalho da História enquanto práxis e estudo, mas, a nosso ver, essa imagem de algum modo também consegue acolher os processos de reconstrução pessoais que cada ser humano deve realizar. Porque, nos processos de reconstrução pessoais, um anjo da História particular - se quisermos usar a imagem que Benjamin põe em cena olhando através do quadro de Klee - está em ação, com os mesmos olhos arregalados, a mesma boca aberta, a mesma tensão nas asas e, principalmente, a mesma implicação com o tempo: tudo o que ele dispõe é do passado, apresentado ao mesmo tempo - se integrarmos as imagens de Freud e de Benjamin - na forma de memória e ruína, a demandar o seu ato de construção pessoal, modo como o futuro se realiza. Carlos Drummond de Andrade alude também a esse anjo pessoal na primeira estrofe de seu *Poema de Sete Faces*:

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.
(Drummond, 1987, p.13)

A voz poética é demandada desde o seu nascimento, a partir de suas origens e da sombra, a construir uma determinada concepção de vida, visão de ser humano e de mundo. Ser *gauche* não é bem uma opção, tampouco uma visão de mundo já pronta e acabada que Carlos nada mais teria que fazer a não ser passar a utilizar. É mais algo como uma demanda, uma espécie de força gravitacional proveniente do estado de coisas em sua origem, capaz de organizar seu modo singular de ver a si e ao mundo. Ser *gauche* tampouco é um destino para Carlos. É, como dissemos, uma demanda, uma imperiosidade suscitada desde as sombras da origem de Carlos. O desdobrar de Carlos não é arbitrário. É desde o seu nascimento que o anjo torto o demanda.

Ser *gauche* não é fácil. Ser *gauche* significa, de algum modo, opor-se. Mas, como escutar uma demanda por opor-se, sem opor-se a ela? É quase um impossível. Se Carlos obedecer ao anjo, não será propriamente um *gauche*. *Gauche* que é *gauche* não escuta os anjos. Mas se não escutar o anjo, será um *gauche* e, neste caso, estará sob o imperativo da demanda desse anjo torto, dessa influência de origem. O paradoxal invocado pelo poeta é importante como manifestação da força da origem que o impele a ser o que ele virá a ser, na sua meditação sobre si e o mundo. Carlos escuta ao mesmo tempo uma demanda de tradição e ruptura, de memória e construção.

Diz o poeta, em *Perguntas*:

Numa incerta hora fria
perguntei ao fantasma
que força nos prendia,
ele a mim, que presumo
estar livre de tudo,
eu a ele, gasoso
todavia palpável
na sombra que projeta
sobre meu ser inteiro:
um ao outro, cativos
desse mesmo princípio
ou desse mesmo enigma
que distrai ou concentra
e renova e matiza,
prolongando-a no espaço
uma angústia do tempo.
(Drummond, 1987, p. 72)

O anjo torto aqui assume o retrato de um fantasma, tão demandante quanto o primeiro e, ao mesmo tempo, capaz de renovar e matizar como o primeiro. Como o anjo, o fantasma é o enigma que desdobra e enraíza o poema. Neste mesmo poema, Carlos Drummond de Andrade nos permite sair do anjo pessoal e voltarmos para o anjo da História, de Benjamin. Porque a voz poética faz ao fantasma uma última pergunta:

Perguntei-lhe por fim
a razão sem razão
de me inclinar aflito
sobre restos de restos,
de onde nenhum alento
vem refrescar a febre
deste repensamento;
sobre esse chão de ruínas
imóveis, militares
na sua rigidez
que o orvalho matutino

já não banha ou conforta.

No voo que desfere,
silente e melancólico,
rumo da eternidade,
ele apenas responde
(se acaso é responder
a mistérios, somar-lhes
um mistério mais alto):

Amar, depois de perder.
(Drummond, 1987, pp. 72-74, grifo do autor)

O fantasma de Carlos Drummond de Andrade atua como o anjo de Benjamin. Ambos são atormentados e ambos operam numa paisagem tão semelhante. Ambos produzem e deixam uma paisagem tão análoga, ambos demandam reparação - *amar, depois de perder*. Se o anjo de Benjamin, diante da catástrofe, quer recompor o despedaçado e acordar os mortos, o fantasma de Carlos Drummond de Andrade opera nesse repensamento, que nada mais é do que a razão sem razão de se inclinar aflito sobre restos de restos. Em Benjamin, essa reconstrução será mais uma ruína a juntar-se às ruínas. Em Carlos Drummond de Andrade, é uma febre, aqui exposta como poema.

Se Freud soube imprimir à Psicanálise um caráter etiológico, isto é, uma vinculação com uma origem para a compreensão do fenômeno psíquico, na origem do campo ele outorgou ao trauma o estatuto de origem do sintoma psíquico. Ali, a Psicanálise surgiu. O trauma psíquico é uma comoção psíquica. Ferenczi ([1933]/1981) lembra que a palavra alemã *erschütterung*, comoção psíquica, vem de *schutt*, ruína, compreendendo a destruição, a perda da própria forma. Em *Estudos sobre a histeria*, o primeiro trabalho psicanalítico de Freud ([1895]/1976), o trauma é entendido como um evento advindo do real, como um choque na experiência real capaz de estremecer as defesas do eu. Mas, à medida que Freud foi se aprofundando em sua compreensão da realidade psíquica, o estatuto do real foi, por assim dizer, sendo absorvido ou englobado pela realidade psíquica. Freud nunca silenciou propriamente a força do real. Isso nós podemos ver em todos os casos clínicos, em que os aspectos do real são seriamente levados em consideração por ele. Mas Freud outorgava também à realidade psíquica um papel ativo na constituição do conflito. Podemos até afirmar que responsabilizar a realidade psíquica pelo conflito é uma das características básicas da Psicanálise.

Em todo caso, é inerente aos textos psicanalíticos de Freud, quando vistos em seu conjunto, uma certa ambiguidade em sua posição em relação à ressonância do real na constituição psíquica e, mais especificamente, na noção de trauma. Se, por um lado, Freud avança no sentido de dar uma ênfase maior à realidade psíquica, por outro lado essa realidade é constituída em resposta ao real. É isso que nós vemos apresentado em "Além do princípio do prazer" ([1920]/1976), onde a angústia, a consequência imediata do trauma, funciona como um sinal organizador de todos os mecanismos de defesa do ego, isto é, ela é estruturadora da realidade psíquica. E mais: toda essa ênfase que Freud dá à filogênese nada mais é do que salientar o fator determinante dos elementos extrapsíquicos que, em Freud, de algum modo também devem se constituir numa espécie de história psicológica para agir na psicologia de cada um. Assim é, por exemplo, em seus estudos em "Totem e tabu" ([1913]/1976), onde a angústia de castração e o próprio complexo edípico, que em princípio são para Freud invariáveis da constituição psicológica de cada um(a), são determinados pela história psicológica na qual ficam enredados os processos históricos, morais e religiosos dos seres humanos, até uma mítica horda primitiva na qual teria se dado o parricídio originário, cena histórica e origem de uma história psicológica singular humana. Isso quer dizer que a filogênese é uma história psicológica que atravessa gerações e constitui-se num patrimônio psíquico da elaboração de cada sujeito: os Drummond de Andrade são o patrimônio filogenético para a construção ontogenética de Carlos, o que significa que são tanto a reserva sócio-cultural-econômica de Carlos quanto o seu trauma. O trauma é inerente à elaboração, como o processo de construção pessoal é inerente ao ato de reparação.

Voltemos a Benjamin ([1936]/1980). Num texto dedicado à obra do escritor russo Nikolai Leskov (1831-1895), ele reflete atentamente sobre a arte de narrar e o trabalho do narrador. O que Benjamin ressalta no início desse ensaio é que

a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito... É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre todas as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. (Benjamin, [1936]/1980, p. 57)

Benjamin ressalta a intimidade existente entre narrativa e experiência, e agrega: "a experiência caiu na cotação" (Benjamin, [1936]/1980, p. 57). Ele está falando de um transtorno

ocorrido nas primeiras décadas do século XX - um transtorno que envolve a modernidade, a vida urbana, a tecnicização e uma guerra. E o modo como ele lida com esse transtorno sugere que, na história humana, podem acontecer fatos que operam em analogia com aqueles que Freud detectou e que promovem a comoção psíquica no sujeito individual. Se, como afirma Ferenczi, "o trauma impacta o sujeito, fragilizando o seu sentimento de si, sua capacidade de resistir, de atuar e de pensar em defesa do próprio eu, promovendo uma comoção que não pode ser superada" (Ferenczi, [1933]/1981, p. 153, tradução nossa), nem por uma transformação do mundo circundante, no sentido de afastar a causa etiológica da comoção, nem tampouco através da produção de uma elaboração capaz de superar a comoção, Benjamin sugere que, na História, o trauma silencia a experiência, ou melhor, a elaboração de uma vivência, que é o modo como os fatos vividos podem se realizar em experiência, ou seja, em vida elaborada, num patrimônio pessoal, resultado das aventuras de cada um e uma no campo da vida.

De acordo com a lógica do texto de Benjamin, é possível viver e não ganhar experiência. Esse é um transtorno pessoal. Mas Benjamin, realizando uma arqueologia social, encontra um fator etiológico mais profundo, isto é, mais amplo, para essa incapacidade de elaborar a vida em experiência. Os transtornos são pessoais, mas o fator etiológico é um estado de coisas no social: o desaparecimento do narrador e da narrativa promovido por um poder tecnocrata. Uma comoção atingiu a História, isto é, as vivências humanas vêm afetadas a sua possibilidade de elaboração. E todo um grupo social fica encerrado no silêncio, na incapacidade de transformar a vivência em experiência. Benjamin traz assim a noção de trauma, palavra originária do campo da Medicina e utilizada por Freud para dar conta das comoções psíquicas, para o campo da História.

Mais uma vez, nós podemos acompanhar como observações da clínica psicanalítica podem ser utilizadas no estudo dos fenômenos sociais. Nos dias de hoje, são diversos os autores que trabalham com a noção de trauma na História, e observam a reação de grupos sociais a eventos violentos, a partir deste referencial. Mas ainda Benjamin, nesse texto, pode ser uma referência para este campo de estudos. Porque na sua agudeza reflexiva, ele sabe nomear que a catástrofe de uma guerra ou de eventos sociais violentos pode ocasionar bem mais do que as gigantescas perdas materiais e humanas, que sempre estão envolvidas nesses acontecimentos: pode acarretar também uma comoção psíquica do grupo, isto é, um transtorno no modo como

se representam e representam o mundo ao redor, e até na própria possibilidade de representação de si e do mundo, com um impacto intenso na história desse grupo social, a ponto de delinear as determinações básicas do modo como esse grupo social irá comportar-se historicamente.

No caso que Benjamin estuda, as comoções históricas das primeiras décadas do século XX trouxeram consigo o emudecimento da narrativa, a impossibilidade de representar o vivido e, portanto, de superá-lo com uma transformação de si. Freud, em "Luto e melancolia", destaca que nos processos melancólicos, isto é, naqueles em que um acontecimento doloroso, uma perda, não é possível de ser superado através de um processo de luto, "a sombra do objeto cai sobre o ego" (Freud, [1917]/1976, p. 281), isto é, o ego fica refém do objeto perdido e promotor da angústia, suscitando uma fragilização da coesão das formações psíquicas e a emergência de uma desorientação. É desta desorientação que Benjamin trata, num nível coletivo. O grupo social pode perder as instâncias narradoras, aquelas capazes de dar sentido à experiência num para além do mero registro ideológico, que nunca dá plenamente conta da comoção grupal que o choque da História suscita. Os jornais e livros a que Benjamin se refere no mesmo texto apenas põem em circulação uma imagem da realidade que coage o grupo social, no sentido de ficarem encerrados, reféns dessa realidade, isto é, esses jornais e livros não são espaços de elaboração, podendo ser, do modo como Benjamin os entende, instrumentos da mesma batalha e, portanto, ferramentas do "campo magnético de correntes e explosões destruidoras".

Se sugeríamos anteriormente que o hífen da Psicologia Social é o lugar da memória e das operações com ela, isto é, o modo como se efetiva uma Psicologia e um Social específicos, ou o modo como se entrelaçam natureza, corpo e cultura, um trauma social nada mais é do que uma comoção no hífen. É isso que Benjamin salienta ao tratar do silenciamento da experiência. O que parece transtornado é o trabalho com a memória. Benjamin, no mesmo texto, apontará para o esvaziamento da noção de sentido da vida. O transtorno do ato de recordar repercute em todas as dimensões daquilo que constitui a organização de um referencial identitário de si e do mundo, e numa desorientação histórica, dado o eclipsamento do sentido da vida. O que Benjamin parece estar problematizando é a etiologia do fenômeno da alienação. A alienação é um conceito que também só pode ser compreendido levando-se em consideração o estado de coisas no interior do hífen. A alienação é uma situação de vida na qual, utilizando o modelo de Benjamin, o anjo da

História é incapaz de escutar a demanda das ruínas e dos mortos, ou em que o anjo torto de Carlos Drummond de Andrade é incapaz de emergir da sombra e suscitar uma demanda. Em ambos os casos, na situação alienada, a vida se transforma em mero viver, e a febre em angústia.

Referências

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Trabalho original publicado em 1958).

BENJAMIN, W. Tesis de la filosofía de la historia. In: BENJAMIN, W. **Angelus Novus**. Barcelona: Edhasa, 1971. p. 77-82. (Trabalho original publicado em 1940).

BENJAMIN, W. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Leskow. In: BENJAMIN, W. et al. **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores). (Trabalho original publicado em 1936).

FERENCZI, S. Reflexiones sobre el traumatismo. In: FERENCZI, S. **Obras completas**. Madri: Espasa Calpe, 1981. v. 4. (Trabalho original publicado em 1933).

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 5). (Trabalho original publicado em 1900).

FREUD, S. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 18). (Trabalho original publicado em 1920).

FREUD, S. **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 18). (Trabalho original publicado em 1917).

FREUD, S. **Estudos sobre a histeria**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 2). (Trabalho original publicado em 1895).

FREUD, S. **Luto e melancolia**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 14). (Trabalho original publicado em 1917).

FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos.** Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 22). (Trabalho original publicado em 1933)

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 21). (Trabalho original publicado em 1930)

FREUD, S. **Totem e tabu.** Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 13). (Trabalho original publicado em 1913).

MANDELBAUM, B. Sobre o campo da psicologia social. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 15-42, 2012.

Capítulo 2

A formação em Psicologia Social na graduação do IPUSP

Francisco Matheus Fontes de Lima

Este texto é fruto de um convite generoso dos organizadores deste livro para que fossem compartilhadas algumas impressões sobre o percurso de formação em Psicologia Social na graduação oferecida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Por ter recentemente concluído este processo, parto de uma perspectiva vivencial e implicada, na qual falar sobre a trajetória formativa prevista no Plano Político Pedagógico (PPP) do curso é também falar sobre a minha própria experiência nessa formação. Além da vivência propriamente acadêmica, não poderia percorrer essa análise sem trazer também elementos da atuação exercida na representação discente nos colegiados da unidade, dentre eles o próprio conselho do departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST), entre 2021 e 2022, e a Comissão de Graduação, entre 2022 e 2023 (na qual também vivenciei, entre 2022 e 2024, um estágio de pesquisa que contemplava, entre outras frentes, propostas de aprimoramento e reformulação do currículo da graduação no IPUSP).

Apresento estas notas biográficas como forma de situar as considerações que pretendo desenvolver sobre os percursos formativos em Psicologia Social ofertados aos estudantes na graduação do IPUSP. Este olhar a partir da prática, da vivência concreta e contextualizada, pode permitir uma análise crítica do que está proposto oficialmente nas ementas e programas dos componentes curriculares, buscando apresentar os desdobramentos dessa experiência estudantil como um todo, não apenas observando-se isoladamente cada matéria, mas considerando-a dentro de um cenário mais amplo que envolve não apenas a sala de aula, mas também as atividades de pesquisa e extensão - indissociáveis da missão universitária.

Faz-se necessário considerar que o projeto acadêmico do IPUSP não se dá de maneira desarticulada a questões vividas pela Psicologia em âmbitos mais amplos, como as normativas dos órgãos educacionais, a começar pela própria universidade, e as discussões e emergências sociais que se fizeram presentes ao longo da história da constituição da área no Brasil. Neste sentido, iniciaremos com um percurso pela formação da Psicologia Social - e da Psicologia em si - como campo científico, profissional e disciplinar no nosso país, retomando algumas cenas e personagens presentes neste percurso desde o início do Século XX até os dias de hoje, assim como os desdobramentos desses diferentes momentos para as legislações e experiências vinculadas à formação. Em seguida, a partir de uma análise documental do Plano Político Pedagógico e das ementas das disciplinas de Psicologia Social oferecidas no âmbito da graduação em Psicologia do IPUSP, verificaremos como este percurso formativo da unidade ecoa discussões e temáticas presentes a nível nacional.

2.1 A formação em Psicologia Social no Brasil

O ensino de Psicologia Social no Brasil pode ser compreendido a partir de um panorama mais amplo das ciências sociais, relacionando-se com as pesquisas sobre a identidade nacional que se elaboraram no início do período republicano, ainda atravessadas pelo evolucionismo social e pelo racismo científico. Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira (2016) pontuam como, neste momento inicial, Manoel Bomfim e outros pesquisadores transitavam entre diferentes campos do saber para construir suas pressuposições sobre a formação da identidade brasileira, em especial na análise das eventuais razões para as mazelas sociais vividas pela população. Na fase seguinte do pensamento social brasileiro, a democracia racial idealizada por Gilberto Freyre transforma a concepção vigente do racismo científico a partir de uma pretensa coexistência das culturas. É neste período que se insere Arthur Ramos, um dos primeiros a realizar no Brasil um curso intitulado “Psicologia Social”, em 1935, e cujo

pensamento insere a cultura como um dado mais relevante para se compreender a dinâmica social do que o determinismo biológico vigente até então. Sua atuação na educação permitiu inclusive uma mudança de paradigma em relação aos estudantes considerados “difíceis”, despatologizando o comportamento dito “anormal” e compreendendo-o dentro de um sistema de relações que, da escola à sociedade, passando fundamentalmente pela família, gerava esse conjunto de reações tidas como patológicas (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016).

É interessante observar como, nessas experiências pioneiras, a Psicologia Social já era compreendida a partir de uma dimensão interdisciplinar, agregando conhecimentos de diferentes áreas e em relação direta com o campo da Sociologia. Essa “indeterminação” de sua posição entre os campos dos saberes acompanha todo o seu percurso e tem desdobramentos até hoje - a integração entre as ciências, portanto, é característica do ser e fazer da área (Lima e Techio, 2013). Esta dificuldade da localização da Psicologia Social é amplamente discutida em trabalhos de pesquisadores que navegam por este campo de contornos por vezes difusos, mas que encontra justamente nisto seu potencial de transformação social² - em uma atuação “híbrida, marginal e necessariamente interdisciplinar”, nos termos de Florestan Fernandes (1973, p. XI).

Nos anos 40, o movimento de especialização das disciplinas é acompanhado por um processo de consolidação do saber psicológico - embora ainda preservando-se certo caráter multidisciplinar. São referências deste momento o prof. Eliezer Schneider, no Rio de Janeiro, e a prof^a. Annita de Castilho e Marcondes Cabral, em São Paulo. A prof. Annita Cabral foi figura central na consolidação do Instituto de Psicologia da USP, após sua separação da então Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, além de ter orientado os doutorados de Dante Moreira Leite e Carolina Bori - também expoentes do IPUSP e da Psicologia no Brasil. É este núcleo de pesquisadores e docentes que se articulou para reivindicar a regulamentação da profissão, em 1962, juntamente com associações e instituições como o Sedes Sapientiae, que forneciam cursos breves de preparo técnico ou especializações, e propiciavam o conhecimento

² Para uma ampliação desse debate, confira *A Psicologia Social e a Questão do Hífen* (Blucher, 2017)

teórico e prático para profissionais interessados no campo antes mesmo dos primeiros cursos de graduação se organizarem (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016, Souza e Filho, 2009).

O processo de regulamentação da Psicologia, que culminou com a lei de 1962, foi marcado por intensos debates entre perspectivas distintas sobre a natureza da atuação do psicólogo e, conseqüentemente, de sua formação. É importante lembrar que o surgimento da prática psicológica no Brasil corresponde ao período de modernização e industrialização do país, com práticas agrupadas no campo da clínica, da educação e do trabalho, utilizando-se em diferentes contextos métodos e técnicas de avaliação, diagnóstico e orientação, elementos descritos na lei. O período de discussão legislativa também foi marcado por discordâncias entre diferentes grupos da classe, assim como tensões com a classe médica, em especial sobre a autonomia na atuação clínica (Rudá, Coutinho e Filho, 2015).

Com a criação dos primeiros cursos propriamente de Psicologia, a Psicologia Social passou a compor o Currículo Mínimo - regulamentado pelo parecer n. 403 do Conselho Federal de Educação - desde o início (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016; Rudá, Coutinho e Filho, 2015). Pode-se considerar o quanto a obrigatoriedade da oferta, ao mesmo tempo que consolidou a área, contribuiu para limitar os diálogos com outras ciências e para ampliar uma percepção sobre a Psicologia Social ser apenas outro ramo da ciência psicológica, a ela circunscrita - concepção esta que também se encontra em disputa (Calegare, 2010, Yamamoto et al., 2013).

Após a regulamentação, instauram-se as primeiras experiências legalmente organizadas de ensino superior em Psicologia, e a conseqüente diplomação de profissionais. Desde este primeiro momento, a discussão em torno da formação manteve-se presente, a partir de temáticas como a importância da formação científica, do conhecimento das práticas e das técnicas e do compromisso com o país. O enfoque aplicado ou científico permanecia em discussão - pela diferença posta entre o bacharel e o psicólogo, todo profissional da área seria um cientista, mas nem todo cientista seria um profissional, já que o bacharel não contava com o

estágio no ano final de formação. Remonta também a este momento a defesa do aspecto generalista da formação, cabendo ao período da pós-graduação, em seus diferentes formatos, a especialização, complementar e facultativa (Rudá, Coutinho e Filho, 2015).

A Psicologia Social ministrada nos cursos de graduação nos anos 1960 aproximava-se à produção norte americana do período, de matriz mais “psicológica”. Esta abordagem apresentava uma pluralidade de temas analisados a partir de uma metodologia mais experimental, tendo entre seus expoentes os trabalhos de Allport e Lewin, e se disseminou na graduação em Psicologia no Brasil graças à tradução e publicação de manuais (Sá, 2013). O conjunto de trabalhos filiados a essa corrente apresentava uma preocupação particular com as possibilidades de intervenção e ajuste comportamental decorrentes dos achados empíricos da Psicologia Social - possuindo, portanto, um caráter eminentemente pragmático e experimental (Calegare, 2010), com uma perda do aspecto mais interdisciplinar anteriormente exposto (Lima e Techio, 2013). Embora majoritária, essa percepção não era hegemônica, e convivia com leituras e influências de outros autores e campos, como a psicanálise freudiana e as pesquisas de Mead (Sá, 2007). Figura central na divulgação dessa perspectiva no Brasil foi o professor Adolfo Rodrigues, que se formou pela PUC-Rio, concluiu sua pós-graduação nos EUA e defendeu de forma radical a neutralidade da Psicologia Social, mesmo em um contexto atravessado pela repressão vivida por quem se levantava contra a ditadura civil-militar vigente (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016).

A crítica a essa abordagem, em especial às suas pretensões de neutralidade e a-historicidade, à priorização do método experimental e da universalização de resultados encontrados em situações “artificiais”, assim como a tradução de aspectos subjetivos em dados estatísticos, levam a Psicologia Social a uma “crise” a partir do final dos anos 1960, originada por uma autocrítica de pesquisadores do norte global e também de outras produções em países “à margem” do sistema. O que se observava era que os estudos da Psicologia Social, conduzidos dessa forma, poderiam levar à manutenção do *status quo* da sociedade, mesmo em situações que convocassem à transformação (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016). No Brasil, ainda

que com certo *delay*, este movimento de contestação também se apresenta - considerando-se também que o período da ditadura cívico-militar acrescentou mais um desafio, já que os temas da Psicologia Social se colocavam como disruptivos frente à ordem do regime, e cerceamentos da possibilidade de expressão e docência eram ameaças constantes (Souza e Filho, 2009). O que estava em debate era particularmente a concepção da Psicologia Social estritamente voltada ao fato psíquico interno ao indivíduo. Em certa medida, esse momento pode ser sintetizado a partir da seguinte questão: “como o psicólogo pode atuar de forma consciente e crítica em um país com as desigualdades sociais presentes no Brasil? O que faz o psicólogo comprometido com a transformação social?” (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016, p.533).

Na década de 1970, concomitante a essa crise da Psicologia Social oriunda do norte global, organiza-se o Sistema Conselhos da Psicologia como forma de regulamentar o exercício da profissão, em um momento no qual há um aumento significativo de novos cursos de graduação em Psicologia, com a consequente ampliação do número de profissionais. Com isso, a qualidade da formação passa a ser discutida - considerando-se também uma eventual saturação do mercado de trabalho. Diferentes trabalhos desenvolvidos nesse período apontam para a falta de estrutura dos cursos, lacunas na preparação docente e um desequilíbrio na preferência pela atuação clínica, voltada em especial para o atendimento particular - e é de se pensar o quanto esses aspectos permanecem atuais cinco décadas depois (Rudá, Coutinho e Filho, 2015).

Esse contexto apresenta desafios inclusive em relação à transformação dos métodos e paradigmas adotados pelos profissionais, já que uma atuação restrita às classes mais favorecidas, distanciada da realidade popular, afastava-se do compromisso social colocado em pauta desde o início da Psicologia no Brasil. Além disso, essa a-criticidade perpetuava noções de normalidade que contribuíam para a manutenção e naturalização de estruturas de desigualdade, o que ocorreu concomitante à identificação do fenômeno de “psicologização do cotidiano” - que disseminou termos e compreensões do saber *psi* na cultura e no debate público nacional, colocando sob a ótica individualizante questões de origem social (Rudá, Coutinho e Filho, 2015).

É nesse contexto que o movimento de crítica ao modelo “psicologizante” evidencia outras possibilidades de referências e práticas, decorrentes tanto de autores europeus como latinoamericanos. Em comum, se evidenciaram os limites da pesquisa centrada apenas nos fenômenos passíveis de serem analisados em contextos experimentais, questionando-se pretensões de universalidade e chamando a atenção para a necessidade de abarcar as questões sociais, em diálogo com os movimentos de contestação sociopolíticos e com a atuação engajada dos profissionais (Calegare, 2010). A compreensão de que os recursos da Psicologia não seriam suficientes para dar conta desse novo campo que se abria levou os pesquisadores naquele momento a buscarem novas referências, seja nas ciências sociais - retomando a concepção multidisciplinar presente no horizonte formativo antes da regulamentação da profissão -, seja em autores latinoamericanos, como Ignacio Martin-Baró. Contribui para este movimento a chegada de perspectivas mais “sociológicas” da Psicologia Social - como a teoria da representação social, de Moscovici (Sá, 2013, Lima e Techio, 2013).

Os trabalhos que surgem nesse momento se desenvolvem no horizonte do compromisso e do engajamento social, voltados à multiplicidade do cotidiano e dos fenômenos vividos na sociedade brasileira, em especial aqueles produtores de sofrimento e desigualdade. Este processo culminou, por exemplo, na formação da Psicologia Social Comunitária, a partir da atuação de Maritza Montero e Ignacio Martin-Baró, fruto desse olhar renovado para o entorno local no qual se situavam os psicólogos sociais e para o qual deveriam direcionar seus esforços rumo a uma ampliação da consciência, ao enfrentamento da desigualdade e à libertação integral (Calegare, 2010). As metodologias também se transformaram e se pluralizaram, abrindo espaço para a adoção da entrevista, da observação participante e do trabalho a partir da história oral - nesse sentido, é impossível não mencionar a atuação seminal de Ecléa Bosi. Outro marco desse período é a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social, a ABRAPSO, em 1980 (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira, 2016). Como horizonte, buscava-se uma maior integração e contextualização dos saberes na realidade local, desafiando a fragmentação das ciências (Souza e Filho, 2009).

Como evidenciado até aqui, no Brasil o campo da Psicologia Social apresenta, desde sua gênese, uma pluralidade de abordagens, perspectivas, métodos e enfoques, por vezes dissidentes entre si. Em um esforço de cartografia desta rede conceitual, Sá (2013) propõe um agrupamento da abordagem hegemônica norte americana, mais psicologizante, e aquela oriunda dos estudos europeus, mais sociológica, sob a denominação *stricto sensu*, por partirem de discussões internas à área. Já no grupo das correntes *lato sensu*, Sá agrupa abordagens que considera que surgiram às margens da Psicologia Social, derivadas de outros campos e mantendo mais similitudes com estes do que com ela própria. Dentre estas, enumera a perspectiva sociohistórica - oriunda das leituras de Lev Vigotski, redescoberto pela psicologia do desenvolvimento -, a marxista - a partir dos trabalhos de Silvia Lane e Martin-Baró, que reforçam o caráter implicado da área frente a uma pretensa neutralidade -, a análise institucional - de Lapassade e Lorau -, e o conjunto de pesquisadores com a trabalhos de cunho mais filosófico, como os de Foucault, Deleuze e Guattari, sem tantas conexões com os referenciais propriamente psicológicos da área.

Sá então busca mapear as diferentes correntes em relação à sua aproximação do polo mais “psicológico” ou “sociológico”, considerando que a corrente norte americana inicial caracteriza-se como profundamente psicológica, relacionada com o tema do social apenas a partir da interação entre indivíduos, sem necessariamente abraçar estudos sobre a sociedade. No outro extremo, estariam as correntes sociohistóricas - pois apesar de referenciarem o pensamento de Vigotski, não estariam levando em conta propriamente suas contribuições psicológicas -, marxistas e institucionais, para as quais o dado psicológico estaria contemplado dentro do foco sociológico, dos fenômenos sociais. Em uma posição mais central, localiza a abordagem micro-sociológica, como nos trabalhos de Berger e Luckmann, nos quais ambos os pólos seriam parcialmente considerados. Em suas considerações finais, Sá apresenta a compreensão de que nenhuma Psicologia Social pode se realizar sem a Psicologia, e muito menos apenas com ela. Dessa forma, busca evidenciar a importância da área como espaço de encontro e diálogo entre diferentes campos, sem cair em eventuais polarizações que desvalorizem uma ou outra das dimensões que compõem indissociavelmente os fenômenos

psicossociais. O autor propõe também renomear as correntes *lato sensu* como “Psicologia Social Crítica”, por compartilharem entre si um criticismo em relação às concepções tradicionais da área (Sá, 2013).

Em um contexto marcado por profundas contestações e transformações sociais, movimentos em prol de uma reformulação curricular da formação em Psicologia passam a acontecer no final dos anos 1970, aproximando a experiência da graduação das dificuldades sociais concretas vividas no país e tensionando uma prática até então restrita a círculos favorecidos. Embora as reais alterações curriculares só ocorram a nível nacional nos anos 2000, sementes dessa discussão podem ser observadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs - como a defesa da formação generalista, em prol de uma formação profissional do psicólogo que permeie todo o currículo - devendo ser este adequado por cada IES ao contexto no qual se insere (Rudá, Coutinho e Filho, 2015).

Nos anos 80, registram-se algumas experiências de mudança do currículo, operadas em especial por universidades federais. Concomitantemente à discussão curricular - e ao momento de redemocratização do país -, se faz presente um movimento de reforço do compromisso social, com práticas comunitárias e multiprofissionais (Rudá, Coutinho e Filho, 2015). O cenário de transformação da prática psicológica, aliado à constatação da inadequação do currículo mínimo para atender as demandas sociais, a uma alta taxa de não-exercício profissional ou de não-inscrição nos conselhos levou o CFP, em 1984, a lançar uma iniciativa de aproximação entre o MEC, as instituições de ensino superior e a classe profissional, para que um novo currículo se estabelecesse. Ao longo da década de 1990, registraram-se projetos que buscaram traçar um perfil do psicólogo no Brasil, suas demandas e questões, assim como a realização de encontros e congressos que articularam os profissionais e integraram reflexões e esforços de readequação (Rudá, Coutinho e Filho, 2015).

A formação na graduação em Psicologia permaneceu inalterada por quase cinquenta anos, entre a vigência do currículo mínimo, após a regularização da profissão em 1962, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a homologação das Diretrizes Curriculares

Nacionais, em 2004. Neste sentido, o movimento que levou às DCNs caracterizou-se por seu aspecto plural, coletivo e amplamente dialogado, aliado a discussões mais amplas como o financiamento da educação, as questões interseccionais e os mecanismos de avaliação de desempenho. Este movimento, que busca atender às necessidades levantadas em tantos âmbitos para a atuação do profissional em Psicologia, buscou tirar da formação seu aspecto rígido e uniformizado, em prol de uma concepção mais plural, enraizada e dialogada (Rudá, Coutinho e Filho, 2015, Yamamoto et al., 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação em Psicologia é considerada tendo em vista a preparação para o mundo do trabalho, para o estudo e para a pesquisa acadêmica, produzindo conhecimento científico e capacitando profissionais capazes de lidar com questões plurais a partir da mobilização rigorosa de distintos critérios e pressupostos diante de fenômenos complexos, em uma atuação ética (Brasil, 2023). A formação se estrutura não mais a partir de disciplinas rígidas, mas sim por habilidades e competências - uma concepção diferente do currículo mínimo, mais conteudista. O objetivo passa a ser propiciar um processo formativo mais integrado, a partir de seis eixos estruturantes que articulem diferentes conteúdos, previstos de forma obrigatória nos diferentes cursos (Yamamoto et al., 2013). Porém, a vigência prolongada das normativas do currículo mínimo deixa marcas ainda perceptíveis nos percursos formativos das IESs, mesmo após a promulgação das DCNs de 2004 e as revisões de 2011 e 2023.

Nesse sentido, é possível especular se a longa permanência do referencial normativo do CM teria contribuído para o engessamento da formação em Psicologia, disposta em disciplinas organizadas numa sequência seriada relativamente rígida e refratária à introdução de novos conteúdos. Em última análise, seria possível questionar se tais disciplinas, em pleno século XXI, compreenderiam conteúdos, se não os mesmos, ao menos fortemente influenciados pelo desenvolvimento científico da primeira metade do século XX. Basta ressaltar, por exemplo, a forte presença das tradicionais abordagens psicanalítica, behaviorista e gestáltica, três grandes escolas de pensamento, como eixos estruturantes da formação em muitas instituições. (Rudá, Coutinho e Filho, 2015, p. 77)

No processo de pesquisa para a escrita deste capítulo, foram encontrados poucos trabalhos teóricos ou empíricos que se debruçassem sobre o tema da formação em Psicologia no Brasil, com uma notável escassez de estudos que realizem um levantamento mais abrangente e atualizado sobre o atual panorama de métodos, teorias e práticas mobilizados em ementas e programas de disciplinas obrigatórias da área nos cursos de graduação em Psicologia após a homologação das DCNs de 2023. Alguns dos artigos encontrados são referenciados a seguir como forma de ilustrar as principais questões e desafios presentes nos diferentes currículos.

Um amplo estudo documental realizado por Bado et al. (2025) aponta como a dificuldade de acesso à informação sobre os currículos e ementas praticados pelas diferentes instituições de ensino superior em suas graduações em Psicologia fragiliza uma compreensão mais ampla sobre o cenário da formação no país - das 925 instituições de ensino superior (IES) listadas no portal do MEC que ofertavam cursos de graduação em Psicologia em 2023, 264 instituições (28,5%) não forneceram nenhuma informação curricular, o que configura uma grave violação das diretrizes nacionais. Considerando-se a flexibilização permitida a partir das DCNs, é essencial compreender como as instituições têm traduzido na prática as orientações das normativas, ainda mais em um contexto de crescente oferta de cursos na área, em especial por instituições privadas - apenas no ano de 2019, foram 120 novos programas registrados pelo MEC, com uma distribuição desigual pelo país (Bado et al., 2025).

A partir da análise documental, verificou-se que, em relação às 661 instituições restantes, a distribuição de abordagens é desigual - 94% das instituições analisadas ofertam ao menos uma disciplina de Psicanálise, enquanto a Análise do Comportamento aparece em apenas 49%. O caráter generalista da formação fica fragilizado ao se considerar que apenas 121 das instituições trazem em seu currículo matérias que abarquem as principais abordagens psicológicas. Apresenta-se também uma distinção, ainda que pequena, nas abordagens entre os estados, o que mostra como a formação recebida pelos profissionais difere de acordo com o território em que se situam. A ênfase de disciplinas voltadas para a prática, para os conteúdos aplicados, surge pela análise textual dos nomes dos componentes curriculares analisados, com

predominância de termos como “saúde”, “trabalho” e “desenvolvimento”, bem como “social”, “avaliação” e “psicopatologia” (Bado et al., 2025).

Já em relação especificamente à disciplina de Psicologia Social, foram encontradas ainda menos pesquisas, também de forma esparsa e sem uma diferenciação feita a partir dos desdobramentos das DCNs. Em um artigo de 2009, Souza e Filho apresentam os resultados de um levantamento realizada com 51 docentes de Psicologia Social em todo o país, cujas respostas a um questionário compuseram, junto com a análise documental de programas e ementas, um panorama sobre a distribuição de premissas, correntes teóricas, conceitos descritivos/fenômenos, métodos e aplicações relacionadas ao ensino da área. Logo de início, o que se apresentou foi uma predominância de conceitos descritivos e fenômenos abordados, como identidade, ideologia, representações sociais e processos grupais. O ensino de métodos foi o campo menos pontuado, tanto no relato dos docentes quanto nas ementas analisadas. Em relação à bibliografia adotada - que revela os pressupostos teóricos balizadores da própria formação docente e de sua atuação -, observou-se uma predominância da psicologia social crítica, diferenciada da sócio-histórica, seguida pelos estudos socioconstrutivistas e sociocognitivos. Também foi registrada uma maioria de referências nacionais - 61,39% de publicações brasileiras frente a 38,61% estrangeiras, em sua maioria traduzidas. Notou-se por fim uma baixa presença de artigos, frente a um uso mais frequente de livros, o que pode estar relacionado diretamente ao histórico da formação por manuais (Souza e Filho, 2009). Ainda em relação às referências mobilizadas, uma pesquisa realizada em 2024 com 278 instituições de ensino superior que ofertavam a graduação em Psicologia no Brasil explicitou, a partir de análise documental, que as referências mais citadas nos programas das disciplinas de Psicologia Social eram as obras *Psicologia Social: o homem em movimento*, organizada por Silvia Lane e Wanderley Codo, e *As Raízes da Psicologia Social Moderna*, de Robert M. Farr (Fernandes et. al, 2024).

Assim como no levantamento de Bado et al. (2025), verificou-se a dificuldade de realizar um panorama completo pela ausência de informações, já que as instituições analisadas eram apenas 23% de um universo de 1201 IES registradas no portal do MEC naquele momento,

sendo que as restantes não possuíam todas as suas matrizes curriculares disponíveis nos respectivos *sites*. Calegare (2010), por sua vez, fez um mapeamento das vertentes presentes nos percursos formativos na graduação e nos programas de pós-graduação em Psicologia Social, apontando a pluralidade de pressupostos teóricos, autores e autoras mobilizados para o enfrentamento dos temas elencados no âmbito da Psicologia Social. Nas conclusões de seu artigo, aponta a necessidade de uma consideração mais integrada dos métodos quantitativos - associados à produção norte americana tão criticada desde os anos 1970, e que se encontram agora em menor número nas ementas - e qualitativos, mais vinculados aos estudos de matriz sociológica. Lima e Techio (2013), por sua vez, apresentam os resultados de uma pesquisa realizada, via questionário, com 288 psicólogos sociais do Brasil e de outros países da América Latina, com o objetivo de compreender como se dá a formação e prática profissional nesses diferentes lugares, com seus percursos distintos, perspectivas plurais e campos de atuação múltiplos. Em uma análise das respostas recebidas à pergunta sobre o quê, nas palavras de cada participante, seria a Psicologia Social, aparece uma predominância de concepções mais ligadas à compreensão dual de aspectos mais sociológicos ou psicológicos, considerando-se as concepções mais integradas ou relacionais - o que está diretamente relacionado à história da formação e das referências do campo no Brasil, conforme anteriormente exposto. É interessante notar que, a partir dos resultados obtidos, as respostas brasileiras apresentavam uma ausência significativa de termos e conceitos mais relacionados à ciência psicológica, o que também pode ser fruto da predominância da abordagem sociológica desde os anos 1970 (Lima e Techio, 2013).

Outro dado interessante do mesmo artigo é a distribuição de horas entre ensino, pesquisa e extensão - os profissionais brasileiros dedicavam mais tempo ao ensino, enquanto os profissionais de outros países da América Latina alocaram mais horas na pesquisa. Essa lacuna nacional no exercício da pesquisa pode acarretar um percurso formativo que também não dará o devido peso a essa atividade, essencial para a formação continuada do psicólogo. Em relação às teorias adotadas, os profissionais brasileiros pouco responderam, mas ainda assim apontaram a presença significativa de pressupostos da abordagem sócio-histórica e da psicologia social crítica.

Em relação aos colegas sul americanos, os psicólogos sociais do Brasil relataram uma menor conexão com teorias e autores, trabalhando mais a partir de uma abordagem marxista histórica difusa, com referências como Silvia Lane. Esta falta de consistência sobre as teorias adotadas pode estar relacionada, na perspectiva dos autores do artigo, à distribuição das horas de trabalho dos profissionais - dominadas pelas atividades de ensino, em sala de aula. É de se pensar o quanto isso não reflete também uma dificuldade em acompanhar discussões e temas mais recentes, fragilizando também a integração de pesquisas com projetos de extensão em processos de retroalimentação crítica que potencializem, critiquem e reformulem as teorias adotadas e suas implicações práticas, além de explicitar os desdobramentos disso para a prática e para a própria sala de aula (Lima e Techio, 2013).

Já Yamamoto et al. (2013) listaram 39 planos político-pedagógicos de cursos de graduação em Psicologia oferecidos pelo país, analisando a presença da Psicologia Social em seus currículos. Foi observado que 51% destes cursos ofertavam de 70 a 200 horas de aulas relacionadas à área, enquanto 39% ofereciam mais de 200hs - os 11% restantes correspondem aos cursos que ofertam mais de 200hs. Ao se considerar que, a partir das DCNs, a formação em Psicologia possui um mínimo de 4000h, essa distribuição horária aponta para uma presença “residual” da Psicologia Social na organização temática do currículo - presente também na organização dos componentes, já que 46,2% dos cursos ofertavam apenas uma ou duas disciplinas da área (Yamamoto et al, 2013).

Em relação à localização nos períodos letivos, notou-se uma predominância no segundo e terceiro ano do curso, com 73,8% dessas disciplinas relacionando-se diretamente ao núcleo formativo central, o que aponta para uma consideração dos conteúdos da área como significativos para a formação inicial do profissional em Psicologia. É interessante notar que estágios em Psicologia Social foram oferecidos em apenas 26,6% dos cursos. Verifica-se também um posicionamento conjunto da área com outros campos de atuação e estudo, como a Saúde Pública, a Educação, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Clínica - o que se vincula também com a presença de disciplinas da Psicologia Social em todos os eixos estruturais

previstos pelas DCNs, embora com predominância naquele relacionado a fundamentos teórico-metodológicos. Neste sentido, a análise dos currículos revela que a formação em Psicologia Social tinha naquele momento um viés mais teórico, compreensão que ajudaria a explicar a diminuta oferta de estágios e sua localização nos anos iniciais (Yamamoto et al, 2013).

Após este percurso pelo histórico de abordagens, movimentos e pesquisas que constituem o cenário da formação em Psicologia Social no Brasil, com suas aproximações e afastamentos, diálogos e rupturas, críticas e sínteses, estão enunciados os elementos que permitirão uma análise mais contextualizada do percurso proposto pelo Plano Político Pedagógico da graduação em Psicologia no IPUSP e sua apreensão concreta a partir da vivência do autor como aluno deste curso.

2.2 A formação em Psicologia Social no IPUSP

A graduação em Psicologia na USP precede a criação do IPUSP. Inicialmente uma disciplina do curso de Filosofia, o primeiro curso de Psicologia organizado como tal na USP nasce de uma iniciativa da prof. Anitta de Castilho e Marcondes Cabral, à época chefe da cadeira homônima na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Em 1953, a Congregação da unidade aprovou a criação do curso, que surge como uma especialização em Psicologia Clínica. Em 1957, o curso de formação inicial reúne a cadeira de Psicologia Educacional da Pedagogia e a Psicologia da Filosofia, diferenciando-se também as cadeiras de Psicologia Clínica, Experimental e Social - que dariam posteriormente origem aos quatro departamentos do IPUSP, criado em 1969 e implementado em 1970 (Sabadini et al., 2008).

Assim como previamente enfrentado em relação à formação em Psicologia Social no âmbito nacional, não foram encontradas pesquisas sistemáticas sobre o percurso formativo, os conteúdos, as ementas das disciplinas ou os autores estudados na graduação em Psicologia oferecida pelo IPUSP desde sua fundação, muito menos em relação aos anos nos quais o curso estava inserido na FFCL. Apresentam-se poucos relatos, de cunho biográfico, que não

compõem uma visão estrutural do todo, mas permitem alguns vislumbres - como por exemplo o texto do prof. Walter Hugo de Andrade Cunha sobre seu tempo enquanto aluno da prof. Carolina Bori, ainda em 1953. Em suas palavras, a prof. Bori apresentava aos alunos possibilidades de replicação de experimentos feitos, por exemplo, por Kurt Lewin - expoente da perspectiva da Psicologia Social norte americana, de caráter mais psicológico e experimental, e que se vincula à abordagem mais comumente ensinada nesse período (Cunha, 1998).

O documento do projeto político pedagógico atualmente vigente, referente ao currículo 47012, se inicia com um breve histórico do movimento em prol da renovação curricular que a unidade vivenciou nos anos 90. É interessante considerar que este é o mesmo período no qual o acúmulo de movimentações e discussões em torno do currículo mínimo ocorreu a nível nacional, culminando nas DCNs de 2004. Faz falta, porém, um retrospecto histórico que permita compreender a forma como o curso se estruturava antes desse momento da reforma curricular. Esta, por sua vez, já completou duas décadas desde sua implementação, tempo suficiente para suscitar outro momento de reflexão profunda sobre suas possibilidades de renovação.

Entre os princípios gerais de estruturação do curso, listam-se a defesa da diversidade de modelos teórico-práticos que fundamentam o conhecimento e a atuação da Psicologia, o fomento à interdisciplinaridade, a formação científica sólida (propiciando oportunidades de iniciação científica), a atenção a demandas sociais da comunidade (embora esta não seja especificada, o que contribui para uma dificuldade de inserção territorial do curso no bairro do Butantã), o desempenho ético, a autonomia gradual do aluno em relação à sua própria formação ao longo do curso, e a realização de estágios a partir de “experiências concretas de exercício profissional supervisionado” (USP, 2025, p.8). Já em relação aos princípios de operacionalização, firma-se a importância da distribuição equitativa da carga horária de disciplinas obrigatórias entre os departamentos, o cuidado para evitar a sobreposição de conteúdos, a distinção entre um núcleo básico e possibilidades de formação múltiplas a partir dos caminhos das disciplinas optativas, e a atenção para a distribuição uniforme de disciplinas

dos departamentos ao longo dos cinco anos de formação, evitando concentrações em determinados períodos. Prevê-se também a realização de disciplinas obrigatórias “afins”, oferecidas por outras unidades, o que reforça o caráter multidisciplinar da formação em Psicologia.

O estudante ingressa pelo vestibular, em suas diferentes formas atualmente previstas pela USP, na habilitação Formação de Psicólogo, podendo optar ao longo do curso por realizar também a habilitação do Bacharelado ou da Licenciatura. Segundo o PPP, o Bacharelado distingue-se pelo seu enfoque na formação científica, mas não permite o exercício da profissão. Já a Licenciatura obedece ao programa complementar de formação de professores de psicologia, previsto nas DCNs em caráter facultativo, com o intuito de capacitar profissionais para o ensino na educação básica. Também é explicitado no PPP a estrutura de créditos, a quantidade de horas a serem cumpridas em cada modalidade de disciplina, assim como a necessidade de realização de estágios curriculares, atividades extensionistas e atividades acadêmicas complementares. Considerados esses princípios, vejamos então como as disciplinas de Psicologia Social se distribuem ao longo da formação atual.

Em relação às obrigatórias, o PST oferta oito disciplinas: Psicologia Social I; Psicologia Social II; Linguagem e Pensamento; Psicologia das Relações Humanas I; Psicologia, Percepção e Ambiente; Processos Grupais; Psicologia Social do Trabalho e das Organizações; Orientação Profissional I. Docentes do departamento também participam de três disciplinas interdepartamentais obrigatórias - Perspectivas de Pesquisa em Psicologia, Diferenças, Construção Social e Constituição Subjetiva, e Ética Profissional em Psicologia. Dentre as disciplinas afins, ou seja, oferecidas por outras unidades, foram consideradas diretamente vinculadas ao percurso de formação em Psicologia Social três disciplinas oferecidas pela FFLCH: Sociologia da Saúde, Introdução à Antropologia e Epistemologia das Ciências Humanas. Com esta relação, contabilizam-se então quatorze componentes curriculares que constituem o percurso formativo obrigatório em Psicologia Social atual na graduação do IPUSP, com a seguinte distribuição pelos períodos:

Tabela 1 - Distribuição das disciplinas obrigatórias em Psicologia Social na grade do IPUSP

Semestre Ideal	Disciplina
1	FFLCH - Sociologia da Saúde
2	FFLCH - Introdução à Antropologia IP - Perspectivas de Pesquisa em Psicologia
3	FFLCH - Epistemologia das Ciências Humanas PST - Psicologia Social I
4	PST - Psicologia Social II PST - Linguagem e Pensamento
5	PST - Psicologia, Percepção e Ambiente PST - Psicologia das Relações Humanas I IP - Diferenças, Construção Social e Constituição Subjetiva
6	PST - Processos Grupais PST - Psicologia Social do Trabalho e das Organizações
7	IP - Ética Profissional em Psicologia
8	PST - Orientação Profissional I
9	
10	

A partir da Tabela 1, podemos observar que as disciplinas propriamente oferecidas pelo PST se distribuem entre o terceiro e o oitavo período, sendo este o único departamento que não tem disciplinas ainda no primeiro ano. Essa lacuna pode ser considerada coberta de duas formas - seja pelas duas disciplinas da FFLCH que introduzem os discentes a campos das ciências sociais absolutamente fundamentais para a área, seja pela presença da disciplina interdepartamental sobre pesquisa. A partir do segundo período, também é possível que o discente comece a selecionar optativas oferecidas pelo departamento, o que dá possibilidade de já ter contato com os docentes de Psicologia Social. Ao considerarmos a distribuição de carga horária, as oito disciplinas obrigatórias ministradas pelo departamento totalizam 24 créditos-aula, o que resulta ao todo em 360 horas. Também se computam 110 horas de estágio curricular obrigatório vinculado a esses componentes. Enquanto o número de créditos-aula é ligeiramente inferior ao apresentado pelo departamento de Psicologia Experimental (PSE) e

departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA), 28 cada, e semelhante ao do departamento de Psicologia Clínica (PSC), a carga de estágio vinculado a disciplinas obrigatórias é superior ao dos demais departamentos - são 100h no PSA, 79h no PSC e 0h no PSE.

Esta análise centra-se na consideração do corpo de disciplinas obrigatórias, mas é interessante considerar que o PST oferta um significativo número de disciplinas optativas, entre eletivas (11) e livres (20), um destaque em comparação com os demais departamentos. Para fins de registro, as disciplinas são listadas a seguir de acordo com seu tipo (optativas eletivas ou livres) e período ideal de oferecimento.

Tabela 2 - Distribuição das disciplinas optativas em Psicologia Social na grade curricular do IPUSP

Semestre Ideal	Disciplinas Optativas Eletivas	Disciplinas Optativas Livres
1		
2	- Coisas, organismos e pessoas: lições de fronteira e separação - A Construção do Objeto da Psicologia Social - Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social	- Hipnose e Estados Alterados de Consciência - Mudanças Climáticas e Participação Social
3		
4		- Introdução à Psicologia de Religião
5	- Psicologia Social Comunitária	- Introdução à Psicologia Anomalística - Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Social Latino-Americana - Mente, corpo e cultura: Introdução à Filosofia da Mente
6	- Psicologia das Relações Humanas II	- Psicologia Social da Arte - Psicologia Social: Intercultura e Raça-Etnia - Criar o descrençável - Poética do Espaço e Psicologia Social
7	- Prática de Pesquisa em Psicologia Social I - Prevenção e Promoção da Saúde no Campo da Sexualidade I	- O Campo Psi-jurídico: Uma Perspectiva Transversalista - Grupo e Instituição: Abordagem Psicossocial e Psicanalítica - Trabalho e Saúde - Seminários sobre o Trabalho

		Contemporâneo - Psicologia e Políticas Públicas de Assistência Social - A Psicologia do Impossível - Cosmopolíticas do Trabalho
8	- Prática de Pesquisa em Psicologia Social II	- Cidade, Ethos Humano e Experiência Subjetiva no Mundo Contemporâneo - Psicologia Social e Processos Digitais
9	- Orientação Profissional II	- Orientação Profissional e de Carreira na Escola - Psicologia Social e desafios digitais
10	- Prevenção e Promoção da Saúde no Campo da Sexualidade II - Orientação Profissional III	

Uma análise das disciplinas listadas na Tabela 2 permite observar que o departamento oferece uma ampla gama de perspectivas, campos de atuação e temas relacionados com a Psicologia Social, com algumas vertentes mais estruturadas - Orientação Profissional e o mundo do trabalho, Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social, Psicologia latino-americana e Psicologia da Religião e Anomálica. Estão também presentes no rol dos componentes optativos temas atuais como as mudanças climáticas e os processos digitais, oriundos tanto de contratações recentes como de um olhar do departamento para as questões sociais contemporâneas. É interessante perceber que o segundo ano (terceiro e quarto período) apresenta poucas optativas, o que pode estar relacionado com a centralidade das disciplinas obrigatórias Psicologia Social I e II, consideradas basilares para os aprofundamentos posteriores. As disciplinas de Prática de Pesquisa, embora alocadas no final do curso, costumam ser realizadas anteriormente pelos discentes, como iniciações científicas, por contarem também no rol de obrigatórias do Bacharelado.

As disciplinas optativas livres não necessariamente são oferecidas todos os anos, e esta relação pode conter componentes já inativados e que precisariam ser atualizados no sistema da universidade. Já as disciplinas optativas eletivas, consideradas de responsabilidade do

departamento e não apenas do docente, deveriam idealmente ser oferecidas com maior frequência. Em relação à carga de estágio, as eletivas do PST apresentam 340h ao todo, e as livres 95h, o que reforça o caráter de aprofundamento da disciplina eletiva em relação à disciplina obrigatória, possibilitando a continuidade do trabalho iniciado e aperfeiçoando a prática profissional.

A análise das referências listadas no rol das disciplinas que compõem a formação em Psicologia Social no IPUSP permite também vislumbrar de forma mais concreta quais os temas, abordagens, métodos e perspectivas que compõem e iluminam o diálogo em sala de aula e também nas práticas de estágio vinculadas às disciplinas. Um percurso de aprendizagem não se restringe apenas aos elementos previamente listados, já que a ementa demanda adaptações, e pode (e deve) responder a questões não previstas anteriormente, mas que são levantadas pela turma em diálogo com os docentes ministrantes. De todo modo, considerando-se que a bibliografia listada no sistema nem sempre corresponde ao que está efetivamente sendo aplicado no cotidiano dos componentes curriculares, optei por resgatar os programas das quatorze disciplinas obrigatórias que realizei entre os anos de 2020 e 2024, como forma também de partir da minha vivência concreta de aluno.

A partir de cada um dos cronogramas, salvos ao longo dos semestres em um arquivo pessoal, foi realizada uma tabela síntese com o ano de oferecimento, o código e nome da disciplina, o autor da obra, país de origem, título da obra, ano original de publicação e o tipo - livro, artigo ou tese/dissertação. O processo de coleta das informações e organização da base de dados deu-se manualmente, mas utilizou-se uma ferramenta de inteligência artificial para revisão das informações listadas. Ao todo, foram consideradas 247 referências.

O primeiro resultado interessante advém da localização geográfica dos autores - 115 das 247 obras (ou seja, 46% do total) são de autoria brasileira, o que mostra uma presença significativa da produção nacional na reflexão e atuação do profissional que passa por esse caminho formativo. Contudo, esta não é uma distribuição equânime ao longo das disciplinas - nos componentes oferecidos pela FFLCH, a predominância de autores estrangeiros é absoluta

(79%), com destaque para a produção francesa (26 de 86 referências, 30%). Este é um dado relevante para pensarmos a genealogia das ciências sociais no Brasil e a origem da própria USP, profundamente vinculadas à presença no país de intelectuais franceses no início do século XX, com uma influência notável até hoje. Já entre as oito disciplinas obrigatórias ofertadas pelo próprio PST, a distribuição é mais equânime: são 69 referências nacionais e 51 estrangeiras - e dessas, 18 também de autoria francesa, emulando a tendência encontrada nas disciplinas da FFLCH.

Se considerarmos a relação dos autores mais citados, temos o prof. Marcelo Afonso Ribeiro, do próprio departamento (7 obras), Michel Foucault (6 obras), Claude Lévi-Strauss (5 obras), Sigmund Freud (5 obras), Jacques Lacan (3 obras) e Peter Berger e Thomas Luckmann (3 obras). Enquanto as obras do prof. Marcelo Afonso Ribeiro concentram-se inteiramente na disciplina de Orientação Profissional I, Foucault se faz presente em cinco disciplinas diferentes (as três da FFLCH, Psicologia Social do Trabalho e das Organizações e Linguagem e Pensamento). Lévi-Strauss, por sua vez, está concentrado na disciplina de Introdução à Antropologia, e também tem uma obra listada em Psicologia Social II. Freud se faz presente em Introdução à Antropologia, Epistemologia das Ciências Humanas, Psicologia Social I e II e Linguagem e Pensamento (com presença, em duas delas, da mesma obra, *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, de 1930). Lacan está listado como referência em Epistemologia das Ciências Humanas e Linguagem e Pensamento, enquanto *A Construção Social da Realidade*, de Berger e Luckmann (1966), é referência de Introdução à Sociologia, Psicologia Social II e Psicologia, Percepção e Ambiente.

A presença de produções latinoamericanas, por sua vez, é bastante reduzida - entre todas as disciplinas, apenas 7 obras -, 5 da Argentina, de autoria de Enrique Pichon-Rivière, José Bleger, Rodolfo Bohoslavsky (x2) e Rita Segato; 1 da Colômbia (Hernán Camilo Pulido-Martínez); e 1 de El Salvador (Ignacio Martín-Baró). Foram apresentadas também três obras de autores migrantes - 1 de Stuart Hall, oriundo da Jamaica mas radicado no Reino Unido, e 2 de Frantz Fanon, oriundo da Martinica mas radicado na França.

Esta breve análise dos autores mais citados nos revela a já conhecida predominância masculina nas referências acadêmicas e, para além disso, uma concentração em produções estrangeiras do norte global, especialmente francesas. Também deve ser considerada a sobreposição de obras entre um componente curricular e outro, o que demandaria um diálogo entre os docentes ministrantes para uma melhor estruturação conjunta do rol de obras a serem estudadas pelos discentes ao longo de sua formação, garantindo assim uma pluralidade de perspectivas e abordagens. Embora esta análise bibliográfica restrinja-se às disciplinas consideradas obrigatórias no percurso da Psicologia Social, esta sobreposição é vivida pelos estudantes em todo o curso, o que reforça a necessidade de um movimento profundo de renovação curricular no IPUSP.

Em relação aos anos de publicação, as disciplinas da FFLCH concentram as referências mais clássicas, partindo de 1867 (*O Capital*, Karl Marx). São 7 referências do século XIX, 14 referências da primeira metade do século XX, 42 da segunda metade e 22 do século XXI. Já as disciplinas do PST listam 8 referências anteriores a 1950, 42 entre 1952 e 2000, e 70 obras produzidas depois dos anos 2000. Ainda que a presença de obras produzidas no Século XX seja similar entre os dois grupos de componentes, é interessante considerar como as disciplinas da FFLCH mantêm a missão de apresentar os “cânones” do pensamento das ciências sociais, sem deixar de lado a virada dos anos 50-60, com autores como Lévi-Strauss e Foucault. Já as disciplinas do departamento prezam pela produção ocorrida a partir da segunda metade do Século XX, o que pode ser relacionado com a crise da Psicologia Social vivida a partir dos anos 70 e os movimentos de contestação originados em contraposição à abordagem norte americana: nas disciplinas do PST, autores estadunidenses são listados apenas cinco vezes. A análise das disciplinas interdepartamentais é complexa, visto que a lista de referências não se relaciona apenas com a intenção do docente do PST. Porém, é interessante notar que é o grupo de componentes com obras mais recentes - 2 anteriores a 1950, 17 entre 1950 e 2000, e 22 dos anos 2000 em diante. Também há um predomínio de produções nacionais (27 de 41, 66%).

Se considerarmos o tipo de publicação, há uma ligeira predominância de livros - são 134 das 247 referências (54%), somando-se aos 109 artigos e apenas 4 teses/dissertações. Como esperado, a análise da data de publicação de cada grupo reflete a sedimentação do conhecimento centrado nos livros enquanto obras de referência (68% foram publicados antes dos anos 2000), enquanto os artigos permitem, por sua vez, um contato com a produção acadêmica mais recente (67% foram publicados após os anos 2000). Se considerarmos os padrões de publicação exigidos atualmente em periódicos internacionais, 26 artigos contavam com até cinco anos de publicação no momento em que foram listados nas referências das disciplinas (24%), um índice que nos permite refletir sobre a limitada permeabilidade dos componentes curriculares frente a referências mais recentes e uma certa fragilidade do diálogo com a pesquisa básica.

Em relação à abordagem ou escola de pensamento adotada pelos autores, a classificação elaborada para esta análise levou em conta a forma como a obra foi referenciada no corpo da disciplina, com atribuição manual revisada por inteligência artificial. Das 247 obras listadas, 41 vinculam-se ao campo da Psicanálise (16%), presentes em nove disciplinas diferentes - embora concentradas nas ementas de Epistemologia das Ciências Humanas (18 obras), Linguagem e Pensamento (9 obras) e Psicologia das Relações Humanas I (5 obras). Produções vinculadas à Sociologia ocupam o segundo posto, com 31 ao todo - estão presentes em 8 disciplinas, embora evidentemente concentradas na disciplina introdutória da FFLCH (15 obras). A Antropologia (27 obras) e a Psicologia Social do Trabalho (19 obras) têm comportamento similar, concentradas nas respectivas disciplinas referenciais.

Por fim, se considerarmos a inserção na prática profissional possibilitada pelos estágios, verificamos que as possibilidades propostas nos programas das disciplinas obrigatórias caracterizam-se por uma dinâmica pontual e restrita - o número reduzido de horas, ainda mais quando dividido ao longo das semanas de aula previstas no semestre, não permite ao estudante a experiência plena da realidade de trabalho do psicólogo social em suas diversas frentes de atuação, mas apenas algumas aproximações, a partir de visitas ou entrevistas. No percurso vivenciado entre 2020 e 2024, tendo em conta também a interrupção das atividades presenciais

devido à pandemia de Covid-19 nos dois primeiros anos, os estágios realizados foram marcados pela proposta de observação, registro e análise teórica, sem a possibilidade de uma entrada consistente no cotidiano de serviços ou projetos. Em retrospecto, considero que na disciplina de Orientação Profissional I a proposta de apoio na organização da Feira USP de Profissões, com o contato imediato com vestibulandos ou interessados em ingressar no curso e a organização de oficinas, constituiu a possibilidade mais concreta de exercício da atuação estudada em sala de aula em um componente curricular.

2.3 Considerações Finais

A formação em Psicologia Social no Brasil não é, nem deve ser, um processo isolado - ela se insere no cenário da formação de futuros psicólogos e psicólogas convocados a agir de forma consciente e crítica na realidade nacional, utilizando-se dos métodos e técnicas adequados a cada situação, com referências teóricas de qualidade e uma escuta atenta do território e das demandas da população - sendo capazes de acolher indistintamente, com respeito à dignidade e aos direitos humanos, os que lhes procuram nas mais diversas frentes de atuação atualmente disponíveis.

Neste sentido, a formação vivida no IPUSP permite ao discente um contato bastante significativo com a pluralidade de formas de ser e agir enquanto psicólogo social, nos mais diversos contextos. As disciplinas obrigatórias, ainda que possuam um lugar central no percurso curricular, não podem dar conta de todas as possibilidades formativas - possibilitando que as optativas e os diversos projetos de extensão e pesquisa ampliem esse percurso. A análise feita possui limites e centrou-se nos componentes obrigatórios apenas por permitirem um panorama mais amplo sobre as experiências vividas pelo corpo estudantil, visto que as trajetórias particulares são bastante distintas entre si. Na minha experiência, por exemplo, a inserção no departamento se fez desde o primeiro ano, participando de grupos de pesquisa, realizando iniciações científicas e colaborando em projetos de extensão. Outros colegas realizaram

caminhos de igual aprofundamento em departamentos ou áreas diversas, até mesmo em outras unidades, um privilégio que a universidade pública permite à sua comunidade.

Considerando-se os pontos levantados na análise da formação em Psicologia Social no IPUSP e a dimensão histórica mais ampla anteriormente apresentada, pode-se verificar algumas ressonâncias e dissonâncias: em primeiro lugar, no que se refere aos estágios, ainda que o IPUSP tenha como diferencial a oferta de experiências práticas na Psicologia Social quando se leva em conta o cenário nacional, verifica-se um aspecto lacunar da experiência possível nas horas vinculadas às disciplinas obrigatórias. Isto pode estar relacionado à distinção entre as habilitações de Bacharel e Psicólogo, que desde o início da regulamentação da profissão se colocavam como formações distintas, voltadas para a pesquisa ou para o exercício profissional. Nesse sentido, o quinto ano da formação de Psicólogo no IPUSP deveria contemplar não apenas o enfoque formativo a partir de optativas, mas em especial a inserção na prática. A adoção futura das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II como obrigatórias - medida adotada na Comissão de Graduação no período em que participei de sua composição - pode contribuir nesse sentido.

Em relação às referências adotadas nos programas das disciplinas, a ausência quase absoluta de obras norte-americanas revive o caminho feito pela área desde a crise da Psicologia Social, nos anos 70. Contudo, a adoção das referências latinoamericanas é ainda bastante restrita: o pêndulo movimentou-se em direção à centralidade da Psicanálise, em especial a partir de autores ligados a Jacques Lacan. A ligeira maioria de produções estrangeiras no todo, algo diferente do padrão encontrado em outros cursos pelo país, reflete também a manutenção do padrão de autorias reconhecidas como válidas - em sua grande maioria, de homens brancos e heterossexuais. A adoção de referenciais que abracem uma pluralidade de origens, etnias, identidades de gênero e orientações sexuais só acrescentará ainda mais à amplitude e pluralidade de temas abordados nas disciplinas. Não se trata de banir as referências clássicas, mas de colocá-las em perspectiva, dando movimento e novos ares às discussões. É também perceptível a ausência de referências e discussões metodológicas, algo que ecoa o cenário visto nacionalmente,

e que não são supridas pela disciplina interdepartamental. Esta é uma demanda constante dos discentes, assim como um enfoque maior na atuação na Saúde Coletiva e na relação com as Políticas Públicas.

É bastante positivo considerar que, diferentemente do cenário encontrado em outros cursos, a Psicologia Social no IPUSP é um eixo estruturante da formação, com amplo número de disciplinas obrigatórias e optativas, oferecendo experiências de inserção profissional e de discussão sobre temas contemporâneos da realidade nacional e internacional. Os diferentes percursos formativos, possíveis graças ao espaço de customização do currículo, apenas teriam a ganhar com uma integração maior entre as disciplinas, com a revisão profunda e aberta ao diálogo de referências e obras adotadas nas ementas, com uma sistematização e ampliação das vivências de estágio, e com a retomada de discussões metodológicas e do contato com a produção oriunda da pesquisa de base. A partir desses eixos, considero que os formandos vindouros terão, assim como eu, motivos de sobra para agradecer pelos anos vividos entre os corredores do Instituto de Psicologia da USP, conscientes das limitações e potencialidades desta formação, da qual saímos nutridos em seu aspecto acadêmico e humano, em percursos permeados pela profundidade e qualidade, sempre no horizonte da defesa de uma universidade pública, gratuita e democrática.

Referências

BADO, P. P. et al. Graduação em Psicologia no Brasil: mapeamento nacional das matrizes curriculares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 45, n. spe1, p. e298124, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003298124>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2023-pdf/252621-rces001-23/file>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CALEGARE, M. G. A. Abordagens em Psicologia Social e seu ensino. **TransForm. Psicol.**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 30-53, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2010000200003. Acesso em: 20 fev. 2026.

CUNHA, W. H. A. Carolina Martuscelli Bori e a Psicologia na USP. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 49-60, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/XMqBmtMGhhNv6FYsYK8DwMm/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

FERNANDES, F. (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional: EDUSP, 1973.

FERNANDES, S. C. S. et al. Análise exploratória da disciplina de Psicologia Social no cenário brasileiro. **New Trends in Qualitative Research**, [S. l.], v. 20, n. 4, 2024. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/download/1165/1107/3904>. Acesso em: 20 fev. 2026.

JACÓ-VILELA, A. M.; DEGANI-CARNEIRO, F.; OLIVEIRA, D. M. A formação da psicologia social como campo científico no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 526-536, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/q3rhMPzd3QGGtY4pVzHwjwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LIMA, M. E. O.; TECHIO, E. M. Academic training in Social Psychology in Brazil and South America. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 1, p. 75-82, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/cvxQqbSVSNsGjhYMsvFgHD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, n. 29, p. 59-85, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6471>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SÁ, C. P. On the routes of Social Psychology in Brazil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 1, p. 93-98, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/MmRHMmnGtQ6GYDsxMVjBJHc/?lang=en>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SÁ, C. P. Sobre a psicologia social no Brasil, entre memórias históricas e pessoais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 7-13, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Z4z3ZDyQvHRqDqRQgktr8s/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SABADINI, A. A. Z. P. et al. Preservação da memória institucional no Instituto de Psicologia da USP. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Cruesp Bibliotecas, 2008. p. 1-11. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/cmip/sites/default/files/SNBU.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SOUZA, L. C. G.; SOUZA FILHO, E. A. O lugar da psicologia social na formação dos psicólogos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 383-390, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/t7gJvZzNZMrzTRZJssTvBzz/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Instituto de Psicologia. **Plano Político Pedagógico**: curso de psicologia (47012). São Paulo: IPUSP, 2025. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

YAMAMOTO, O. H. et al. The role of Social Psychology in Brazilian undergraduate and graduate education. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 1, p. 83-92, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/n4XkTSBxvc7vvr6WtfjYrzK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

Capítulo 3

Psicologia Social: história e método na formação do intelectual-pensador

Eda Terezinha de Oliveira Tassara

Omar Ardans

O lugar do tempo é sem medida, onde cada um de nós toca, simultaneamente, épocas distantes. O fluir aparente, a imobilidade pressentida, pertencem à natureza do tempo.

Proust (2016)

Universidades são instituições milenares que conservam, preservam e difundem uma forma de conhecimento, o conhecimento científico, que resulta da aplicação da norma erudita de produção cultural.

Mas, se a universidade é a guardiã do conhecimento científico, ela também é responsável pelo avanço ininterrupto de produtos e processos que resultam da aplicação dele em novas formas de ler o mundo sob tal paradigma. Ou seja, é na universidade que, no mundo contemporâneo, se formam intelectuais-pensadores capacitados para o enfrentamento de dúvidas sobre novos fatos sociais e naturais que se apresentem aplicando, neste processo de investigação e busca, códigos referendados na história institucional pregressa da ciência.

Windelband (1970), em sua *Introdução à Filosofia*, afirma que a história da filosofia é a história através da qual a humanidade europeia transformou em conceitos científicos sua visão do mundo e sua valoração da vida. Comprometido com uma perspectiva do culturalismo alemão, este autor, porém, não se contradiz com a definição que Einstein, subsequentemente, oferecerá sobre a Física. Para ele, a física dinâmica seria um sistema de mundo que desenvolveu um conhecimento matemático do movimento.

Estas considerações acopladas constituem um sistema de ideias que implica a necessidade de se, ao se buscar apreender sentidos para a expressão *teoria da ciência*, fundamentá-las no entendimento de aspectos diacrônicos de sua evolução e aspectos sincrônicos de sua configuração. Ou seja, apontam para uma necessária genealogia dos conceitos ditos científicos, a fim de que se possa apreender os desenvolvimentos, extrínsecos e intrínsecos, que gradativamente construíram o processo de institucionalização de uma semiótica, composta por códigos que transmitem, transformam, conservam e elaboram informações sobre o mundo, social e natural.

É nossa tese que, para o desenvolvimento de uma teoria da ciência, tem-se que adentrar na própria construção deste processo semiótico, no qual e através do qual teria se processado um crescente aprimoramento na precisão intersubjetiva de campos semânticos a partir de linguagens naturais, derivadas para as suas transformadas ditas linguagens próprias. O que são linguagens naturais? São recortes de *coisas* dispostas em cenários de continuidade a fundo infinito ou delimitadas por limites topológicos do espaço de e em observação, compondo o acervo de imagens experienciadas por sujeitos ao longo de sua socialização em normas culturais.

Como operariam estas transformações? São processos criativos elaborados por meio de interações dialéticas entre imagens mentais, índices do mundo real e símbolos, interrelacionando-os em discursos articulados desenvolvidos a partir destas interações, estruturando-as naquilo que Hjelmslev (1971, 1996) denominaria de novas unidades mínimas de significação. Apontam, também, para uma instigante questão da filosofia da linguagem da era moderna - quais são as relações existentes entre linguagem e aquisição de conhecimento.

As reflexões sobre a linguagem e a especulação metafísica estão já presentes na filosofia de Aristóteles (1994) e Platão (2011, como citado em Blackburn, 2008), os quais buscavam retirar consequências ontológicas de considerações sobre a estrutura da linguagem.

Para Platão, da simples observação de palavras como *homem* ou *belo*, decorreria a constatação de que, ao se aplicar as mesmas a vários indivíduos, compartilhando-se nesta atribuição da mesma *ideia*, sua anterioridade permitiria denominar de *homem* ou *belo* aqueles que a ela corresponderiam.

Para Aristóteles, ao contrário, haveria a prioridade ontológica das substâncias individuais. Mas, a mais importante contribuição desse filósofo sobre a questão da linguagem consistiria na

sua aproximação da teoria lógica, inter-relacionando-a com a atribuição de valor de verdade ou falsidade a frases *declarativas*, nas quais um atributo expresso por um verbo é afirmado ou negado a propósito de um conteúdo designado por um substantivo.

Nesta linha evolutiva das ideias sobre a natureza da linguagem vão as mesmas, no transcorrer da idade moderna, aproximar-se da epistemologia, desenvolvendo-a em torno da questão - o que denotam as palavras? Condillac (2017) formula a semântica da denotação e Locke³ afirma que as palavras representam ideias na mente de quem as usa, comunicam experiências. Estas posições, empiristas e iluministas, nos Séculos XIX e XX transformam-se com a definição oferecida por Von Humboldt⁴: a linguagem científica constitui um universo conceitual articulado, à qual acrescenta-se, com Cassirer (1960, 1998), os termos compondo-se de linguagens e outras formas simbólicas.

Leibniz (1975), em sua *Characteristica Universalis*, propunha a existência de um alfabeto simbólico do pensamento humano que permitia estender o conhecimento mediante cálculos racionais. Desta forma chegava-se ao problema das relações entre *línguas naturais* e *línguas artificiais*, ou, ao problema da existência ou não de uma estrutura lógica das línguas naturais, perscrutável através da construção de modelos artificiais, problemas retomados por Kant e Piaget.

Todas estas posições buscam compreender de que forma a construção do conhecimento se explicaria em função de relações entre linguagem, pensamento, lógica e realidade do mundo. Ou, de que forma a criação científica, ou a elaboração conceitual sobre o mundo, produziria o incremento do conhecimento. Para responder a estas questões, tem-se que entrar no interior do processo de construção científica, processo que Bourdieu (2001) denomina de trans-histórico⁵.

³ John Locke reflete sobre essas questões nas seguintes obras: *An Essay concerning human understanding* (1689) e *Of the conduct of the understanding* (1706).

⁴ Alexander Von Humboldt apresenta esta definição como um dos elementos de conclusão de texto que redige em 1822, publicado postumamente, no qual discorre sobre a origem das formas gramaticais e a sua influência sobre as ideias. A autora teve conhecimento deste texto em uma tradução para o italiano intitulada *Sull' origine delle forme grammaticali e il loro influsso sulle idee*.

⁵ Bourdieu, em um curso ministrado no Collège de France intitulado “Science de la science et réflexivité” enfatiza o caráter trans-histórico da reprodução de objetos e temas no interior da expansão espaço-temporal no conhecimento científico. Tal transição implica no incremento da precisão semântica relativa de conceitos científicos *pari passu* com a ampliação das formas intelectuais de operar as ideias em processo, sobre o mundo. Ou seja, as formas lógico-matemáticas que constituem a sintaxe válida no interior da instituição científica. Tais formas englobam os avanços da Matemática derivados das necessidades de aplicação do método no estudo dos objetos em pauta. Com a

Neste sentido, poder-se-ia indagar quando e com quem se origina, no mundo grego, esta forma de pensar conceitual. Ou seja, quando surge o pensamento metódico?

Já em Sócrates e Platão explicita-se a ideia de que a aceitação de verdades estaria condicionada à verificação da forma através da qual teria sido obtida. E, nesse sentido, Sócrates e Platão delimitam duas dimensões em relação às quais esta verificação deveria se processar: a dimensão do pensamento correto, ou seja, a dimensão conceitual, relacionada à vinculação adequada entre a palavra e a ideia, tendo para tal proposto a Maiêutica; e a dimensão heurística, ou do crescimento do conhecimento através do exercício mental, tendo para tal proposto a Dialética.

Estas duas dimensões referem-se à questão da relação entre o conceito, a palavra que o designa e a ideia que quer representar. Obviamente, esta avaliação depende de uma filosofia configurando o que é adequado e não adequado, ou seja, uma filosofia do erro. Refere-se, também, à suposição de que existe uma forma ideal a ser respeitada para se produzir o crescimento dos conhecimentos - um paradigma da heurística.

No mundo grego, este paradigma foi axiomatizado por Euclides, o paradigma geométrico, no qual se corporificam duas técnicas intelectuais de crítica, ou de questionamento de verdades: a abstração e a dedução. A partir, então, de afirmações aceitas, formuladas por abstração, deduzem-se suas consequências lógicas, concluindo-se novas asserções, novos conhecimentos criados a partir de deduções. Aplicado a números e figuras geométricas, este paradigma atravessa incólume até o advento do Renascimento e da Idade Moderna, quando, por vários desdobramentos, vem consolidar-se na Física Moderna graças ao trabalho de Kepler, Copérnico, Galileu, Newton e Descartes. O que vinha a significar a Física Moderna?

interação cada vez mais imbricada entre a Lógica e a Matemática, hoje denominada lógico-matemática, cresce a mesma através da sua ampliação resultante da análise dos próprios processos mentais subjacentes ao exercício do método, ao longo do processo trans-histórico que se dá no interior da instituição. O movimento pendular analisado por Galileu está presente no campo da Teoria da Relatividade de Einstein, da Mecânica Quântica, nos conceitos hoje difundidos pela mídia de massa de “buraco negro”, “partícula de Deus” e outros resultantes de estudos em processo nas fronteiras da astrofísica. Tais elos mantiveram suas origens expandindo-as para maiores precisões de previsão sobre comportamentos da natureza, a partir da resolução de controvérsias e paradoxos buscando soluções e configurando as teorias vigentes até o momento. São as chamadas fronteiras do conhecimento. Mas elas existem apenas para ciências que constituíram um corpo de conhecimento, a partir do qual se prescinde da indução. Os fatos se incluem completamente no conhecimento pregresso. O que não se inclui é o que está em processo de construção.

Significava a aplicação ampliada do método geométrico para afirmações sobre fatos do mundo natural, objetivamente sobre o movimento. Nesse processo acoplava-se a exigência de conciliação entre os fatos do mundo, as formulações que se faziam sobre os mesmos e as consequências lógicas de conclusões destas inter-relações. Constrói-se, assim, um novo paradigma da heurística, o paradigma experimental, vinculando-se racionalmente elementos da realidade empírica com a sua descrição matemática, na direção de permanências abstraídas do que muda sem cessar - os conceitos físicos, *escritos em linguagem matemática*, conforme conceitua Galileu.

Tais conceitos nada mais seriam do que relações repetíveis abstraídas da experiência, tratando-se, as leis da mecânica, não de leis sobre os corpos que se movimentam, mas de leis sobre o movimento dos corpos. Configura-se assim o método hipotético-dedutivo, fazendo convergir exigências do método geométrico com exigências do método experimental. Dessa forma, poder-se-ia definir, com Singer (1961), que a *ciência conjuga funções da razão e da experiência na constituição do conhecimento*, articulando algoritmos lógicos e técnicas de manipulação da matéria, tornando precisas noções através de uma crítica intelectual. Mas qual crítica? O método lógico da ciência moderna.

Esta consolidação não explicaria, porém, por que o movimento. Perscrutando ideias de onde teriam se originado tais decisões, poder-se-ia afirmar que uma série de pressupostos sustentavam o arcabouço teórico-filosófico da ciência moderna. Em primeiro lugar, o mecanicismo, apontando para o movimento como aquilo que deveria ser explicado. Em segundo lugar, o atomismo, configurando análises matemáticas do movimento através da decomposição dos corpos-objeto em partes correspondentes a unidades geométricas mínimas. Em terceiro lugar, ao determinismo, levando a explicações/leis estabelecendo relações entre causas e movimento, entre estados e suas descrições, entre abstrações temporais, transformando o tempo em uma variável-medida do espaço, uma a-temporalidade. Em quarto lugar, ao absolutismo, supondo o mundo como um cenário no qual se distribuíam as *coisas*.

Se estas ideias alimentavam as semânticas que permitiriam julgar a verdade ou falsidade de conclusões matemáticas e empiricamente sustentadas, elas vinham inter-relacionar o mundo social com as abstrações universalizantes. Consistiam, no entanto, em uma linguagem própria,

estruturada sobre o aumento da precisão semântica dos significados dos termos *massa, peso, força, energia, gravitação, espaço, tempo e movimento*. Embora expressa matematicamente, essa linguagem vinculava-se à experiência através de recortes de *coisas* que se leem na linguagem natural com significados novos, artificiais em relação à sua origem linguística, mas delimitando campos semânticos intersubjetivos e intersubjetiváveis de alta precisão, ou seja, de alta denotação.

Assim, acompanhando-se a evolução da física dinâmica, constata-se o avanço do conhecimento em um sentido de incremento da precisão semântica dos conceitos-modelo construídos de forma lógico-matemática rigorosa, vinculada, com exatidão crescente, à desdobramentos deduzidos e derivados da experiência, pensada por abstrações e apoiadas em hipóteses mentais.

Configura-se, assim, um paradigma metodológico de conhecimento que, conforme caracteriza Guba (1990), em sua obra *The Paradigm Dialog*, consiste em um conjunto de crenças e valores que orientam a ação. Segundo este autor, os paradigmas científicos podem ser definidos de acordo com as respostas que oferecem às questões ontológicas, epistemológicas e de método de investigação e aceitação de verdades. A primeira refere-se à concepção da natureza do conhecimento; a segunda, à concepção da relação entre sujeito e objeto do conhecimento; e a terceira, ao método de acesso ao conhecimento decorrente, de forma coerente e consistente, das duas primeiras respostas às referidas questões.

Sob tal perspectiva, a fundação da física dinâmica constituía uma forma de conhecimento comprometida com uma ontologia realista-materialista, uma epistemologia objetivista e dualista, através da qual, pela suposta não interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, pressuposto do paradigma eleito, excluía-se do conhecimento os valores e crenças redutores deste mesmo conhecimento. Decorria, então, uma metodologia experimentalista-empirista, isolando o conhecimento dela derivado dos valores e crenças do sujeito e os eventos observados de fatores externos de interferência sobre os mesmos. Assim, a Epistemologia Clássica constituiu-se sob esta forma do conhecimento científico que primeiro nasceu no pensamento moderno: a física dinâmica e sua matematização. Uma forma precisa de *racionalidade* que se refere a um *objeto atemporal*, a uma *lógica atemporal* (Gagliasso, 1990).

Este ideal científico preciso, devido à axiomatização oferecida pela lógica matemática, de local (física), tornou-se global (ciência), permitindo à Epistemologia Moderna fundar critérios de demarcação entre ciências (Popper, 1959) e pseudociências, saberes empíricos, conhecimentos exatos, em função da distância metodológica das várias disciplinas, com relação à metodologia da física teórica.

No entanto, no séc. XIX, ao lado desta articulação mensurativa espaço-tempo, o tempo que transforma os objetos começa a consolidar uma dimensão científica. Trata-se de uma lenta transição de pensamento, que gera verdadeiras e específicas teorias científicas em setores de estudo diferentes (termodinâmica, evolucionismo, psicanálise, marxismo e outros), e que coloca no centro das reflexões uma pluralidade de tempos que, no transcorrer, modificam o objeto. Esta é uma transição de perspectiva que se constitui em uma verdadeira e nova forma de pensar a realidade – não é mais o espaço a dar razão de ser ao tempo, mas, delineia-se uma realidade natural, ou social, que é modificada pela ação do tempo histórico processual. Introduce-se a dimensão construtiva do futuro, de uma realidade de referência temporal precedente àquela que a suceder.

Este estilo de pensamento, contemporaneamente, validou as competências metodológicas restritas às disciplinas de partida para se tornar problema de método – os critérios de conhecimento implicados das teorias começam a incidir sobre regras normativas da Epistemologia clássica, tornando problemática a demarcação neopositivista entre ciências e saberes. Radicalizando, pode-se até chegar a rediscutir a antinomia fundamental entre demonstração e narração, através da qual separou-se a noção de verdade histórico-literária da verdade científica.

Em decorrência, o quadro que se apresenta mostra como inevitável o entrelaçamento da forma de inquirir do historiador com a do cientista. Uma situação que, do ponto de vista filosófico, significa rever sobre outras bases uma clássica vocação metodológica do pensamento moderno: a mútua exclusão entre ciências da natureza e ciências do espírito, ou do social.

Trata-se, portanto, de ideais científicos que põem o sujeito em uma outra relação com o mundo natural e consigo mesmo como sujeito observador – não mais o lugar isolado da invariância, contraposto à capacidade de transformação humana, mas sim obrigando-o a se

circunscrever, de tempos em tempos, em qualquer discurso do método, para evitar que se envolva o autor do discurso, parte integrante do sistema observado, em improváveis abstrações universalizantes.

Tais evoluções, intestinas ao desenvolvimento da ciência moderna, evidenciaram o papel do sujeito na produção do conhecimento e, embora não tenham sido suficientes para romper o dualismo objetivista e o materialismo realista no interior das ciências que constituíram um corpo de conhecimento, ou seja, da física e da genética, espalharam-se para os outros domínios do conhecimento, notadamente para o campo das ciências sociais e humanas, resultando, em decorrência da apontada crise metodológica, em cisões no interior da própria produção científica, configurando hoje - ainda segundo Guba - a convivência legítima no campo científico entre quatro diferentes paradigmas: o do positivismo, o do pós-positivismo, o do construtivismo (ou dialética hermenêutica) e o da teoria crítica.

Entre os domínios de conhecimento que constituem o campo das Ciências Sociais e Humanas situa-se a Psicologia Social.

A Psicologia Social é um campo autônomo de conhecimento (se bem que conexa à Psicologia Geral) que tem por objeto os aspectos sociais do comportamento humano, a chamada *interação humana*. As origens remotas da Psicologia Social situam-se na filosofia social da antiguidade, dividida entre orientações psicologistas, segundo as quais as instituições sociais são expressão das características e das exigências psíquicas individuais (como, por exemplo, na República, de Platão, e na Política, de Aristóteles; em época moderna no pensamento de Hobbes), e orientações sociologistas, segundo as quais o comportamento individual é determinado pelas condições sociais (teses que têm suas raízes no pensamento de Hipócrates; e, em idade moderna, em Rousseau).

Mesmo no séc. XX, a Psicologia Social permaneceu caracterizada por estas duas orientações. Nascida como uma área independente nos fins dos anos oitocentos, quando a cultura europeia era dominada pelo evolucionismo, ela assumiu, em primeiro lugar, um endereço prevalentemente psicológico. No início do séc. XX, surgiu a “psicologia dos povos”, de Wundt, obra colossal, mas destinada a ser rapidamente superada, principalmente nas suas teses acerca da inaplicabilidade do método experimental em psicologia social.

No início do séc. XX, em 1908, o filósofo e sociólogo Simmel inaugurou, com a sua sociologia, um gênero de reflexão formalista que logo encontrará seguidores na Alemanha; no mesmo ano de 1908, apareceram, no mundo anglo-saxão, as duas primeiras introduções sistemáticas à nova disciplina: a Psicologia Social de Ross e a Introdução à Psicologia Social de McDougall, apresentando ecos da interpretação instintualística do comportamento social.

O panorama muda completamente nos fins dos anos vinte do séc. XX, quando a Psicologia Social passa a assumir gradativamente conotações de modernidade e cientificidade.

Em primeiro lugar, as doutrinas instintualísticas entraram em crise irreversível pelas teses ambientalistas propugnadas, de modos diferentes, tanto pelo comportamentalismo watsoniano quanto pela nascente antropologia cultural. Em particular, as teses segundo as quais a agressividade não constituiria uma tendência inata na espécie humana e nas espécies animais, mas sim consistiria em uma tendência adquirida mediante a aprendizagem, foram demonstradas experimentalmente pelo comportamentalista Kuo. A favor das mesmas teses versavam as pesquisas da antropóloga Ruth Benedict e, de forma mais genérica, falavam também as pesquisas dos pioneiros da antropologia cultural (sobretudo Malinowski, Benedict e Margaret Mead), realizadas entre 1925 e 1935. Somam-se também as pesquisas de autores que percorriam o contemporâneo interdisciplinarismo nas ciências humanas (como Bateson, Sapir e Linton), os quais concorreram decisivamente para relativizar o objeto da Psicologia Social, em cujo âmbito conceitual o critério interpretativo de “cultura” tomou o lugar daquele tradicional de “natureza fixa e imutável”, contribuindo para o crescente emprego anti-ideológico da Psicologia Social (Tassara, 2006).

Em segundo lugar, ao redor dos anos trinta do século passado, a tendência psicologista foi notavelmente redimensionada e corrigida pela influência da sociologia. Neste período se iniciaram tentativas, muitas vezes não convincentes, de diferenciação entre o objeto da psicologia social em relação ao da sociologia; um certo consenso se estabeleceu na formulação de que, de um lado, o contexto coletivo constituía-se em objeto de estudo de ambas, mas, de outro, a sociologia se interessaria exclusivamente pelo significado social e as determinações sociais dos comportamentos, enquanto que a psicologia social os examinaria como expressões vividas pelos indivíduos singulares. Essa diferenciação foi depois sempre perdendo incisividade, dado que a

psicologia social passou a assumir cada vez mais objetos de estudo tradicionais da sociologia (como a comunicação de massas) e, de outra parte, pela emergência da microssociologia, a qual passou a enfrentar temáticas relacionadas às relações interpessoais (por exemplo, como na obra de Goffman).

Em terceiro lugar, na segunda metade dos anos trinta, a psicologia social rompeu definitivamente com as especulações evolucionistas das próprias origens, dando-se um estatuto de ciência empírica tanto no plano dos métodos quanto das conceituações.

Uma verdadeira demarcação de suas fronteiras com a sociologia ocorreu apenas na segunda metade da década de 30, quando a Psicologia Social se tornou ciência experimental, no sentido estrito do termo (que se utiliza de temas e procedimentos em condições de laboratório rigidamente controladas), seguindo-se às pesquisas inauguradas nos Estados Unidos por Sherif e prosseguidas por Asch e Boward. Tais pesquisas tinham como um de seus ramos a nova psicologia experimental dos pequenos grupos que passou a sofrer, nesse período, forte influência das teses e pesquisas gestaltistas da Escola de Massachusetts, liderada por Kurt Lewin. Lewin foi o primeiro a evidenciar sistematicamente as propriedades do grupo, compreendido como uma “totalidade” não redutível às propriedades dos seus “membros”, considerados, por sua vez, como “partes”. As pesquisas lewinianas, ao proporem a *action-research*, prenunciam uma Psicologia Social aplicada comprometida com o aprimoramento das relações interpessoais no interior dos grupos específicos e legitimadas pela busca da democracia radical.

Enfim, as sucessivas pesquisas de Lewin (1948, 1950), sobre os diversos efeitos do clima social autoritário, democrático e anárquico sobre o rendimento e as atitudes agressivas de um grupo, de um lado abriam um campo de investigação relevante no plano mundial e de outro, definiam uma orientação sócio-política para a Psicologia Social.

Por estas razões, Kurt Lewin é considerado por muitos como o pai da Psicologia Social, sendo esta entendida como uma psicologia social crítica.

Guba (1990), na obra anteriormente referida, considera o paradigma da teoria crítica como um dos quatro paradigmas conviventes na produção científica hodierna nas ciências humanas e sociais. Para ele, na teoria crítica, a *pesquisa é uma ação política*: sua ontologia é a de um realismo crítico e sua epistemologia, subjetivista, uma vez que as ações de pesquisa estão nela

consideradas como intimamente relacionadas aos valores de investigador, requerendo um método dialógico e transformador, através de desvelamentos e desvendamentos dos objetos e sujeitos, visando chegar-se à “consciência verdadeira” e facilitando a transformação da realidade. Como uma teoria crítica, deve a mesma ser capaz de autorreflexão em torno dos próprios fundamentos, ou seja, de explicitar e discutir os seus próprios pressupostos práticos e conceituais. Isto comporta cautela crítica em confronto com as metodologias pré-constituídas e, ao mesmo tempo, a ideia de uma sociedade emancipada como referência.

Em decorrência, o enfoque crítico da Psicologia Social consiste em se promover uma forma de pesquisa social, a pesquisa-ação, aplicada de forma incremental e articulada a coletivos educadores, conferindo-se à mesma o sentido de se promover uma teoria da sociedade atual como um todo, utilizando-se das diversas disciplinas das quais e sobre as quais se hibridiza a Psicologia Social – a psicanálise, a antropologia, a psicologia, a sociologia, as chamadas ciências sociais e humanas e para além delas. Mas, de que forma e em qual contexto?

Pode-se afirmar que, se assim caracterizada, a psicologia social crítica atuando como uma ação política configurada na metodologia da pesquisa-ação, sua prática não poderá vir a se constituir em uma mera aplicação de conhecimentos monodisciplinares de origem, derivados da história da pesquisa e da construção teórica pregressa. Por outro lado, a afirmação, como necessária, da metodologia da pesquisa-ação, vincula esta forma de conhecer a uma empiria baseada em uma contínua, sistemática e articulada intervenção que, como tal, também não poderá se dar de forma multidisciplinar, implicando a atuação de múltiplas, mas isoladas, lógicas disciplinares. Ainda na mesma direção, tal prática não poderá, também, se conter em um âmbito multidisciplinar de atuação, implicando apenas a confrontação e/ou a colaboração das monodisciplinas de partida, na implementação de caminhos e estratégias democratizadores da teia da vida nos territórios da ação. A interdisciplinaridade, conforme conceitua Barthes (1984), implica aqui na construção de um objeto novo.

Em síntese, tal assunção para a *Psicologia Social Crítica* significaria, do ponto de vista lógico, a necessária vinculação da pesquisa-ação a uma abordagem condutora de uma identificação participativa de problemas e problemáticas, de uma realização participativa de análises integradas dos mesmos e de uma formulação participativa de respostas compartilhadas,

construídas em fóruns temáticos compostos e geradores de elos sociais, baseados e informados pelas diferentes linhas históricas de conhecimento, nas variadas normas de produção cultural.

Neste sentido, inter-relacionando crítica e método, um enfoque interdisciplinar consistiria em que um conhecimento novo produzido não é uma verdade estabelecida de uma vez e para sempre, mas apenas pré-requisito para se ir além, para se atravessar a fronteira do já sabido, em direção ao que se almeja conhecer (Tassara e Ardans, 2007).

O tema deste ensaio, contudo, extrapola as considerações acima. O que seria necessário para formar um intelectual-pensador atuando no domínio da Psicologia Social, retirando do debate sócio-histórico contemporâneo os temas de estudo, inscrevendo-os transistoricamente tal como exige a história e o método? Respostas a essa questão podem ser múltiplas, mas em todas o processo será a sua história.

Assim, dada a extensão do percurso construído neste ensaio em torno dos termos *história* e *método*, qualquer recorte que se estabeleça em termos de prioridade sustentando a comunicação de experiências relativas ao conhecimento científico no domínio da Psicologia Social, ao longo da sua história de constituição, implicará recortes e ênfases arbitrárias tanto no que se refere aos elementos constitutivos de sua história, como da construção de seus métodos.

Na comunicação de experiências tão complexas precisa-se da organização de informações que sempre, para serem selecionadas, exigem a aplicação de critérios relativos ao que seria adequado de um ponto de vista material e não material, e tantas formas poderiam aqui ser elencadas. Em respeito ao leitor e salientando os critérios de arbitragem de seus autores, sugerimos a leitura do texto indicado em nota⁶, como uma ilustração de um sistema de análise em um estudo específico de Psicologia Social Crítica, desenvolvido em torno dos conceitos de *ideologia, crítica e políticas públicas*. À moda de um quase teorema, cuja demonstração parte de premissas que a sustentam e que, por hipótese, teriam gerado um conhecimento novo. Sua racionalidade consiste na utilização da crítica lógica da ciência moderna aplicada no estudo de uma narrativa formulada em torno de elementos contidos no debate sócio-histórico contemporâneo.

⁶ TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira.; ARDANS, Omar. Política, história e socioambiente. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007.

Referências

- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de T. Calvo Martínez. Madri: Editorial Gredos, 1994.
- BARTHES, R. Jovens pesquisadores. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de M. Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 99-105. (Trabalho original publicado em 1984).
- BLACKBURN, S. **A República de Platão**: uma biografia. Tradução de R. F. Fernandes de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Collège de France, 2001. Curso ministrado.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: uma introdução à filosofia da cultura humana. Tradução de T. Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1960.
- CASSIRER, E. **Filosofía de las formas simbólicas I**: el lenguaje. Tradução de A. Morones. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- CONDILLAC, É. B. Lógica e outros escritos. In: SALLES, F. Oliveira (org.). **Lógica e outros escritos de Étienne Bonnot de Condillac**. São Paulo: Unesp, 2017.
- GAGLIASSO, E. Tempo della misurazione. Tempo della trasformazione: problemi epistemologici. In: VV. AA. **Percorsi della ricerca filosofica**: filosofie tra storia, linguaggio e politica. Roma: Gangemi, 1990. p. 129-139.
- GUBA, E. G. **The paradigm dialog**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.
- HJELMSLEV, L. **Essais linguistique**. Paris: Minuit, 1971.
- HJELMSLEV, L. **Le langage**. Paris: Minuit, 1996.
- LEIBNIZ, G. **Correspondence Leibniz-Clarke**. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.
- LEWIN, K. **Psychologie dynamique**: les relations humaines. Paris: P.U.F., 1950.
- LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. Tradução de M. M. Leite. 2. ed. São Paulo: Cultrix: EPU, 1973. (Trabalho original publicado em 1948).
- LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. Londres: Thomas Basset, 1689.
- LOCKE, J. Of the conduct of the understanding. In: LOCKE, J. **Posthumous works of Mr. John Locke**. Londres: Printed by W. B. for A. and J. Churchill, 1706.

PLATÃO. **Timeu-Crítias**. Tradução de R. Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanistas, 2011.

POPPER, K. **The logic of scientific discovery**. Londres: Hutchinson, 1959.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**: no caminho de Swann-Combray. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SINGER, C. **Breve storia del pensiero scientifico**. Tradução de F. T. Negri. Turim: Einaudi, 1961.

TASSARA, E. **O pensamento contemporâneo e o enfrentamento da crise ambiental**: uma análise desde a psicologia social. 2006. Prova de erudição para concurso de professor titular – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, maio 2006.

TASSARA, E.; ARDANS, O. A relação entre ideologia e crítica nas políticas: reflexões a partir da psicologia social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 9-10, jul./dez. 2007.

WINDELBAND, W. **Historia general de la filosofía**. Tradução de F. Larroyo. Buenos Aires: El Ateneo, 1970.

Capítulo 4

Reflexões (preliminares) sobre pesquisa, formação e extensão em Psicologia Social

Mariana Prioli Cordeiro

Bernardo Svartman

O evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do IPUSP em 2022, que originou este livro, propôs uma série de instigantes questões para o debate. Gostaríamos de retomar algumas delas, que servirão de fio condutor para as reflexões aqui apresentadas.

1. Como pensamos a formação em Psicologia Social hoje?
2. Como tornar nossas pesquisas cada vez mais relevantes socialmente?
3. Como desenvolver metodologias que instiguem a sociedade e as/os próprias/os participantes a pensar os temas sobre os quais nos debruçamos?
4. Quais instrumentos, práticas e modelos de pesquisa vêm contribuindo para dar visibilidade às questões que invadem a vida das populações marginalizadas, bem como para refletir sobre as questões que envolvem o cotidiano das populações estudadas?

Essas são perguntas que nos inquietam, provocam, e fazem querer conversar mais. São perguntas para as quais não temos uma resposta final, pronta e acabada. E nem poderíamos ter. Afinal, elas permitem uma grande variedade de respostas, já que as possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão são sempre situadas. Mas tentaremos, aqui, esboçar algumas reflexões sobre o tema. Reflexões provisórias, incompletas, que já podem ter sido totalmente transformadas no momento em que este texto chegar a você. Reflexões que assumem mais o caráter de dúvidas e questionamentos do que de certezas. Reflexões que foram construídas a partir de nossa experiência docente e de pesquisas sobre a atuação da Psicologia junto a

movimentos sociais e na política de Assistência Social. Começamos, então, com a primeira dessas perguntas: como pensamos a formação em Psicologia hoje?

4.1 Como pensamos a formação em Psicologia hoje?

Temos a impressão de que o modelo hegemônico de formação que temos hoje é prescritivo. Não só na Psicologia, mas na educação como um todo. Desde crianças, aprendemos o que fazer, como fazer, quando fazer. Aprendemos que só há um modo correto de responder a uma questão. Aprendemos que há aqueles e aquelas que ensinam e aqueles e aquelas que aprendem. Espera-se a partir desse modelo que os resultados palpáveis do processo de ensino se materializem em roteiros de ação ou pensamento, scripts e performances corretas que possam ser avaliados de forma indubitável. A força social deste modelo está relacionada ao fato mais geral de que as instituições e estruturas competitivas, permeadas pelas forças de mercado, tendem a pressionar uma reificação do conhecimento. O que seria processo dialógico vai se transformando em coisa adquirida - ou não - de uma vez por todas, medida por padrões objetivos de avaliação.

Nos últimos anos, em conversas com muitas psicólogas e psicólogos que atuam na assistência social, observamos que os relatos de muitas/os delas/es trazem resquícios desse modelo de formação. Quantas vezes não ouvimos críticas à formação em Psicologia ou às referências técnicas produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) dizendo que são genéricas ou teóricas demais, e que não dizem como deve ser a atuação na prática (Cordeiro e Curado, 2017)? Críticas essas que são construídas a partir de uma expectativa de protocolos, respostas, prescrições, modelos que orientem, sem hesitação ou ambiguidades, as atividades profissionais.

No entanto, pensamos que uma boa formação em Psicologia não deve ser prescritiva – afinal, muitas vezes, prescrições “engessam” a prática, ao desconsiderarem as singularidades de cada serviço, território, demanda ou equipe técnica. Usando uma metáfora gastronômica, acreditamos que uma boa formação não deve dar a “receita do bolo”, mas apresentar ingredientes, técnicas de cocção, sabores, odores, paladares, hábitos e culturas culinárias. A formação em Psicologia deve dar condições para que psicólogas e psicólogos possam, de maneira criativa e inventiva, produzir saberes e práticas situados (Cordeiro e Curado, 2017). Pensamos,

ainda, que uma boa formação em psicologia não é aquela que dá muitas respostas, mas a que ensina a formular boas perguntas. Uma formação que dá elementos para que as futuras psicólogas e psicólogos possam construir possibilidades de resposta. Nesse sentido, o compartilhamento de experiências, de estudos de caso, de respostas situadas, ajuda a abrir o leque de opções e de ferramentas que podemos adaptar às situações específicas enfrentadas pelas/os profissionais.

Pensar a formação deste modo implica, entre outras coisas, colocar em questão o lugar do saber-poder ocupado pela Psicologia – “o lugar da competência, do conhecimento/reconhecimento, da verdade, dos modelos, da autoridade, do discernimento, da legitimidade e adequação de certos modos de ser” (Coimbra e Leitão, 2003, p. 8). Em uma sociedade que transforma o não-saber em falta ou desvio, assumir essa postura implica o desafio de transformar nossa ausência de respostas em potência de (cri)ação, sem que isso implique desqualificação ou silenciamento.

Escutamos, também, com frequência, a crítica à ausência de disciplinas específicas nos cursos de psicologia, como, por exemplo, daquelas que enfocam a política de assistência social (Cordeiro e Curado, 2017). Os resultados da pesquisa de doutorado de Renata Souza (2018) corroboram com os relatos obtidos em conversas com interlocutores e interlocutoras em diversas ocasiões ao longo de nossas pesquisas e atuações. Ao analisar currículos de cursos de psicologia das cinco regiões do país, a autora encontrou apenas três cursos com disciplinas com esse escopo, sendo todas optativas. Mais numerosos foram os cursos que possuíam disciplinas mais gerais sobre políticas públicas ou que abordavam áreas do conhecimento que contribuem, ainda que indiretamente, para pensar a atuação no SUAS, como Psicologia Comunitária, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Saúde Pública, Saúde Mental, entre outras.

A presença dessas disciplinas nos cursos de graduação em Psicologia vai ao encontro do que determinam as diretrizes curriculares do Ministério da Educação (2023). No seu artigo 2º, o documento elenca entre os valores, princípios e compromissos de tais cursos o “reconhecimento da importância das políticas públicas para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia e promover os direitos sociais, em articulação com os avanços no campo do

conhecimento científico e tecnológico” (Brasil. Ministério da Educação, 2023, p.2). No artigo 5º, afirma que entre eixos estruturantes desses cursos devem estar

práticas profissionais que assegurem um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do egresso em diferentes contextos institucionais e sociais, bem como a participação nas diversas políticas públicas, visando ao fortalecimento de ações multiprofissionais em uma perspectiva interdisciplinar. (Brasil. Ministério da Educação, 2023, p.2)

Já no artigo 8º (§1º), determina que

o conjunto de competências básicas deve assegurar a possibilidade de prestação de serviços psicológicos à sociedade em diferentes domínios, atendendo as demandas sociais concretas em contextos de trabalho nos quais o psicólogo se insere (saúde, educação, organizações, trabalho, comunidades, movimentos sociais, esporte, justiça, entre outros), quer no setor privado, no âmbito das políticas públicas, ou no terceiro setor, intervindo nos níveis individual, grupal, organizacional e social. (Brasil. Ministério da Educação, 2023, p.3)

A despeito dessas diretrizes, muitas/os das psicólogas e psicólogos que entrevistamos nos últimos anos afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina específica sobre políticas públicas em seus cursos de graduação (Cordeiro e Curado, 2017). E entre as/os que tiveram, muitas/os afirmaram que o foco recaía na política de Saúde, abordando de forma muito superficial – quando abordava – a atuação no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Esses relatos nos levam a outra série de questões: Será que para formar uma/m profissional capacitada/o para atuar no SUAS é preciso oferecer disciplinas específicas sobre a atuação no campo socioassistencial, ou basta discutir políticas públicas de forma mais ampla? Será que, ao separar as disciplinas de acordo com cada área de atuação, não corremos o risco de oferecermos uma formação fragmentada e desarticulada? Como fugir de especialismos e, ao mesmo tempo, abarcar as especificidades de cada campo de atuação?

A discussão sobre especialismos nos remete a outra ideia: a da interdisciplinaridade. Afinal, além de prescritiva, no geral, a formação em Psicologia é disciplinar. O que é quase um contrassenso, já que o trabalho de psicólogas e psicólogos sociais é, com frequência, interdisciplinar – sobretudo no campo das políticas públicas e dos movimentos sociais, mas não

apenas. Surge então a pergunta: como desenvolver um trabalho interdisciplinar se temos uma formação disciplinar? Se nossos currículos são compostos por disciplinas que, em geral, pouco conversam entre si? Que conteúdos, habilidades e reflexões temos de trabalhar com nossas alunas e alunos a fim de superar uma abordagem tecnicista? Será que é possível pensarmos em um currículo de curso de graduação em Psicologia formado não por disciplinas, mas por interdisciplinas? Ou por indisciplinas? Se sim, como seria isso?

Para Maria Lúcia Afonso, Marcos Vieira-Silva, Flávia Abade, Tatiane Abrantes e Fabiana Fadul (2012), seria uma formação que capacite as/os estudantes de Psicologia para não apenas conciliar pesquisas e métodos, mas construir novas formas de interpretar e de operar no mundo. Para as autoras/es, como a formação acadêmica ainda é muito focalizada em disciplinas, a obrigatoriedade de desenvolver um trabalho interdisciplinar tende a gerar tensões, dificuldades de articulação e disputas entre os saberes. Por outro lado, essa obrigatoriedade possibilita “que novos saberes e práticas resultem da empreitada” (Afonso et al., 2012, p. 196). Uma formação mais interdisciplinar ofereceria elementos para facilitar esse processo. Pensamos que tal formação contribuiria, ainda, para que deixássemos de focar tanto no debate sobre quem faz o quê e passássemos a discutir mais atentamente sobre o que tem que ser feito. O trabalho orientado pelas tarefas e desafios coletivos, a reflexão conjunta sobre os objetivos e o trabalho cooperativo da equipe para alcançá-los, tudo isso envolvendo na medida do possível usuários e público atendido, tenderiam a orientar o processo de reflexão e ação nos distintos casos e experiências.

Feitas essas reflexões iniciais sobre formação, passamos às perguntas sobre pesquisa.

4.2 Como tornar nossas pesquisas cada vez mais relevantes socialmente?

Podemos começar a responder essa questão afirmando que precisamos estar atentas e atentos às demandas dos grupos e comunidades que se beneficiarão de nossas pesquisas. Mas aí surgem novas questões, que fazem parecer essa resposta menos fácil. Por exemplo, pesquisas de áreas mais teóricas – como filosofia, matemática, física etc. – raramente atendem diretamente às “demandas da população”. Sendo assim, elas seriam socialmente irrelevantes? Ou, ainda, se a demanda de uma comunidade periférica de São Paulo é por psicoterapia nos moldes tradicionais

– talvez por ser essa a única forma de intervenção psicológica que conhecem – atender a essa demanda significa, necessariamente, garantir a relevância social de nossas pesquisas (Yamamoto, 2012)?

Uma forma possível de responder a esses questionamentos seria dizer que atender às demandas da população é condição necessária, mas não suficiente para uma pesquisa relevante socialmente. Mas até que ponto podemos criar novas demandas? Além disso, se uma parte da população almeja estudos que colaborem para manter relações autoritárias, violentas ou de dominação (como, por exemplo, estudos que sustentem o encarceramento em massa ou o fim da “ideologia de gênero” nas escolas), a relevância da pesquisa está em atender essa demanda ou em problematizá-la e mostrar que está a serviço da dominação? Acreditamos que a resposta está na segunda opção, mas isso nos leva a uma nova pergunta: quais os limites que separam uma prática emancipadora de uma intervenção autoritária, que impõe o conhecimento científico como critério de verdade (Cordeiro, 2018)?

Uma resposta possível seria a importância do fazer com, de construir juntamente com a comunidade de destino os objetivos e as propostas metodológicas de nossas investigações. Mas até que ponto a simetria necessária ao *fazer com* é possível? Se tudo é coletivamente produzido, por que somos nós, pesquisadoras e pesquisadores, que assinamos os textos produzidos a partir dessas experiências? O que significa autoria em uma abordagem participativa de pesquisa?

As nossas experiências de pesquisas podem nos ajudar a refletir de forma mais concreta sobre esses temas. Vamos citar aqui uma experiência de pesquisa de um dos autores do capítulo. Durante o pós-doutorado feito no IPUSP, em 2013-2014, ela desenvolveu uma pesquisa participativa em um serviço de acolhimento do SUAS, chamado república jovem⁷. Sua ideia inicial era usar técnicas e saberes da etnografia e acompanhar o cotidiano de trabalho de psicólogas/os que atuam no chamado “terceiro setor”. Estava interessada em entender como aquelas/es profissionais transformam a abstrata noção de compromisso social da profissão em práticas cotidianas de trabalho. No entanto, nas conversas iniciais com a equipe do serviço (que

⁷ Repúblicas Jovens são serviços do SUAS voltados ao oferecimento de proteção, apoio e moradia subsidiada a jovens de 18 a 21 anos “em estado de abandono, situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados e sem condições de moradia e autossustentação.” (Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014, p. 51).

era composta por duas psicólogas e um assistente social), uma das primeiras coisas que ouviu foi: “etnografia, aqui, não!”. Diziam que as/os jovens acolhidas/os já estavam demasiadamente expostas/os. As informações sobre seus cotidianos, seus problemas, seus sonhos e suas estratégias de sobrevivência estampavam relatórios que passavam por muitas mãos: de juízes, de gestoras/es da política de assistência social, da supervisão técnica, da diretoria da Organização da Sociedade Civil (OSC) responsável pelo serviço etc. Além disso, a rotatividade de profissionais naquela república era grande e a pesquisadora seria mais um vínculo temporário. Alguém que conviveria com as/os jovens por um tempo e logo iria embora. Diante dessas preocupações (que consideramos um tanto legítimas), decidiram construir coletivamente uma proposta de pesquisa. Ao final, ficou acordado que a pesquisadora se reuniria semanalmente com a equipe para conversar sobre o seu trabalho e que o registro daquelas reuniões seria não apenas o seu material de pesquisa, mas, também, um momento (há muito tempo desejado) para as/os trabalhadoras/es refletirem e discutirem sobre seu trabalho.

Como tudo tinha sido pensado coletivamente, a pesquisadora chamou a equipe do serviço para assinar com ela o artigo e o capítulo de livro produzidos a partir dessa experiência (Cordeiro, Thomaz, Carvalho e do Carmo, 2016; Cordeiro, Thomaz e Carvalho, 2018). Foi ela que sentou na frente do computador e escreveu os textos. Mas as duas psicólogas e o assistente social estão presentes em cada uma de suas linhas. Afinal de contas, não são apenas suas histórias que estão ali contadas, mas elas(es) participaram da discussão de cada frase, de cada parágrafo. Às vezes, passavam uma reunião inteira discutindo uma única palavra.

Assinar os produtos de uma pesquisa juntamente com todas/os aquelas/es que dela participaram é um posicionamento político, que leva às últimas instâncias o caráter participativo do fazer científico. Mas tal posicionamento tem uma série de implicações, algumas delas nem sempre desejáveis. A primeira delas é que a coautoria implica a impossibilidade de anonimato, o que torna imprescindível escolher com cuidado o que pode ser publicizado e como isso pode ser feito (Brigagão, Cordeiro e Iñíguez, 2024). Se, por exemplo, a pesquisa é feita em um local de trabalho, não podemos tornar públicas as críticas que as(os) empregadas(os) fazem às(aos) empregadoras(es) ou colegas, pois isso poderia acarretar em uma série de sanções, conflitos e até mesmo demissões. Mas, às vezes, é justamente o debate sobre essas questões delicadas a grande

contribuição da pesquisa. E um texto impedido de tecer críticas corre o risco de se tornar um texto que se exime de se posicionar.

A coautoria também torna mais difícil a publicação. Quando terminaram o artigo, tiveram dificuldade para encontrar uma revista que pudesse publicá-lo, porque ele parecia não se encaixar em nenhuma das caixinhas pré-estabelecidas pelos periódicos. Ele era um relato de pesquisa ou de experiência profissional? Para a pós-doutoranda, era de pesquisa, para a equipe do serviço, era de experiência profissional. Outra complicação está relacionada ao tempo de publicação. Obviamente, todas essas negociações aumentam o tempo de preparação dos artigos, o que sem dúvida entra em conflito com as pressões para a publicação vividas nas avaliações institucionais.

Mas voltando à questão “Como tornar nossas pesquisas cada vez mais relevantes socialmente?”, há outro conjunto de questões importante para o debate: o que é uma pesquisa relevante socialmente? Quem define o que é mais ou menos relevante? A partir de que critérios? Como?

Pensamos que o constante exercício de reflexão sobre essas questões é fundamental para garantir o caráter ético de nossas pesquisas. Afinal, ética não é um mero conjunto de regras que temos que seguir, nem um punhado de documentos que incluímos na Plataforma Brasil. Ética tem relação com a constante reflexão sobre as escolhas que fazemos, pois essas são opções políticas que possuem efeito de realidade (Mol, 2002). Ética está presente no compromisso pelo respeito à dignidade humana, pelo compromisso na luta contra as diversas formas de opressão, de forma que esse compromisso transpareça em todas as etapas de pesquisa com a máxima coerência possível, desde a etapa de planejamento, definição de objetivos e métodos, até as diversas possibilidades de devolutiva. Vários caminhos são possíveis nessa empreitada. Assim, nada é relevante socialmente em si mesmo. A relevância de algo é fruto de escolhas. Escolhas que, geralmente, não são de indivíduos, mas de coletivos. Escolhas com atravessamentos históricos, culturais, políticos e filosóficos. É fundamental, portanto, refletirmos sobre o que temos escolhido incluir no rol de temas socialmente relevantes, bem como sobre como temos feito essas escolhas.

Muitas vezes, a relevância social de uma pesquisa é definida a partir do público por ela abordado. Como se estudar grupos em situação de pobreza, opressão, violência, humilhação fosse condição necessária para que o estudo seja socialmente relevante. Sem dúvida, estudar esses grupos é de suma importância, especialmente quando consideramos a herança elitista e o caráter normalizador de nossa profissão. Mas isso não significa dizer que seja condição necessária⁸. Tampouco significa dizer que há uma relação direta e inevitável entre o público estudado e a relevância social de uma pesquisa – até mesmo porque, existem estudos que contribuem para manter, ao invés de minar, relações de opressão. Pensamos, assim, que a relevância pode ser definida a partir dos efeitos possíveis da pesquisa e de uma reflexão (ética e política) sobre quão desejáveis esses efeitos são para o modelo de sociedade que queremos. E, uma vez mais, tal reflexão é uma tarefa coletiva. Afinal, o debate ético não passa unicamente por verificar se determinada conduta obedece ou transgredir uma norma, mas é algo coconstruído, negociado, (re)significado por diferentes vozes (Cordeiro, Freitas, Conejo e Luiz, 2014).

No entanto, essa definição não deixa de ser, em alguma medida, problemática. Afinal, não controlamos nem prevemos totalmente os efeitos e os usos de nossas pesquisas. Toda publicação instaura uma arena política de reflexão e convoca diversos atores ao debate. Um estudo sobre a precarização do SUAS, por exemplo, traz para o debate uma questão fundamental. Chama atenção para o desinvestimento, para a “falta” de interesse político, para condições de trabalho precárias... É fundamental falarmos sobre isso, e usarmos o arcabouço teórico de que dispomos para denunciar e contribuir para transformar essa situação. Mas os resultados dessa pesquisa podem ter outros usos, podem servir para fortalecer argumentos que justificam o desmonte total da política de assistência social – na lógica do “já que tem tantos problemas, já que não funciona como deveria, é melhor acabar de vez com ela”. Precisamos, portanto, tentar prever esses riscos e, na medida do possível, evitar que o conhecimento que produzimos se converta em ferramenta para a construção de mundos que não são por nós desejáveis.

⁸ Odair Furtado (2000) propõe uma discussão semelhante ao falar sobre a frequente associação entre pobreza e compromisso social da profissão. Para o autor, uma Psicologia comprometida não é, necessariamente, uma Psicologia classista, voltada apenas para as classes populares. “Tal compromisso representa apenas que precisamos romper com uma psicologia que tem sido classista de uma outra forma. Olhando apenas para um lado da sociedade, para os bem sucedidos, para o mercado, para quem pode pagar.” (Furtado, 2000, p. 228)

Consideramos, deste modo, que dizer que nossas pesquisas devam ser cada vez mais relevantes socialmente é uma questão não apenas científica, mas também política. Essa posição se contrapõe à divisão entre ciência e tecnologia, defendida por autores e autoras da chamada Psicologia Social “clássica”, como Aroldo Rodrigues (1985, 1989). Para ele, Psicologia Social é uma ciência básica e, como tal, seu papel é produzir conhecimento científico. E, como toda ciência, deve ser neutra e eximir-se de se posicionar politicamente. O autor defende que, assim como fisiólogos não curam doentes, ou físicos não constroem pontes e casas, psicólogos sociais não são os responsáveis por mudar a realidade social. Seu papel é o de produzir conhecimento, sendo que a aplicação desse conhecimento e a resolução de problemas concretos são tarefas dos tecnólogos sociais. Diferentemente de Rodrigues, não pensamos produção de conhecimento e intervenção como coisas totalmente separadas. Tampouco achamos que delegar a responsabilidade de refletir sobre os usos que serão feitos do conhecimento que produzimos na academia seja uma tarefa exclusiva de quem atua na ponta.

Mas para não alongar muito essa discussão, passamos agora às próximas perguntas colocadas pela comissão organizadora do simpósio que originou este livro: Como desenvolver metodologias que instiguem a sociedade e os próprios participantes a pensar os temas sobre os quais nos debruçamos? E quais instrumentos, práticas e modelos de pesquisa vêm contribuindo para dar visibilidade às questões que invadem a vida das populações marginalizadas, bem como para refletir sobre as questões que envolvem o cotidiano das populações estudadas? Como são perguntas complementares, vamos abordá-las de forma articulada. Elas já indicam que devemos pensar como um único processo o surgimento de nossas perguntas de pesquisa e as formas de devolução. Nesse ponto, não temos como deixar de mencionar as articulações entre pesquisa, extensão e ensino, entendidas como dimensões que se complementam e interpenetram na atividade acadêmica.

4.3 Para quem (e como) comunicamos os resultados de nossas pesquisas?

Para responder às perguntas supracitadas, vamos recorrer à algumas experiências de pesquisa mais atuais dos autores. Desde 2021, uma das autoras deste capítulo coordena um

estudo sobre a história da Psicologia na Assistência Social. Essa pesquisa surgiu de um incômodo: nesses anos todos estudando essa política pública, ela ouviu inúmeras vezes – tanto de profissionais quanto de pesquisadoras/es da área as frases “a psicologia caiu de paraquedas na assistência social” e “a atuação da psicologia na assistência social é recente”. Ao mesmo tempo em que ouvia essas frases, conhecia uma série de psicólogas – que muitas vezes se autointitulam as “dinossauras” da política – que atuavam, há décadas, em comunidades, instituições de acolhimento, serviços voltados à inclusão de pessoas com deficiência, a crianças em situação de violência etc. Ou seja, estavam inseridas há muitos anos em serviços que, hoje, fazem parte do SUAS. A atuação nesse campo não lhe parecia recente e achava muito estranha a ideia de que uma profissão poderia cair de paraquedas em algum lugar.

É claro que, com a implementação do SUAS, a partir de 2005, o número de psicólogas e psicólogos atuando na assistência social aumentou enormemente, principalmente, em função das normativas da política incluírem essa categoria nas equipes de referência de praticamente todos os serviços da rede socioassistencial. Mas isso não faz com que essa seja uma área de atuação recente. Isso motivou uma pesquisa que contribuísse para colocar em questão essa suposta novidade ou acaso, ao dar visibilidade a narrativas de psicólogas que atuaram na assistência social antes do SUAS existir ou que participaram da construção da atual política de assistência social, principalmente, por meio do nosso conselho de classe e das instâncias de controle social (Cordeiro, Lisboa, Lara, e Pereira, 2022).

Mas a equipe do projeto queria que esse debate saísse dos muros da universidade. Considerava que essa é uma discussão que interessa à academia, mas que também pode (e deve) chegar às e aos profissionais que atuam na ponta da política e reproduzem discursos que negam toda a história de nossa profissão neste campo. Pensava que ressignificar o passado contribuiria para repensar o presente e replanejar o futuro. Mas, com esse desejo, surgiram uma série de questões referentes a como borrar as fronteiras da universidade. As pesquisadoras envolvidas no estudo sabiam que artigos – apesar de serem importantes – têm pouca capilaridade fora das universidades. Propuseram, então, fazer um vídeo-documentário com trechos das entrevistas e publicar as entrevistas na íntegra em um livro digital em acesso aberto.

O interesse pela história contada a partir de narrativas de quem vivenciou o passado tem nos levado à leituras do campo da história oral e a vontade de produzir materiais com maior capacidade de circulação tem nos aproximado das discussões da história pública. Tal aproximação tem nos ajudado a pensar algumas estratégias para tornar mais porosos os muros da academia.

Para Juniele Almeida e Marta Rovai (2013),

fazer história pública não é só ensinar e divulgar certo conhecimento. Pressupõe uma pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material, mas em como colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente. (Almeida e Rovai, 2013, p. 8)

Para as autoras, portanto, a proposta da história pública não é apenas fazer um trabalho de divulgação científica. Tem mais a ver com um projeto político, que visa colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história.

Achamos essa proposta bastante interessante e pensamos que ela traz alguns elementos que nos ajudam a refletir sobre as questões propostas para este livro. A primeira delas é: será que a relevância social de pesquisas do campo da psicologia social também não pode estar nessa busca por colaborar para que a comunidade reflita sobre sua própria história (e, aqui, poderíamos incluir, sobre seu presente e sobre seu futuro)?

Se considerarmos que sim, será que a pergunta central é: “Como desenvolver metodologias que instiguem a sociedade e os próprios participantes a pensar os temas sobre os quais nos debruçamos?”. Ou é “como nos debruçarmos sobre temas que instigam a sociedade e os participantes?”.

Poderíamos, também, nos perguntar: o que seria uma Psicologia Social Pública? A que público serviria? Quais seriam suas estratégias de produção e circulação de conhecimento? Não temos respostas a todas essas perguntas, nem sabemos se seria desejável adicionar o adjetivo público ao que fazemos. Mas consideramos que esse debate nos convoca a pensar não apenas em como falamos sobre o que fazemos dentro dos muros da universidade. Mas ele chama nossa

atenção para o fato de que, se queremos borrar fronteiras, precisamos nos reinventar, recorrer a novos recursos, a outras linguagens.

Paralelo a esse projeto de pesquisa, podemos mencionar um projeto de extensão que também tem buscado a publicização do que fazemos na academia. Esse projeto envolveu a criação de um site, chamado Portal Psicologia na Assistência Social⁹, que tem como intuito facilitar o acesso aos diferentes materiais que vêm sendo produzidos sobre o tema (como artigos, livros, capítulos, normativas, referências técnicas, materiais audiovisuais, redes sociais etc.) Sempre que possível, colocamos os links para que as pessoas possam acessar os materiais e, quando não estão disponíveis online, colocamos as referências. Além de criar uma espécie de biblioteca temática, estamos começando a produzir alguns conteúdos e a pensar formas de divulgação da produção sobre o tema nas redes sociais digitais. Estamos, por exemplo, produzindo bibliografias comentadas. Para isso, pedimos que especialistas em determinados temas indiquem cinco a dez textos que ajudem leitoras/es iniciantes a se aproximarem do assunto, comentando suas indicações.

Temos também gravado podcasts com entrevistas, com autoras e autores da área, além de pequenos vídeos que divulgamos periodicamente no Instagram¹⁰, nos quais damos dicas de leitura, divulgamos eventos ou acontecimentos relevantes sobre o tema. Esse ramo do projeto surgiu a partir de ideias dos alunos e alunas envolvidas/os, que estão muito mais antenadas/os nas linguagens não acadêmicas que interessam a estudantes e jovens profissionais.

A execução desses projetos – tanto da pesquisa quanto do Portal – tem sido uma experiência de muito aprendizado. Ela não apenas busca contribuir para a formação de profissionais e estudantes de Psicologia de fora da USP, como tem sido um espaço de formação de nossos estudantes, tanto de graduação quanto de pós-graduação. Mas exige certa estrutura. No caso da pesquisa, por exemplo, conseguimos uma bolsa para a contratação de uma pessoa formada em cinema para viabilizar a proposta¹¹. A pesquisadora responsável pelo estudo não domina a parte técnica necessária para a produção de materiais audiovisuais e jamais conseguiria

⁹ O Portal Psicologia na Assistência Social pode ser acessado em: <https://sites.usp.br/psicologianaassistenciasocial/>.

¹⁰ O perfil do Portal no Instagram pode ser acessado em <https://www.instagram.com/ppsicologianaassistenciasocial/>.

¹¹ Trata-se de uma bolsa de Treinamento Técnico concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) à Karoline Ruiz, que além de graduada em cinema, é aluna do curso de Psicologia do IPUSP.

fazer um documentário sozinha. O projeto conta, ainda, com três doutorandas/os do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social¹², que atuam como voluntários/as e que têm contribuído em várias frentes. Já o Portal tem uma equipe maior, composta por voluntárias/os e bolsistas do Programa Unificado de Bolsas (PUB) da USP. Aqui, também, as bolsas foram fundamentais para ampliar a equipe e permitir que o projeto acontecesse. Estes projetos citados revelam a complexidade da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, e apresentam o desafio de pensá-los com um fluxo nos quais os três estão indissociados desde o início (talvez com momentos onde um deles se destaca como em jogo de figura e fundo), e nunca como três momentos estanques que posteriormente são encadeados.

Se, por um lado, projetos com esse escopo precisam de gente - e, para que tenham gente, precisam de bolsas e financiamento -, por outro, vivemos em um momento de cortes de verba e desinvestimento em pesquisa. Um momento em que a inovação (geralmente traduzida em valor de mercado) vale mais do que a intervenção. Diante desse cenário, fica a questão: a quem interessa borrar fronteiras das universidades?

Referências

AFONSO, M. L. M. et al. A psicologia no Sistema Único de Assistência Social. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 7, n. 2, p. 189-200, 2012. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n2/Afonso,_Maria_Lucia_Miranda,_et_al.pdf.

ALMEIDA, J. R. de; ROVAL, M. G. de O. História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUHNATAL_HistoriaPublica_2013.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rce-s001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192.

¹² Maria Fernanda Aguiar Lara, Camila Lisboa e Taffarel Ramirez.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**: reimpressão 2014. Brasília, DF: MDS, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf

BRIGAGÃO, J. I. M.; CORDEIRO, M. P.; IÑÍGUEZ-RUEDA, L. A pesquisa como ação no mundo e as estratégias colaborativas no pesquisar. In: RASERA, E. F.; PEREIRA, E.; PEGORARO, R. (org.). **Pesquisa qualitativa em Psicologia Social e Saúde**. Florianópolis: EdUFSC, 2024, p. 136-157.

COIMBRA, C.; LEITÃO, M. B. S. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 6-17, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KQVv6zCyD6pkPGN3mxdjNcR/?format=pdf&lang=pt>.

CORDEIRO, M. P. Reflexões sobre os usos da noção de compromisso social da ciência: o caso da Psicologia brasileira. **Athenea Digital**, [S. l.], v. 18, n. 3, e2086, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2086>.

CORDEIRO, M. P.; CURADO, J. C. Psicologia na assistência social: um campo em formação. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 29, e169210, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29169210>.

CORDEIRO, M. P., FREITAS, T. R. de, CONEJO, S. P., & LUIZ, G. M. de. Como pensamos ética em pesquisa. In: SPINK, M. J. et al. (org.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 31-56.

CORDEIRO, M. P., LISBOA, C., LARA, M. F. A., & PEREIRA, K. M. R. Por uma história da Psicologia na Assistência Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 14., 2022. **Anais [...]**. [S. l.]: ABHO, 2022.

CORDEIRO, M. P., THOMAZ, J., CARVALHO, S., & do CARMO, L.. Psicología en la Asistencia Social: la construcción de una práctica comprometida. **Quaderns de Psicologia**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 21-33, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1304>.

CORDEIRO, M. P.; THOMAZ, J.; CARVALHO, S. Proteção Social Especial: apresentação da política e a efetivação do trabalho em um serviço de República Jovem. In: CORDEIRO, M. P.; SVARTMAN, B.; SOUSA, L. V. e (org.). **Psicologia na Assistência Social**: um campo de saberes e práticas. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2018. p. 190-209. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/212/191/890>.

FURTADO, O. Psicologia e compromisso social: base epistemológica de uma psicologia crítica. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 217-229, 2000.

MOL, A. **The body multiple**: ontology in medical practice. Durham: Duke University Press, 2002.

RODRIGUES, A. Ciência e tecnologia a serviço do homem. [Entrevista]. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 5, n. 1, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931985000100007>.

RODRIGUES, A. A psicologia social às vésperas de seu primeiro centenário. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ANPEPP, 2., 1989. **Anais** [...]. [S. l.: s. n.], 1989. p. 117-136. Disponível em: <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An02T15.pdf>.

SOUZA, R. **Psicologia e políticas públicas de enfrentamento da pobreza**: desafios para a formação e atuação de psicólogos(as). 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06072018-105916/publico/silva_corrigida.pdf.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 6-17, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500002>.

Capítulo 5

O estágio como experiência intercessora: pistas *susistas* para a formação em Psicologia

Maria Cristina Gonçalves Vicentin

Este texto apresenta e desenvolve algumas ideias apresentadas no seminário “Como pensamos a formação em Psicologia Social, hoje?” (novembro de 2022), um dispositivo de encontro e reflexão do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST) do Instituto de Psicologia da USP que afirma o exercício coletivo e permanente de problematização do nosso fazer. O seminário suscitou deslocamentos e abriu novas fronteiras para pensarmos-agirmos, principalmente no desmonte das fragmentações entre ensino, pesquisa e extensão.

Uma breve contextualização se faz importante para situar a fala, agora na sua forma texto: a) na ocasião, eu havia recém ingressado como docente no PST, mas vinha de um longo tempo de docência na Psicologia da PUC-SP. No curso da PUC-SP, praticávamos uma experiência de territorialização das práticas de estágio – articuladas à pesquisa e à extensão – junto às redes de atenção à saúde e de atenção psicossocial, no território sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia, na Zona Norte da cidade de São Paulo. Assim, parte das reflexões sobre o tema que me coube desenvolver no evento – o estágio na formação profissional – se ancoram nesta experiência de formação *susista* e de promoção do que se convencionou chamar de ‘integração ensino-serviço’ (noção que melhor apresentaremos no primeiro item deste texto); b) ainda vivíamos, em 2022, os efeitos do “cenário distópico” que se configurou especialmente desde 2016, com o desfinanciamento das políticas sociais no Brasil e, mais agudamente, nos anos de 2019 a 2022, quando o governo federal elegeu a precarização da vida e das políticas sociais como política de governo, agudizando a política neoliberal e fortalecendo posições e práticas comprometidas com a intolerância e as violências. O evento do PST aconteceu no dia seguinte à eleição presidencial de 2022, imediatamente após a vitória do presidente Lula, quando pudemos afirmar novamente

o desejo de sustentar a presença e a ação da universidade nos territórios e contextos das políticas públicas em sua potência de produção do comum. Comum no sentido de práxis instituinte, como “prática de governo dos comuns pelos coletivos que lhes dão vida”, quando os comuns são igualmente a resultante do que se põe em comum (Dardot e Laval, 2017).

Partimos de algumas ideias iniciais como direção ético-política do que concebemos como prática de estágio, direção que ganha redobrada importância no enfrentamento dos efeitos de dessolidarização, embrutecimento e precarização da vida vividos nestes últimos anos.

- a de que a universidade, e especialmente a universidade pública, é um ator estratégico na construção compartilhada da cidadania em nosso país, por meio da sustentação das políticas públicas, sempre que se coloque na perspectiva da democratização do saber e do diálogo fecundo com aqueles que protagonizam as políticas públicas. As políticas públicas, quando se fazem com enredamento com a população, assegurando a dimensão participativa e democratizante (com cidadãos usuários, movimentos sociais, profissionais e gestores) (cf. disposto na Constituição Federal Brasileira de 1988) colocam no primeiro plano a dimensão pública das políticas públicas. Compreendemos a dimensão pública, com Teixeira (2004), como a experiência concreta dos coletivos que podem conferir às políticas uma permanente dinâmica de criação e singularização.
- a de que o encontro universidade - serviço público, universidade - movimento social, universidade - territórios de vida, é um encontro de mútua interferência e invenção, de interferência criadora; é um espaço de produção de relações intercessoras (Deleuze, 1992) e de expansão, mais do que de “integração” ou “extensão” (Conceição et al, 2015). O uso da noção de intercessão aqui não apela exatamente ao conceito matemático de intercessão (como mínimo denominador comum) mas quer destacar esse modo de “vir entre”, de produção de desvio, da abertura ao impensado, de engajamento da nossa potência imaginária.
- a de que a extensão, enquanto lócus de produção de saberes e práticas articulados às demandas da sociedade, nos possibilita assumir um lugar estratégico: de uma usina de inventividades sensíveis e de experimentação de tecnologias propositivas que tornam o

saber universitário intimamente conectado com a sociedade em que está inserido. (Silva Lisboa et al, 2022).

- a de que o estágio é um lugar que se inscreve no mais cotidiano dessa produção intercessora. O estágio, como espaço privilegiado de formação profissional, é um lugar vivo, protagônico, no sentido grego da palavra. Protagonista, como sabemos desde o teatro, é quem agoniza, quem está numa relação de incitação recíproca, praticando uma forma de conhecer *encarnada, corporificada* (Kastrup, 1999), que guarda e dissemina as cores, os vivos da ação. Certamente todos temos para contar, desde o nosso itinerário formativo, a riqueza de alguma experiência de estágio e do seu traçado singular que constrói um ethos profissional que aciona uma modificação de si, um certo processo de subjetivação.

É Jean Oury (1991) quem sugere, quando discute a formação no campo da saúde mental, que melhor seria falar de “itinerários de formação” para acentuar que a formação põe em jogo uma transformação do sujeito que se engaja neste trabalho, pois a loucura nos convoca a estabelecer uma relação não tradicional, não formal e muito menos não hierarquizada com nossas competências pessoais, sociais, cognitivas e operativas. Ou seja, para o autor, o trabalho com a loucura se sustenta menos num campo “especializado” de saberes, num conjunto de técnicas ou de aprendizados teórico-metodológicos e mais numa rede de conversações, numa trama social de acolhimento da singularidade, numa pedagogia da convivência, no acionamento da vida comunitária e de certas experiências do comum.

Ela [a loucura] nos faz trabalhar nossos saberes e fazeres para além de nossos aprendizados estritamente profissionais, como aquilo que marca nossas vidas, nossas trajetórias, nossos gostos, nossas paixões...enfim, como aquilo que nos faz estar aí, que nos implica. Como aquilo que nos pede presença, que nos pede que sejamos sensíveis ao que se passa no nível dos “encontros”. (Oury, 1991, p. 3)

De fato, a loucura é um dos campos de experiência que mais nos ensinou sobre formação. As experiências da reforma psiquiátrica e da desinstitucionalização do manicômio logo perceberam que uma das formas de alterar a cultura manicomial estava na formação de profissionais que precisavam viver um outro modo de pensar, sentir e agir em relação à loucura.

Não há como alterar a cultura manicomial sem dessegregar os próprios profissionais (por meio das experiências de equipe e de reflexão sobre o próprio trabalho), sem desinstitucionalizar os especialismos e a fragmentação de saberes e sem colocar em análise a relação dos profissionais com seu objeto de trabalho (Constantino et al., 1994; Basaglia, 2005; Guattari, 1992). Isto é, sem produzir novos sujeitos. Muito do que sustentamos hoje na Psicologia (e na saúde coletiva) no âmbito da formação deve muito às experiências de saúde mental no pós-guerra quando os dispositivos e as tecnologias psi alcançaram uma impressionante transformação e a assunção da radicalidade de sua potência interventiva. Desde o final da Segunda Guerra, o trabalho em saúde mental pôs em questão as tradicionais formas de tratar e produzir saúde, como os consagrados modelos da clínica (o modelo bipessoal de atendimento e o paradigma doença-cura) e rompeu principalmente com a segregação e o isolamento terapêutico como a via de aplacamento do *pathos* da loucura. O trabalho com a loucura, desde então, convoca uma diversidade de saberes para um fazer coletivo; produzindo encontros e interferências entre campos antes separados: arte e clínica; clínica e política etc.

Pretendemos neste texto trazer alguns elementos para pensar o estágio como um espaço privilegiado da formação profissional e do exercício das fronteiras universidade/sociedade, tomando como base a experiência *susista* da formação em saúde e da integração ensino-serviço como um campo fértil para extrairmos pistas para pensarmos a formação.

5.1 O SUS como escola

A criação e a regulamentação do SUS (Brasil, 1990), mais precisamente em 1988 e início de 1990, mudaram radicalmente a estrutura e a organização dos serviços de saúde no Brasil. A institucionalização dos princípios da universalidade, da integralidade e da equidade, bem como das diretrizes operacionais baseadas na descentralização, regionalização, hierarquização e na participação popular (controle social), demandou dos profissionais da saúde uma forma de atuar distinta, "calcada na ação intersetorial e no empoderamento (*empowerment*) da população" (Haddad et al., 2010, p. 386).

A consolidação desses princípios passou e passa, necessariamente, pela mudança no processo de formação dos profissionais, enfrentando a tradição de formação calcada numa lógica de cuidado predominantemente de caráter individualizado, fragmentado, centrado na perspectiva médico-hospitalar e numa visão predominantemente biomédica do processo saúde-doença - com pouco impacto na promoção de saúde e prevenção de doenças - e numa forma de organização curricular centrada na transmissão de conhecimento, de forma hierarquizada e verticalizada.

Como sinaliza Campos (2000), a instituição universitária, ainda que incentive a abordagem interdisciplinar e, por conseguinte integral, tem, em sua estrutura, dispositivos protetores das fronteiras que institucionaliza cada especialidade e seus modos de funcionamento, levando os cursos a atuarem, predominantemente, sob a perspectiva de seus núcleos de formação. Visando mudar esse cenário, o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC) têm implementado mais recentemente políticas de formação que privilegiam, dentre outros aspectos, a integração ensino-serviço.

Como nos ensina Regina Marsiglia (2016)¹³, estas experiências tiveram uma longa construção. No início do século XX, as propostas de formação das profissões da área da saúde, mais especificamente no caso do desenvolvimento das competências exigidas pela prática profissional, expunham os futuros profissionais a estágios e experiências, que, em geral, se desenvolviam em clínicas-escola ou hospitais de ensino. A promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos anos 1960 no Brasil permitiu uma pequena flexibilização dos cursos, com a definição de um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos, e a possibilidade de cada unidade de ensino definir outras disciplinas e experiências práticas que constituiriam o currículo pleno das escolas. Tal flexibilização permitiu o desenvolvimento de algumas experiências que foram denominadas de “extramuros”: alguns estágios realizados fora das clínicas e hospitais de ensino, mas sem que o modelo curricular fosse modificado na sua essência.

¹³ Este trecho, com elementos importantes da história da formação profissional em saúde, acompanha de forma sintetizada parte da apresentação da professora Regina Marsiglia no livro sobre a experiência do Pró-Saúde na PUC-SP (Vicentin et al, 2016).

Nos anos 1980, o Ministério da Saúde, com apoio da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação e Cultura, apresentaram às instituições de ensino superior da área da saúde o Projeto de Integração Docente Assistencial (PIDA), na perspectiva de incentivar uma integração maior das faculdades com a realidade e com os serviços públicos de saúde da região em que se encontravam inseridas. Várias experiências se desenvolveram no país, especialmente com a participação de universidades federais e estaduais e universidades públicas não estatais. No caso do município de São Paulo, a experiência realizada na Zona Norte, envolvendo a PUC-SP e a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP), de 1982 a 1994, suscitou a promoção de: estágios de alunos em serviços de saúde da região, educação continuada e atualização dos profissionais desses serviços em cursos com a participação de professores das universidades envolvidas; desenvolvimento de algumas pesquisas de iniciação científica de estudantes desses cursos, bem como a orientação de pesquisas de profissionais desses serviços por docentes da universidade.

Essa experiência permitiu a vivência e reflexão conjunta de docentes e alunos desses cursos de graduação sobre a formação de futuros profissionais, a capacitação de trabalhadores dos serviços públicos, a definição de linhas e tipos de pesquisa e, especialmente, da extensão universitária. Estas experiências trouxeram subsídios para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, promulgada pelo MEC em 20 de dezembro de 1996, e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação das Profissões da Área da Saúde (Brasil, 2001), que colocou em pauta a necessidade de mudanças curriculares e da formulação de outros programas e políticas no âmbito do SUS: é o caso do AprenderSUS, VerSUS, dos Pólos de Educação Permanente, e, posteriormente, das Comissões de Integração Ensino-Serviço e das Residências Multiprofissionais.

Mais especificamente, desde a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em 2003, o Ministério da Saúde investiu fortemente na formação dos profissionais que atuam no SUS e na aproximação entre as instituições formadoras e os serviços de saúde. Em 2005, foi criado o Programa Nacional de Reorientação Profissional para a Saúde (o Pró-Saúde), que visa “reordenar” a formação de recursos humanos por meio da elaboração de políticas de formação e desenvolvimento profissional na saúde (Brasil, 2005). A avaliação do

Pró-Saúde levou à criação do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (o PET-Saúde), instituído em 2010 - inspirado no Programa de Educação Tutorial (PET), do Ministério da Educação -, que visa fomentar a formação de grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas para o SUS, caracterizando-se como instrumento para qualificação em serviço dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho e vivências dirigidos aos estudantes das graduações, de acordo com as necessidades do SUS (Brasil, 2010).

Estes dois programas são estratégias do Ministério da Saúde em parceria com o MEC para induzir processos de transformação da formação profissional em saúde ativando uma relação viva entre universidade e serviços de saúde, propondo a mudança de cenários de aprendizagem, o engajamento dos profissionais de saúde nessa tarefa, de forma a disparar mudanças curriculares como a da interprofissionalidade (entre as muitas profissões da saúde) e uma experiência de engajamento desde o primeiro ano dos estudantes da saúde nessa formação. Tais experiências se orientam pelos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e visam a articulação ensino-serviço-comunidade na área da saúde (Trenche et al, 2014).

Com a implementação do Pró-Saúde e do PET-Saúde, a relação ensino, pesquisa e extensão tornou-se ainda mais concreta, pois o programa incentivou a pesquisa (sobre a clínica, o ensino e a aprendizagem, a gestão dos serviços da saúde, a interdisciplinaridade e intersetorialidade, dentre outros temas), especialmente na modalidade pesquisa-ação, fortalecendo a articulação entre graduação, pós-graduação e serviços de saúde (Haddad et al., 2010). Além disso, o SUS apostou em processos de produção de saúde acêntricos, isto é, sistemas em redes conectando trabalhadores (equipes multiprofissionais), equipamentos de cuidado (sistema intersetorial de saúde) e movimentos sociais. Daí o coletivo como base ou fundação das práticas de saúde, a cogestão como modo operante dos grupos envolvidos na produção de saúde e a contração de autonomia coletiva como direção metodológica. O SUS é assim nossa política de intensa experimentação democratizante¹⁴, e o SUS-Escola pensa o SUS como espaço de formação e a formação como um elemento central da política de saúde.

¹⁴ A luta social por saúde e democracia logrou produzir o maior sistema universal de saúde do mundo, uma vez que o Brasil é o único país com base populacional superior a cem milhões de habitantes a fazer tal escolha. Naturalmente, não é fácil construir um sistema universal de saúde num país de dimensões continentais e marcado por relevantes diferenças regionais, sociais, econômicas, políticas e sanitárias.

Conforme apontam Ceccim e Feuerwerker (2004):

A formação para a área da saúde deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas, dos coletivos e das populações. (Ceccim e Feuerwerker, 2004, p. 43).

Daí a proposta de educação permanente no SUS (Brasil, 2003) como experimentação permanente de mudanças e efeitos práticos nos serviços e práticas de saúde, porque os sujeitos criam e recriam saberes sofisticados e necessários ao seu fazer. Merhy (2015) sublinha, ainda, que os processos de trabalho em saúde são campos de produção de saber em que estão em cena redes de saberes formulados coletivamente. O mundo do trabalho sempre implica processos formativos, necessários para a atualização da prática de um certo grupo de trabalhadores, provocando a formação do próprio protagonista, individual e coletivo, ao mesmo tempo em que opera a produção do cuidado, no caso da saúde. Mas, como alerta o autor, isso não é obrigatoriamente transparente e óbvio. Ao contrário, é interessante que possamos nos debruçar intencionalmente sobre estas práticas e seus efeitos: “abrir um movimento que procure reconhecer esses acontecimentos, tornando-os visíveis, pode ser uma boa aposta para mudar o eixo dos processos de formação e de capacitação no campo da saúde” (Merhy, 2015, p. 8).

5.2 A experiência Pró-Saúde e do PET-Saúde na PUC-SP: um modo de pensar a função intercessora do estágio

De 2008 a 2022, participei de uma experiência de formação em saúde derivada das experiências dos Pró-Saúde e do Pet-Saúde, que envolveu os cursos de graduação em Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Serviço Social da PUC-SP e a rede de saúde do território sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia em diferentes edições dos Programas. A experiência foi formulada tomando a territorialização como metodologia: articulando diferentes serviços, diferentes estágios e formações e diferentes cursos de formação em saúde em uma ação articulada no território por meio de eixos transversais de intervenção e de dispositivos de cogestão. A

experiência foi empreendida de forma cogestionária, articulando universidade e serviços no planejamento, monitoramento e avaliação das atividades por meio de diferentes dispositivos (comitê gestor da integração serviço-universidade, inserção dos estudantes e docentes nos processos intersetoriais e de rede, participação dos estudantes e docentes nas reuniões de serviço e equipes). Isto é, a experiência se fez com base no fomento à participação preconizado pelo SUS. Sinalizo aqui alguns efeitos da experiência que articulou pesquisa, extensão e ensino, reconfigurando e potencializando o lugar do estágio, tomando como base relatórios de avaliação da experiência (Trenche e Pupo, 2012; Vicentin, 2018).

Os programas fortaleceram os vínculos entre estagiários, docentes, equipes/gestores; promoveram a inserção dos estudantes nas equipes, não como meros observadores, mas como pessoas implicadas com a construção do SUS. Podemos dizer que a experiência deslocou os estágios dos lugares de uso instrumental pelo serviço e/ou de suplência para o lugar de corresponsabilidade na formação, e de valorização da percepção, iniciativa e contribuição analítica e propositiva do estagiário para a construção de soluções conjuntas com as equipes de saúde. A maior participação dos profissionais dos serviços de saúde nas atividades de ensino (como preceptores nos programas PET, mas também como referência para os estagiários e estudantes envolvidos nas atividades conjuntas de formação), na preparação e discussão de casos, situações, projetos e na análise dos indicadores do território, permitiu tanto o acolhimento desses profissionais, a escuta e discussão de situações mais complexas que intervinham nos processos de trabalho, quanto a ampliação do vínculo com os estudantes, o desejo de compartilhar conhecimentos, esclarecer dúvidas, planejar com os estudantes as ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, incluindo-os nas equipes e nas atividades desenvolvidas.

Com relação aos profissionais de saúde, observou-se que a experiência propiciou a) a reflexão e a assunção da atitude comprometida com a formação de novas gerações de profissionais; b) o reconhecimento de que a presença de estudantes nas atividades cotidianas de trabalho pode ser oportunidade de compartilhamento de dúvidas, questionamentos, necessidades de aprofundamento conceitual para o desenvolvimento de práticas em diálogo com o apoio da academia; c) a possibilidade de complexificar as propostas de intervenção, cuidado e integralidade na atenção à saúde; d) a oportunidade de sistematizar experiências para

compartilhamento da produção de saberes sobre processos de trabalho em eventos científicos ou publicação.

Com relação aos docentes, a experiência oportunizou: a) a convivência com estudantes e professores de outros cursos de outras áreas num trabalho conjunto de problematização sistemática do cuidado em saúde no território; b) a possibilidade de planejamento de atividades comuns a todos os cursos para o desenvolvimento de estratégias de participação nas equipes, de produção da escuta qualificada, a construção de vínculo, a desfragmentação de atos do cuidado em saúde, a compreensão ampliada de processos de adoecimento, de compartilhamento de olhares e decisões para o encaminhamentos de projetos terapêuticos; c) a possibilidade de reflexão e busca para o embasamento teórico-prático para a atuação dos estudantes junto às políticas públicas de saúde (aleitamento materno, saúde da criança, adolescente, mulher, idoso, pessoa com deficiência, saúde mental, álcool e outras drogas entre outras); d) a compreensão de que a formação para o SUS requer projetos pedagógicos que possibilitem aos estudantes um trânsito que vá além de disciplinas de saúde Coletiva/Pública, demandando incursão dessa formação em âmbitos de diversas natureza – teórico- conceitual, técnico-assistencial, político, jurídico, sócio-cultural, para compreender as demandas da atuação profissional.

Em síntese, pudemos ainda observar:

- ganhos quanto à continuidade, processualidade e integração das ações desenvolvidas no território produzindo crescentemente ações em colaboração universidade-serviços;
- ampliação do contato de estudantes e professores com os princípios norteadores do SUS, produzindo maior complexidade e corresponsabilização no olhar para o território/comunidade e para a saúde coletiva;
- ampliação da discussão destes temas na universidade (principalmente de pesquisas produzidas a partir de demandas do território);
- mudanças mútuas nos processos de trabalho a partir da participação dos profissionais dos serviços de saúde nas atividades de ensino e dos docentes e estudantes nos serviços
- a ampliação de estratégias pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e considerem as especificidades de cada realidade;
- a maior compreensão da função do SUS como formador;

- a provocação de novas demandas para as disciplinas a partir da introdução de estudantes dos primeiros anos de graduação, com presença sistemática e longitudinal em cenários de práticas do SUS, desencadeando críticas no modo de produzir a formação em saúde;
- a construção de coletivos entre docentes e discentes que pensam formação em saúde e propõem mudanças curriculares de forma sistemática (na forma de um Fórum permanente de formação em saúde no âmbito da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde).

5.3 Considerações Finais

Os estágios são um campo estratégico da formação por se instalar no cotidiano do estudante e por instalar o estudante no cotidiano das práticas profissionais, quando os cotidianos são eles mesmos objetos de aprendizagem individual, coletiva e institucional (Ceccim, 2005, p.163), compondo o “trabalho vivo em ato”, isto é, o trabalho humano no exato momento em que é executado e que determina a produção do cuidado (Merhy, 2002). Tratam-se das tecnologias leves¹⁵, a do trabalho relacional com os demais sujeitos, usuários e trabalhadores, numa dimensão ético-política, que confere aos envolvidos a condição de produzir vínculos, afetações e a produção de novos sujeitos.

O ‘trabalho em saúde’ é centrado no ‘trabalho vivo em ato’, à semelhança do trabalho em educação; e a efetivação da ‘tecnologia leve’ do ‘trabalho vivo em ato’, na saúde, expressa-se como processo de produção de ‘relações intercessoras’ em uma de suas dimensões-chave, o seu encontro com o usuário final, que ‘representa’, em última instância, as necessidades de saúde, como sua intencionalidade, e, portanto, quem pode, com seu interesse particular, ‘publicizar’ as distintas intencionalidades dos vários outros agentes na cena do ‘trabalho em saúde’. (Merhy e Franco, 2009).

Nesta perspectiva, o estágio não é apenas o modo pelo qual a universidade coloca o estudante em relação com as crescentes transformações no âmbito das políticas públicas ou com

¹⁵ Merhy (2002) distingue três tecnologias em saúde: as duras, o complexo de equipamentos de serviços, máquinas diagnósticas e de intervenção e sistemas de informações; a leve-dura que se refere à estruturação do processo de trabalho e às estratégias de ação; e a leve: o trabalho em ato e relacional com os demais sujeitos, usuários e trabalhadores, numa dimensão ético-política que confere aos envolvidos a condição de produzir vínculos, afetações e desejos de cuidado.

as diferentes dimensões de atuação profissional, assim como com o acumulado dessas experiências em seus múltiplos saberes-fazer e seus modos de transmissão. Ele é também uma forma de colocarmos em análise os modos como as teorias e as estratégias técnicas, nosso saber-fazer, participa da produção dos próprios problemas que pretendemos abordar. E também um lugar que nos leva a forjar outros modos de pensar-fazer; espaço de criação de uma ecologia social, de novos sentidos e modos de existência.

Essa potência intercessora ganha maior envergadura quando se articula com ações de extensão e de pesquisa e quando se territorializa porque, nesse processo de formação compartilhada, a universidade pode ampliar seu papel de apoio às equipes em seus processos de trabalho, o que suscita a reinvenção e a ampliação de estratégias pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e considerem as especificidades de cada realidade e a complexidade dos desafios do cotidiano da saúde.

Referências

BASAGLIA, F. As instituições da violência. In: BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.133/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. **Caminhos para a mudança na formação e desenvolvimento de profissionais de saúde: diretrizes da ação política para assegurar Educação Permanente no SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. **Pró-saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

BRASIL. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 421, de**

3 de março de 2010. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

CAMPOS, G. W. S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161-177, 2005.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312004000100004>.

CONCEIÇÃO, M. R. et al. Interferências criativas na relação ensino-serviço: itinerários de um Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde). **Interface**, Botucatu, v. 19, supl. 1, p. 845-855, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0768>.

CONSTANTINO, E. et al. Entrevista com François Tosquelles. In: LANCETTI, A. (org.). **SaúdeLoucura 4**. São Paulo: Hucitec, 1994.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, G. Os intercessores. In: DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 155-172.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HADDAD, A. E. et al.. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 383-393, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102010005000015>

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

MARSIGLIA, R. Prefácio. In: VICENTIN, M. C. G. et al. (org.). **Saúde mental, reabilitação e atenção básica**: encontros entre universidade e serviços de saúde. São Paulo: Arthgraf, 2016.

MERHY, E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

MERHY, E. Educação Permanente em Movimento: uma política de reconhecimento e cooperação... **Saúde em Redes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-14, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2015v1n1p07-14>

MERHY, E.; FRANCO, T. Trabalho em saúde. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trasau.html>.

OURY, J. Itinerários de formação. Tradução de J. I. Goldberg. **Revue Pratique**, [S. l.], n. 1, p. 42-50, 1991. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/137116456/ITINER-ARIOS-DE-FORMA-CAO-Jean-Oury-rtf>.

SILVA LISBOA, M.; VICENTIN, M. C. G.; GRAMKOW, G. Experiências extensionistas e formação: território, cuidado e resistências. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 47, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i47.7070>.

TEIXEIRA, R. R. As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público. In: CONFERENCE RETHINKING 'THE PUBLIC' IN PUBLIC HEALTH..., 2004, San Diego. **Anais [...]**. San Diego: University of California, 2004.

TRENCH, M. C. B.; PUPO, A. C. **Relatório final do ProSaúde II**. São Paulo: PUC-SP; Supervisão Técnica de Saúde Freguesia do Ó/Brasilândia, 2012. Relatório não publicado.

TRENCH, M. C. B.; VICENTIN, M. C. G.; PUPO, A. C. Integração ensino e serviço na formação em saúde: a experiência do Pró-Saúde II-PUC-SP e da Supervisão Técnica de Saúde da FÓ/Brasilândia/SMSSP. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 822-833, 2014.

VICENTIN, M. C. G. **Relatório final do ProPetSaúde**. São Paulo: PUC-SP; Supervisão Técnica de Saúde Freguesia do Ó/Brasilândia, 2018. Relatório não publicado.

Capítulo 6

Psicologia Social como psicologia (que faz) política: notas para pensar a ciência e a profissão

Antonio Euzébios Filho

Este artigo traz notas e reflexões sobre a dimensão ético-política do pensar e fazer Psicologia Social, no entendimento de que ela é uma Psicologia Política.

É importante começar dizendo que este texto está inserido em uma produção coletiva, viva, retratada nesta coletânea de artigos de colegas do Departamento de Psicologia Social e Trabalho, do Instituto Psicologia, USP. Necessário, ainda, fazer menção ao seminário que antecedeu e sustentou esta coletânea, realizado para pensar o currículo e a formação em Psicologia Social e do Trabalho.

A pergunta que motivou esta produção coletiva (grupo de docentes, pesquisadores, estudantes, profissionais) foi: Que Psicologia Social queremos (formar e praticar) na atualidade?

Provocados por esta pergunta, procuramos neste texto caracterizar a Psicologia Social como uma Psicologia Política (Martín-Baró, 1982, 1989), entendendo também que há, como sabemos, diferentes formas de pensar e fazer política (Lukács, 2003).

Diante da complexidade que o tema suscita (a relação entre fazer Psicologia e Política), é importante refinar aquilo que queremos e não queremos: não é interesse apresentar todas as formulações teórico-filosóficas sobre o conceito de Política, tampouco, trazer as mais diversas compreensões que existem a respeito do fazer e pensar politicamente a Psicologia.

Também deve estar claro que não é intenção pensar a inserção ou o desdobramento formal de uma área sobre a outra, tampouco, de disciplinarizar a Psicologia Social na Psicologia Política¹⁶ (assim nos afastamos de polêmicas que demandariam um longo tempo e espaço de exposição).

¹⁶ Para um debate interessante sobre esta questão, consultar Sandoval (1997).

Martín-Baró (2013) - que, por sinal, considera a Psicologia Política como um “ramo” da Psicologia - apresenta razões históricas para o avanço desta área, que considera como derivada da Psicologia Social. Em um texto publicado pela primeira vez em 1991, o autor diz o seguinte:

Três aspectos contribuíram especialmente para este interesse pela psicologia política: (a) o desenvolvimento da psicologia e, especialmente, da psicologia social, assim como o aumento do número de psicólogos em diversos países da América Latina; (b) a consciência sobre a urgência e a gravidade dos problemas sociopolíticos enfrentados pelos povos latinoamericanos e o impacto, direto e indireto, tanto sobre a saúde mental dos indivíduos, quanto sobre o desenvolvimento pessoal coletivo; (c) a crescente insatisfação com o papel desempenhado pela psicologia no interior do ordenamento social dos países latinoamericanos, identificado como um papel que serve predominantemente aos interesses das classes no poder (Martín-Baró, 2013, p. 576).

O objetivo deste texto, usando as próprias palavras de Ignacio Martín-Baró (2013), é “examinar o que pode ser chamado de política da psicologia, isto é, tudo aquilo que, na psicologia e no trabalho dos psicólogos, está determinado por interesses sociopolíticos ou contribua para articular esses interesses na práxis social” (Martín-Baró, 2013, p.577).

Podemos chamar este manuscrito de “notas e reflexões”, ou de um “ensaio”, sobre o sentido ético-político do pensar e fazer Psicologia Social e sobre os desdobramentos práticos de determinados modelos teóricos e metodológicos presentes, de maneira geral, na Psicologia Social moderna.

A compreensão da Psicologia Social como uma Psicologia Política é algo, obviamente, que não inventamos. Este é um tema discorrido longamente, por exemplo, por autores que destacaram o sentido ético-político de resistência ao fazer não hegemônico da Psicologia (Farr, 2006; Martín-Baró, 1982; Burton e Guzzo, 2020).

A questão da resistência e da caracterização de uma Psicologia dominante, traz um debate sobre a necessidade de consolidar um outro modelo ético-político para a ciência e a profissão psicológica. A este respeito, Martín-Baró (1998) afirma:

“(...) la Psicología Social (la ciencia) puede (axiologicamente, debe) contribuir a esclarecer la conciencia colectiva, a dismantelar el discurso ideológico que encubre la violencia, a desenmascarar los intereses de clase que se esconden tras a mentira institucionalizada (Martín-Baró, 1998, p.41).

Esta afirmação está sustentada em uma concepção de ciência e sociedade, guiada por alguns princípios ético-políticos, por exemplo: superação do positivismo e da suposta neutralidade científica (Burton e Guzzo, 2020), compreensão da natureza social e histórica do objeto da Psicologia (Farr, 2006; Martín-Baró, 1982) e reconhecimento de que, no entrelaçamento das demandas da sociedade com o desenvolvimento da ciência e profissão criou-se, historicamente, um modo hegemônico (político, de classe) de pensar e fazer Psicologia (Parker, 2014).

Tomar estes princípios de maneira simplista, contudo, pode ser bastante perigoso.

A complexidade da matéria começa pelo próprio conceito de Política. É verdade que poderíamos “resolver” este desafio conceitual adotando a tese clássica - e muito conveniente - da política como resultado de uma condição humana (Aristóteles). Mas, pela ótica do materialismo histórico e dialético, esta tese soa insuficiente por identificar uma essência humana fora da história (Lessa, 1992; Tonet, 2005).

Outra complexidade que se coloca no enquadramento da Psicologia Social como uma Psicologia Política é reduzir o fazer científico à política. Ciência e política não são (ou não podem ser) a mesma coisa (Tonet, 2005) - por outro lado, está claro a fragilidade da tese, agarrada com todas as forças pelo positivismo, da neutralidade científica. O que há é uma inflexão dialética de unidade entre ideologia e produção de conhecimento (Lukács, 2003; 2010; 2020).

O debate entre ciência e ideologia também não é novidade. Independente do conceito marxista de ideologia do qual partimos, diversos autores deste campo, como Lukács (2003; 2010; 2020) e tantos outros de diferentes perspectivas críticas (como o próprio Martín-Baró) já nos alertaram que, contraditoriamente, política não é ciência, mas, ambos, se confundem facilmente.

Para que possamos compreender melhor esta inflexão dialética, permitam-me retomar brevemente o pensamento de Lukács (2010) sobre a relação entre ciência e ideologia. Pois bem, em primeiro lugar, a compreensão do filósofo húngaro, partindo de Marx, é de que o desenvolvimento histórico da humanidade foi fundado pelo trabalho (sendo o trabalho a atividade humana de transformação da natureza) (Lukács, 2003; 2010).

Desenvolve-se, a partir do trabalho, não apenas objeto, mas a linguagem, a cultura, a dimensão simbólica etc. O ser social se desenvolve e interage em diferentes complexos sociais, como quer Lukács (2010) e, tal como ressalta Lara (2015):

Na *Ontologia* de Lukács (2010), os *complexos de problemas mais importantes* – enquanto categorias teórico-filosóficas – são compostos pelo *trabalho*, que é o princípio de gênese do ser social. Este, no confronto com a realidade, desenvolve sua atividade na constante objetivação diante do mundo inorgânico e da vida orgânica. A *reprodução social* é o espaço econômico, político e cultural de realização da atividade humana, em que o indivíduo e o gênero humano estão em permanente inter-relação e conflito. A *ideologia*, como momento ideal e práxis humana, orienta os homens no enfrentamento dos conflitos sociais que se apresentam na vida cotidiana, sendo que esses conflitos se caracterizam, em alguns casos, como *estranhamentos*. Eles se expressam, por exemplo, nas lutas da classe trabalhadora pela apropriação do resultado do seu trabalho, pelas melhores condições de trabalho, pela redução da jornada de trabalho etc. Para além dos fatores objetivos da produção social, os *estranhamentos* compõem a religião como criação humana de um sonho de redenção possível diante da incompreensão do sofrimento no mundo real; na manipulação do consumo acelerado pela capitalização total (Lara, 2015, p. 272, *itálicos do autor*).

A ciência e a ideologia, para Lukács, portanto, representam complexos sociais, assim como a arte e a filosofia.

A ciência, para o filósofo marxista, de maneira resumida, representa um processo de conhecimento constante, histórico, resultante da práxis, da atividade humana em todas suas expressões. Revela, por assim dizer, níveis de consciência sobre a realidade e os objetos circundantes. (Chasin, 1995).

A Política, por sua vez, é uma forma específica de ideologia, assim como o Direito. Novamente com Lara (2015):

O direito nasce como necessidade de dirimir os conflitos que surgem na esfera econômica, mas gradativamente torna-se uma esfera específica que compõe o complexo jurídico, com suas mediações particulares operantes nas mais diversas formas de reprodução social, em muitos casos, distante da produção material (...) A política é uma esfera da vida social, “é um complexo universal da totalidade social” (LUKÁCS, 2010, p. 502), um complexo da práxis mediada direcionada para a totalidade da sociedade, para mudança ou conservação do existente. No pôr teleológico político, a sua realização encontra as contradições sociais e, a partir dessas, surgem novas exigências que modelam o caminho da ação. Por esse motivo, é uma práxis mediada com as relações sociais e sofre permanentemente novas exigências em seu processo (Lara, 2015, p. 284).

É claro, tanto para Marx, como para Lukács, que a ciência convive e atua entre os complexos sociais, portanto, convive e atua também no campo da ideologia, isto é, da política, dos conflitos e interesses de grupos, de classes.

O reconhecimento desta determinação reflexiva entre complexos sociais, no caso, ciência e ideologia, é justamente o que motivou a crítica marxiana e sua proposta de formular, por assim dizer, uma teoria científica do capital para “uso” político contra o capital (Gorender, 2013).

Aí novamente entramos no tema delicado da relação entre ciência e política. Sim, para Marx é possível falar de um “uso” político da ciência, tanto um uso instrumental como um uso socialmente planejado (Chasin, 1995; Gorender, 2013).

O uso instrumental da ciência, já praticado pela burguesia, era demasiado conhecido por Marx e Engels (2007). Reside aí a crítica ao idealismo alemão, conhecida, justamente, como Ideologia Alemã (Marx & Engels, 2007). Isso vale também para a crítica marxiana à Economia política e seu caráter ideológico de defesa da propriedade privada e do individualismo burguês (Marx, 2008). Notem: tais críticas são ao mesmo tempo políticas, filosóficas e científicas.

Marx e Engels denunciaram o idealismo alemão e a economia política não apenas pelo projeto de sociedade que sustentavam, mas também pela fragilidade científica destas correntes de pensamento. Estas correntes, para Marx (2008) e Marx e Engels (2007), produzem conhecimento centrado na aparência do objeto. Na verdade, tratam o fenomênico como essência, assim, não conseguem compreender aquilo que não se vê imediatamente (Marx, 2013) de modo que se mostram insuficientes como pensamento científico.

Há em Marx e Engels uma crítica consolidada à lógica formal sustentada pelo empirismo. Esta crítica reside na incapacidade deste modelo de ciência identificar a totalidade do objeto de estudo, o contraditório e o movimento do real, social e histórico. Neste modelo, nada vai além daquilo do que se manifesta independentemente da consciência do filósofo ou do cientista. Mas não só isso.

Marx e Engels identificaram um pensamento de classe, uma ciência burguesa parcelada em fatias de conhecimento convenientes ao mercado, que naturaliza a propriedade privada como atributo essencialmente humano, que consente e propaga valores individualistas, adepta ao reducionismo seja pela via do idealismo ou do mecanicismo. Portanto, uma concepção de

ciência, diríamos assim de maneira simplificada, politicamente inviável para a classe trabalhadora (Chasin, 1995; Gorender, 2013).

Neste sentido, observam Marx e Engels (2007), não se trata de um mero erro de cálculo científico: trata-se de uma apologia ao modo de vida burguês e à sociabilidade capitalista.

Aos olhos desta ciência (ou ideologia?), observa Marx (2008) na Crítica à Economia Política, o ser humano além de nascer egoísta, nasce também com um “instinto” de proprietário. Nosso filósofo, então, afirma que nesta concepção de ciência e de sociedade, “a forma burguesa de trabalho [aparece] como a forma natural e eterna do trabalho social” (Marx, 2013, p. 88, colchetes nossos).

Com efeito, como se sabe, Marx concluiu ser necessário desenvolver uma ciência politicamente viável para a classe trabalhadora com todos os riscos interpretativos que isto decorre, como, por exemplo, o de não reconhecer a impossibilidade de esgotar o conhecimento sobre a realidade (Chasin, 1995; Lessa, 1992).

É evidente, em Marx, que a proposta não era construir uma teoria que explicasse todos os aspectos da vida social, ainda mais isolando estes aspectos da história. Ademais, convenhamos, pensar um fazer científico em nome de um projeto de “emancipação humana” não bastaria para eliminar o uso instrumental da ciência, como é algo que observamos, inclusive, no interior do próprio marxismo (Tonet, 2005; 2010).

O fazer científico exige constante atualização, pressupõe uma historicização permanente do objeto, um ajuste eterno de contas com o projeto político que o sucede, uma preocupação constante com a cristalização do conhecimento, com a adoção de dogmas e formas irrefletidas de consciência.

Dito isso, sem a intenção de esgotar o debate, continuamos com a preocupação em esclarecer algumas questões elementares da relação sempre tensa e contraditória entre ciência e ideologia.

6.1 A Política e a Economia em Marx

Começamos pelo trabalho como categoria ontológica, pois é ele, segundo Marx, que funda o próprio ser social (Marx, 2013), sendo comum, portanto, a toda forma de sociabilidade humana. Dele nasce a linguagem e a consciência humanas. Ou, nas palavras de Marx, as “capacidades intrinsecamente humanas” (Marx, 2004).

Nesta perspectiva, a Economia é o primeiro complexo social, pois diretamente associado ao processo de produção da vida material. Ela revela, justamente, as formas de organização social do trabalho, de distribuição da riqueza, de regulação das relações sociais de produção e reprodução dos meios e modos de vida (Gorender, 2013; Lukács, 2010).

Assim que salário, preço, lucro, o processo de financeirização etc., são manifestações imediatas de relações históricas que ordenam um determinado fazer econômico (Marx, 2013). Para Marx:

(...) da produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade (...). A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 2013, p. 44).

Embora derivado do trabalho, é claro que a Economia atinge uma autonomia relativa diante dele. Afinal, ela se relaciona com outros complexos sociais, como a ideologia e sua forma histórica, a Política, que não só alcança uma autonomia frente ao mundo trabalho, como passa a interferir decisivamente nele, regulando relações produtivas e de poder.

Em uma sociedade de classes, que estabelece determinadas relações econômicas, Marx observa que a Política vai muito além de um simples jogo de convencimento. Política em grande medida é força, violência. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, com a cidadania moderna, a burguesia teve de aperfeiçoar as lógicas de regulação social e persuasão, uma vez sustentada a tese de igualdade jurídico-formal entre os cidadãos (Tonet, 2005; 2010).

Sim, política é convencimento, identidade, memória, mas, fundamentalmente, está relacionado à luta pelo poder, que, no capitalismo, é uma luta travada, inalienavelmente, no campo econômico.

Com esta afirmação, contudo, não queremos retornar à tese de que o ser humano é político (ou econômico) por natureza. A Política nasce com a sociedade de classes, diferente da ideologia.

Na sociedade de classes, os interesses econômicos tornam-se também interesses políticos, que, por sua vez, também passam a reger o próprio desenvolvimento econômico. É da relação econômica (que não é só econômica, mas, primeiramente, social, englobando um conjunto de complexos sociais) que nasce a Política e a própria ciência. Assim, nas palavras de Lukács, a prática e a ciência política se conformam na totalidade extensiva da história do ser social (Lukács, 2010).

Nos trilhos desta compreensão, não podemos abandonar o trabalho como categoria ontológica, como fio condutor do desenvolvimento histórico e social. O trabalho em Marx é, antes de tudo, uma ação humana em direção à transformação do real. Mas, trabalhar não é uma ação isolada, mas social. Não existe sociedade sem trabalho associado, mas este trabalho foi, historicamente, alienado.

Desta constatação é que Marx e Engels chegam à conclusão (uma conclusão política que determina a gênese do Materialismo Histórico e Dialético como filosofia e ciência) de que:

A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas cond[ições] da indústria, do co[mércio], [da agricul]tura, do inter[câmbio] [...] e então, posteriormente, conforme suas diferentes fases de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando se encontram suficientemente desenvolvidos (Marx e Engels, 2007, p. 29, colchetes do tradutor).

Mas, voltando ao conceito de Política.

Dissemos que a Política é sempre um misto de convencimento e força, dependendo dos diferentes momentos históricos e contextos. A violência física, constituindo-se como elemento regulatório das relações de classe, portanto, é o pilar de toda forma de Estado. Como afirma

Lenin ([1917]/2017) com mais ou menos estas palavras: o Estado em última instância é a polícia armada.

Evidente que a burguesia (ou parte dela) aprendeu, historicamente (com auxílio de ilustres personagens, como a Psicologia (Farr, 2006; Martín-Baró, 1982; Paicheler-Harrous, 2018), que seria mais útil prescindir, sempre que necessário, da força e investir no convencimento. Ora, em uma sociedade mais complexa, porém, também mais militarizada e assombrada pela desigualdade social, as táticas de convencimento – ou, como chamamos, de administração da consciência política – deveriam ser aprimoradas (Euzébios Filho e Gradella Jr., 2020).

Nesta esteira, a ciência burguesa atua nas duas vertentes: para fins do convencimento e do uso da força. Ela se mostrou, aliás, fundamental para reduzir o uso da força pelo convencimento, mas, também, sem ela não seria possível pensar no uso altamente tecnológico de força militar, como assistimos, infelizmente, nas guerras e massacres atuais televisionados para todo o mundo.

Sabemos, por intermédio de excelentes análises sobre a gênese da Psicologia (por exemplo, Paicheler-Harrous, 2018) e da própria Psicologia Social, em particular (Farr, 2006; Martín-Baró, 1982), que a ciência e profissão psicológica deram contribuições, inclusive, para convencimento do uso de força contra determinados grupos “desajustados”, “rebeldes” etc., mas também para se pensar táticas (diretas ou indiretas) de dominação e exploração do trabalho (Martín-Baró, 1989; Martín-Baró, 2000).

Neste sentido preciso, a Psicologia Social nasce como Psicologia que faz Política. Não apenas porque a Política, pela ideologia, invade complexos sociais como o campo científico (Lukács, 2010), mas também porque o próprio objeto de estudo da Psicologia é necessariamente social e historicamente político (Martín-Baró, 1982).

6.2 A Psicologia Social como Psicologia Política

Martín-Baró (1982) ainda que de maneira breve, formulou uma espécie de historiografia da Psicologia Social moderna na qual identifica três modelos. São modelos que, embora sejam

também teóricos e metodológicos, não se caracterizam apenas por um agrupamento de “correntes” do pensamento psicológico. São modelos de Psicologia Política.

O texto de Martín-Baró (1982) a que nos referimos tem um título muito semelhante à pergunta disparadora do seminário que nos referimos no começo deste trabalho: O que estuda a Psicologia Social?

Com esta pergunta, Martín-Baró estabelece dois critérios para demarcação de três modelos distintos: as concepções do “Social” da Psicologia Social e os compromissos ético-políticos dos projetos de ciência e profissão.

Daqui em diante, não será objetivo fazer um estudo aprofundado dos três modelos, apenas apresentá-los rapidamente, sempre lembrando que a relação contraditória entre ciência e ideologia, da qual nos referimos anteriormente, é um fator que traz complexidade à análise de modelos de Psicologia Social, ou seja, a intenção não é “fechar” modelos.

Mas, vamos, enfim, à descrição dos modelos. Para Martín-Baró, o primeiro modelo é aquele guiado pela seguinte pergunta: *o que mantém os membros de uma sociedade coesos?*

Esse primeiro modelo refere-se ao pioneirismo da tradição da chamada Psicologia das Massas. Nela, Martín-Baró inclui clássicos como *Psicologia das multidões* de Gustav Le Bon - trabalho que influenciaria Freud e suas próprias contribuições à Psicologia das massas. Este modelo conta, ainda, com Wundt e sua Psicologia dos povos (*Völkerpsychologie*)¹⁷

O fundamento deste modelo pode ser encontrado nas teorias clássicas da Ciência política, de Weber, Hobbes e Maquiavel. Entre todas elas se encontram, com nuances, uma concepção metafísica da natureza humana, que coloca na ganância e no egoísmo os males

¹⁷ É interesse observar que, devido nossa formação sofrer, em geral, influência das perspectivas positivistas norte americanas, pouco se discute a dualidade do projeto Wundtiano entre a Psicologia individual e dos povos. Este debate é coberto de polêmicas e necessita de aprofundamentos que não teremos aqui tempo e espaço. No entanto, vale registrar, conforme Araújo (2019) traz em seu estudo sobre o legado de Wundt: “(...) não termos até hoje um claro entendimento da obra de Wundt, especialmente de sua Psicologia como um todo. Embora seu nome seja bastante citado nos manuais introdutórios de Psicologia, o alcance e a importância de seu projeto permanecem ainda desconhecidos por grande parte dos psicólogos atuais. E mesmo na literatura especializada, há uma carência de estudos mais detalhados, que possam corrigir os inúmeros equívocos surgidos ao longo do século XX na historiografia da Psicologia. Em várias ocasiões, Wundt tem recebido um tratamento caricatural - sendo retratado, por exemplo, como representante do associacionismo britânico, fundador do estruturalismo (ao lado de Titchener) e (...) defensor da introspecção tradicional” (Araújo, 2019, p.210).

“naturais” da sociedade, sendo eles remediados por um árbitro neutro, que está acima da sociedade civil: o Estado (Martín-Baró, 1982).

É importante, contudo, lembrar que este modelo não sucumbiu ao positivismo, pelo contrário: havia um interesse - contemplativo na maioria das vezes, é verdade - de desenvolver uma compreensão filosófica e científica do contágio das massas e do sofrimento vinculado à adaptação das normas sociais (Martín-Baró, 1982). Havia, ainda, uma preocupação ontológica e em certos personagens como Freud, por exemplo, um aspecto subversivo presente no reconhecimento das restrições civilizatórias e seu impacto sobre uma consciência individual e ao mesmo tempo social.

Seja como for, era um modelo que tinha claro o princípio de que toda a Psicologia é social. Neste sentido, como afirma Araújo (2019)¹⁸, retomando o legado de Wundt, seria “preciso resgatar a íntima relação que existe entre psicologia e filosofia na obra de Wundt” (Araújo, 2019, p.3).

Diferentemente, o segundo modelo da Psicologia Social é caracterizado pelo pragmatismo, foco nos aspectos instrumentais do pensamento psicológico e empobrecimento do debate ontológico, deslocando a atenção para as necessidades práticas da sociedade norte-americana. É denominado por Martín-Baró (1982) de americanização da Psicologia social.

O autor recorda que, naquele momento histórico (início do século XX), os EUA colocavam-se como o baluarte do desenvolvimento econômico do capitalismo. Assim, esperava encontrar (e encontrou, de fato) aliados na Psicologia Social em duas tarefas políticas: para encarceramento dos “desajustados” (no sistema carcerário e fora dele, nos manicômios) e, com a nascente Psicologia industrial, para atuar nos processos de adaptação do trabalhador e domínio

¹⁸ Assim como Martín-Baró, o autor dá devida atenção ao fato de Wundt ter tido um projeto maior do que a Psicologia laboratorial. Assim, logo, conclui: “Uma característica fundamental desses produtos mentais é que eles pressupõem a existência de uma comunidade de muitos indivíduos que compartilham certa mentalidade, embora sua fonte última sejam sempre as características psíquicas de cada um dos indivíduos. É por estarem ligados a uma comunidade, a um grupo étnico ou a uma totalidade cultural que Wundt chamou esse domínio de investigação psicológica de Psicologia dos povos (*Völkerpsychologie*), que complementa a Psicologia individual ou experimental na busca de uma compreensão das leis gerais da vida psíquica (Wundt, 1888b). Nos últimos 20 anos de sua vida (1900-1920), Wundt dedicou-se principalmente a esse empreendimento - baseando-se sempre em estudos e relatos linguísticos, históricos e etnológicos - que teve como resultado dez extensos volumes, além de ensaios isolados” (Araújo, 2019, p. 215-216).

do trabalho operacional (Paicheler-Harrous, 2018). Evidentemente que ambas as funções tinham, como pano de fundo, a contribuição da Psicologia na propagação do estilo de vida baseado no individualismo e consumismo (Parker, 2014).

Em um acelerado processo de industrialização, a Psicologia passou a ser convocada a atuar, por exemplo - como evidenciou Dejours (1987) -, na esteira do Taylorismo, mas também passou a desempenhar um papel na questão da imigração, da classificação de doenças, de avaliação da periculosidade de certos setores da sociedade, entre outros (Martín-Baró, 1982).

Uma das características deste pensamento psicológico hegemônico era que ele estava a serviço da produção industrial de instrumentos de avaliação psicológica, auxiliando, sobretudo, na classificação de doenças e fornecendo, aos sistemas de encarceramento, fundamentos “científicos” para a loucura e a delinquência (Paicheler-Harrous, 2018).

A preocupação principal com a produção em larga escala de instrumentos de avaliação da personalidade, inteligência (Paicheler-Harrous, 2018) e afins, assim como métricas para atuar no manejo e condução de dinâmicas de grupo, eram as soluções psicológicas encontradas para problemas estruturais da sociedade capitalista (Euzébios Filho e Gradella Jr., 2020; Farr, 2006).

No entanto, assim como em todos os modelos, havia tensões que não serão exploradas neste texto. Basta mencionar que a dualidade Psicologia individual x social também se manifesta aqui.

Neste modelo, observa-se a passagem do predomínio de uma Psicologia Social ainda muito apegada à fisiologia e ao indivíduo isolado, preso às condições “disposicionais” do sujeito, para uma que passa a ter interesse pelos temas relacionados a opinião pública e comportamento político (Martín-Baró, 1982; Paicheler-Harrous, 2018), por exemplo.

Voltando o olhar para os grupos, mas não exatamente para as condições estruturais dos grupos, o “social” desta Psicologia Social aparece como soma de indivíduos – o que fica evidente, por exemplo, no estudo de conformidade social de Solomon Asch e tantos outros.

Emerge, então, nas fissuras deste modelo o experimentalismo dos pequenos grupos, com destaque para as aplicações das técnicas e dinâmicas de grupo com Kurt Lewin e Milgram, por exemplo.

Vamos visitar rapidamente a obra de Kurt Lewin, pois ela ilustra certas fissuras internas e ao mesmo tempo características do segundo modelo, com hegemonia do pensamento positivista, voltando-se ao adaptacionismo (Pasqualini, Martín e Euzébios Filho, 2021).

Não sem razões históricas (Pasqualini, Martín e Euzébios Filho, 2021), Lewin se encanta com a sociedade norte-americana, considerada, então, um modelo de democracia, como ele mesmo procurou deixar claro em *Problemas de dinâmica de grupo* (Lewin, 1995). Em uma das edições desta conhecida obra, Gordon Allport escreve na introdução, referindo aos métodos propostos por Lewin:

Mais do que qualquer outro pesquisador, conseguiu ele adaptar a experimentação – o método preferido de pesquisa científica – a problemas complexos da vida do grupo. É espantosa a sua engenhosidade. Problemas que poderiam parecer inteiramente inacessíveis à experimentação renderam-se à sua investida (Allport, 1995, p. 9).

E mais adiante, Allport completa afirmando que “mesmo os norte-americanos, apesar de sua familiaridade intrínseca com a democracia, precisam praticá-la continuamente e aperfeiçoar suas atividades de grupo” (Allport, 1995, p.11).

Assim, fica fácil observar a ausência de divergências políticas de fundo entre as propostas de Psicologia Social praticadas por Allport e Lewin. Em que pese as diferentes tonalidades implícitas (e, como já dito, os motivos históricos para se supor que a sociedade norte-americana seria mais democrática em relação a países que aderiram ao nazismo), notamos três características comuns deste segundo modelo (dominante) de Psicologia Social: (1) o fetiche do experimentalismo; (2) Psicologia voltada para o aperfeiçoamento da democracia a lá norte-americana; (3) compreensão da sociedade como soma de indivíduos e grupos (Martín-Baró, 1982).

Assim é que, para Martín-Baró, este modelo de Psicologia Social, dominante até hoje, parte da perspectiva do dominador.

Lewin (e outros autores clássicos como Mead e Tajfel), embora não sejam considerados representantes clássicos do modelo individualista, não alcançam a radicalidade científico-política proposta pelo terceiro modelo (Martín-Baró, 1982).

Finalmente, o terceiro momento da Psicologia Social é aquele que rompe com a perspectiva contemplativa do primeiro modelo e com as concepções adaptacionistas e individualistas do segundo modelo.

A preocupação, neste caso, está voltada para a seguinte questão: *o que nos liberta da ordem estabelecida?*

Temos aqui, como indica a própria pergunta, uma ruptura com a perspectiva contemplativa/especulativa da Psicologia das massas e com a falsa noção de neutralidade científica.

No plano teórico, o denominado terceiro modelo compreende (em certa medida como o primeiro modelo) a realidade como social, mas também histórica e em constante movimento. É claro que neste amplo corpo teórico/prático se observam inúmeras divergências quanto à caracterização das relações de poder, o “peso” da Economia, Política, Cultura, etc.

Este modelo compreende (em certa medida, como o primeiro modelo), a realidade como social, mas também como Política. Importante ressaltar, entretanto, que há várias compreensões de Política, pois se trata de uma diversidade de perspectivas teóricas em que se observam inúmeras divergências quanto à caracterização das relações de poder, o “peso” da Economia, Política, Cultura etc.

Diferentes perspectivas, porém, com um elemento aglutinador: não apenas a compreensão social e histórica do fenômeno psicológico (ainda que também com diferentes noções de historicidade), mas, principalmente, o anticapitalismo (Euzébios Filho e Gradella Jr., 2020).

Por isso que, neste modelo, por exemplo, a Psicologia industrial (e sua derivação, a Psicologia organizacional) ganha uma alternativa: a Psicologia Social do trabalho (Sato, Bernardo, Oliveira, 2008). Nesta esteira, como exemplo, temos o pensamento de Dejours (1987), que parte, na sua Psicodinâmica do trabalho, do reconhecimento do trabalho alienado.

De uma maneira ou de outra, o elemento fundamental que une as diferentes perspectivas críticas deste modelo é o reconhecimento de relações estruturais de poder, que se revelam, nas palavras de Martín-Baró (1982), na elaboração de um modelo conflitivo de pensar e fazer Psicologia Social.

Este modo, ainda segundo nosso autor, adota a perspectiva do dominado e valoriza a práxis científico-política. Deste modo, Martín-Baró afirma, em relação ao que ele denominou de *Psicologia da libertação*, que o ponto de partida do fazer científico e profissional é a realidade das maiorias populares (Martín-Baró, 1982; 2013).

O “Social” no terceiro modelo é multideterminado, composto por três dimensões (hierarquizadas de modos distintos): individualidade, grupos e estruturas sociais historicamente constituídas e atravessadas politicamente. O conceito de Representações Sociais de Moscovici é um ótimo exemplo desta articulação (Farr, 2006; Martín-Baró, 1982).

Temos em Ecléa Bosi um ótimo exemplo da expressão complexa e crítica desse “social” e da forma como o terceiro modelo aborda fenômenos de maneira completamente distinta das abordagens cognitivistas ou funcionalistas.

Para Bosi (1979), que toma a memória coletiva como um dos objetos de estudo, não existe memória individual sem sociedade. A autora localiza a memória no plano estrutural da sociedade, sem correr o risco de uma análise mecanicista. Compreende, portanto, a memória biográfica consubstanciada com a comunidade e as suas lutas políticas.

Neste modelo, como já adiantamos brevemente, o trabalho também se apresenta como um elemento importante na composição do “social”, tendo valorações teóricas distintas, é verdade. A luta antimanicomial, assim como a psicodinâmica do trabalho, por exemplo, vêem no trabalho uma atividade partilhada socialmente, o fundamento para construção da autonomia dos sujeitos e grupos marginalizados, mas, também, uma fonte de alienação.

Também notamos, a partir da crítica da neutralidade científica, uma transformação no modo de fazer pesquisa em Psicologia Social. Nesta direção, podemos citar como exemplo as noções de pesquisa-ação e pesquisa participante, que passaram a compor a rotina da sociologia política e da Psicologia latino-americana, principalmente, a partir da década de 1960 (Burton E Guzzo, 2020),

Finalmente, a Psicologia Social do terceiro modelo não subestima seu caráter político (como ocorre, majoritariamente, no primeiro modelo) e não faz um uso escamoteado dela (como no segundo modelo), ao contrário, explicita a Psicologia Social como uma Psicologia que faz

Política. Assim, não quer renunciar a um olhar psicossocial sobre a realidade em conflito. Logo, conclui, Martín-Baró, o objeto deste modelo é a ação como ação ideológica.

6.3 Considerações finais: uma Psicologia Social, Política e do Trabalho.

Não que seja um consenso entre modelos críticos da Psicologia Social, mas está claro, para uma Psicologia de orientação materialista histórica e dialética, que toda Psicologia Social não é apenas Política, mas também do Trabalho.

Esta parece ser também a compreensão de Martín-Baró (1989), que, em um texto elaborado para o 1º Encontro Nacional de Psicologia do Trabalho, no Brasil, em 1988, identifica distintos enfoques psicológicos do Trabalho.

De um modo geral, no que ele denominou de enfoque individualista, o trabalhador deve servir ao trabalho, que não é reconhecido como alienado. O objeto é adaptação do indivíduo ao trabalho e conseqüentemente a identificação e patologização do “desajustamento” (Martín-Baró, 1989).

No enfoque sistêmico, que, segundo o autor, supera o psicologismo flagrante do enfoque individualista, o trabalho aparece como uma “camada” das interações sociais, menos estruturantes, por exemplo, que a família (e evidentemente está longe de ser reconhecido como alienado).

O enfoque que Martín-Baró denominou de Psicologia Política do Trabalho, considera, primeiro, a relevância do mundo do trabalho na demarcação dos processos de socialização, portanto, na própria constituição subjetividade, sendo ele, historicamente, marcado por três elementos: (a) a divisão discriminante do trabalho; (b) a marginalização e desemprego massivos; (c) a dinâmica de exploração e repressão que acomete as classes populares.

O que nos interessa aqui, novamente, não é propriamente a demarcação de uma área ou disciplina, mas, mais uma vez, a visão do autor sobre a Psicologia como Psicologia Política. O que ele sugere é que, os objetos que a Psicologia Social (e do Trabalho) se debruçam estão, historicamente, situados entre a Política e a Economia. Nestes termos, ele afirma:

A Psicologia política (...) pretende superar as deficiências dos enfoques predominantes, que tendem a isolar os processos psíquicos dos contextos sociopolíticos concretos em que se produzem e aos quais se articulam. Em outras palavras, a Psicologia política pretende devolver à análise psicológica a concretude histórica (...). (Martín-Baró, 1989, p. 17, tradução nossa).

E finaliza: “Em outras palavras, devemos passar de uma consideração de saúde mental como um estado individual, a uma concepção mais social” (Martín-Baró, 1989, p. 23, tradução nossa), complementada com a qualificação do “social” como econômico e político.

A Psicologia Social é uma construção social e histórica: neste sentido, é uma Psicologia que, assim como outros ramos e áreas, também *faz* política. Cabe, portanto, pensar: que Psicologia e que Política andamos fazendo?

Referências

ALLPORT, G. Introdução. In: LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 7-14 (Obra original publicada em 1948).

ARAÚJO, S. F. Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 209-220, 2019.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BURTON, M.; GUZZO, R. Liberation psychology: origins and development. In: COMAS-DÍAZ, L.; TORRES RIVERA, E. (ed.). **Liberation psychology**: theory, method, practice, and social justice. Washington, DC: American Psychological Association, 2020. p. 17-40.

CHASIN, J. **Pensando com Marx**. São Paulo: Ensaio, 1995.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1987.

EUZÉBIOS FILHO, A.; GRADELLA JR., O. Psicologia crítica, práxis política, classe e neoliberalismo: um enfoque na Psicologia brasileira. **Teoría y Crítica de la Psicología**, [S. l.], n. 14, p. 89-111, 2020.

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 15-38.

LARA, R. Introdução aos complexos categoriais do ser social. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, p. 269-292, 2015.

LÊNIN, V. I. **Estado e revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007. (Obra original publicada em 1917).

LESSA, S. Lukács: trabalho, objetivação e alienação. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 15, p. 39-51, 1992.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1995. (Obra original publicada em 1948).

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Obra original publicada em 1923).

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **A destruição da razão**. Maceió: Instituto Lukács, 2020. (Obra original publicada em 1959).

MARTÍN-BARÓ, I. O que estudia la psicología social. In: MARTÍN-BARÓ, I. **Acción e ideología**: psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores, 1982.

MARTÍN-BARÓ, I. Psicología política del trabalho en América Latina. **Revista de Psicología de El Salvador**, San Salvador, v. 8, n. 31, p. 5-25, 1989.

MARTÍN-BARÓ, I. El fatalismo como identidad cognitiva. In: BLANCO, A. (org.). **Psicología de la liberación**. Madri: Trotta, 1998. p. 39-130.

MARTÍN-BARÓ, I. Guerra y salud mental. In: BLANCO, A.; DE LA CORTE, L. (org.). **Poder, ideología y violencia**. Madrid: Trotta, 2000. p. 333-374.

MARTÍN-BARÓ, I. O método em Psicologia Política. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 13, n. 28, p. 575-592, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004. (Obra original publicada em 1844).

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (Obra original publicada em 1890).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAICHELER-HARROUS, G. **A invenção da psicologia moderna**. Tradução de Maria Helena Souza Patto e Luiz Eduardo de Vasconcelos Moreira. São Paulo: Benjamin Editorial, 2018.

PARKER, I. **Revolução na psicologia**. Campinas: Alínea, 2014.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, F.; EUZÉBIOS FILHO, A. A “dinâmica de grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e críticas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 26, n. 2, p. 215-225, 2021.

SANDOVAL, S. A. O comportamento político como campo interdisciplinar de conhecimento: a reaproximação da sociologia e da psicologia social. In: CAMINO, L.; LLULLIER, L.; SANDOVAL, S. A. (org.). **Estudos sobre comportamento político**: teoria e pesquisa. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997. p. 13-23.

SATO, L.; BERNARDO, M. H.; OLIVEIRA, F. Psicologia social do trabalho e cotidiano: a vivência de trabalhadores em diferentes contextos micropolíticos. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 15, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400010&lng=pt&cnrm=iso>.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. A propósito de “Glosas Críticas”. In: MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-40.

Capítulo 7

Formação em Psicologia do Trabalho e atividades de extensão universitária: o que pode fazer e a quem serve a universidade pública?

Fábio de Oliveira

Gostaria de começar este capítulo com um breve comentário acerca do termo “serviços de atendimento psicossocial”. O meu ponto é que não estou certo de que a palavra “atendimento”, no modo como é usada correntemente, sirva como um solo comum unificador de práticas para todos nós da psicologia social. Na verdade, penso que seja justamente o contrário: se a psicologia social latino-americana, que de algum modo vários de nós representamos e ajudamos a construir, é prodigiosa na formulação de diferentes práticas de intervenção que escapam do *mainstream* da psicologia clínica individual tradicional, colocar sob esse mesmo rótulo de “atendimento” tudo o que oferecemos – na forma de práticas de intervenção social, de prestação de serviços à comunidade etc. – não contribui para o reconhecimento de nossa diversidade, que é a grande força da psicologia social feita do lado de baixo do Equador.

Podemos avançar um pouco e reconhecer que, no campo da saúde pública, por exemplo, de modo inspirador e alternativo, emprega-se a conceituação mais ampla de “atenção à saúde”. Isso já faz uma diferença bem grande, pois a “atenção”, nesse caso, abrange um amplo leque de diferentes ações, como tratamento (o “atendimento” *stricto sensu*) e reabilitação, mas também prevenção e promoção de saúde.

É claro que esse exemplo, e com isso avançamos um pouco mais, leva-nos a um outro questionamento relevante para o campo da psicologia social, qual seja, saber se a identidade como profissionais da saúde é suficiente para comportar a nossa diversidade como psicólogas e psicólogos sociais, tendo em vista que as práticas em Psicologia Social (e nas ciências sociais em

uma perspectiva mais ampla), embora sejam muitas vezes atravessadas pela temática da saúde, não necessariamente estão restritas a esse campo de aplicação ou têm como objeto a saúde no sentido estrito (especialmente no que diz respeito, como já dissemos, às práticas de tratamento psicológico, mas também nos problemas conceituais criados por uma extensão hiperbólica do conceito de promoção de saúde para toda e qualquer ação no campo da psicologia). As discussões de alguns anos atrás sobre os comitês de ética em pesquisa e sua relação com as ciências humanas e sociais são um bom exemplo da complexidade dessa questão (Duarte, 2014). E mesmo o manifesto da Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT, 2008) aponta para essa direção.

Dito isso, vamos nos dedicar, ao longo do texto que segue, a algumas reflexões e questionamentos pontuais sobre a formação em psicologia do trabalho em um departamento de psicologia social e do trabalho situado em uma universidade pública (gratuita e de qualidade).

7.1 Universidade pública, “mercado” e sociedade

Uma primeira questão a ser colocada para prosseguirmos refere-se ao papel da universidade pública. Mais especificamente, podemos perguntar: qual é o seu papel na formação de psicólogas e psicólogos? Não teríamos dúvidas em afirmar que o papel da universidade pública é, em nosso caso, produzir conhecimentos em psicologia e formar profissionais tecnicamente competentes para oferecer às pessoas os benefícios práticos desses conhecimentos e, ainda, formar profissionais capazes de compreender as complexidades dos problemas de seu âmbito profissional no contexto multifacetado e contraditório da realidade de nossa sociedade, isto é, de um país com grandes desigualdades sociais e regionais.

Quanto à produção de conhecimento, isso envolve tanto expandir o conhecimento científico sobre realidades historicamente constituídas, quanto reinventar nossa profissão, isto é, renovar as práticas para que reflitam o estado da arte do conhecimento em nossas áreas específicas e respondam às questões de nosso tempo.

Em relação ao segundo aspecto, a formação que oferecemos não pode ser tratada como um “bem” que se preste simplesmente à apropriação individual e privada por parte do alunado.

Pelo contrário, e isso é uma das muitas justificativas para o caráter público e gratuito das universidades estatais, nós formamos profissionais, antes de tudo, para o benefício da sociedade, da *sociedade como um todo*. Justamente isso é o que justifica o investimento econômico da sociedade na universidade, não apenas o benefício concedido a uma parte dos cidadãos de ter um diploma universitário outorgado por uma universidade pública.

E note-se ainda que esse “como um todo” significa justamente nada menos que “todos” os setores da sociedade. Essa observação redundante remete a uma questão que vez ou outra se faz presente no âmbito da universidade: formamos profissionais para atender às demandas do “mercado” ou da sociedade? Trata-se, na verdade, de uma questão mal formulada, pois opõe figuras um tanto vagas e abstratas. Ao que nos parece, essa questão procura opor, de um lado, a oferta de postos de trabalho em setores consolidados (como a indústria e o comércio), que demandam mais profissionais e que remuneram melhor (e que, de certo modo, ditam o perfil que os profissionais que chegam ao mercado deveriam ter) e, de outro, as demandas difusas de setores diversos da sociedade que não são intensivos em geração de riquezas e que requerem práticas *psí* ainda não consolidadas ou desconhecidas por não especialistas a ponto de não terem a visibilidade social necessária para serem objeto de demanda ou reivindicação.

Ao mesmo tempo, dentro do espírito da atual visão hegemônica, a educação, se é encarada e ofertada como uma mercadoria, possui, de partida, uma distorção na compreensão de sua finalidade.

Vejamos isso em um contexto diferente do que encontramos na universidade pública: na universidade privada (essa que se tornou universidade-empresa), o aluno-consumidor, quando desprovido de uma formação crítica, compra e investe em um produto economicamente dispendioso e quer (reduzido à condição de comprador) um retorno econômico ao final da formação, que é representado por uma boa posição em termos salariais no mercado de trabalho, por exemplo. Sua ação tende a ser conduzida por aquilo que supostamente solicitaria o assim chamado “mercado”, podendo ser guiado por questões como: que tipos de práticas profissionais ou abordagens teóricas ou especialidades são mais valorizadas por aqueles que são capazes de pagar pelos seus serviços? O que aumentaria as chances de ser melhor remunerado? A universidade-empresa, que depende do pagamento de mensalidades para existir, regulada pela lei

da procura e oferta, oferecerá, por sua vez, aquilo que seus “clientes” demandam, ficando em um plano secundário os imperativos da sociedade “como um todo” (pois o conjunto da sociedade não pode ser reduzida ao “mercado” nem ao mundo corporativo), especialmente no que diz respeito aos seus setores marginalizados, além dos imperativos da própria ciência que representamos e tentamos construir (há conhecimentos que podem melhorar as vidas das pessoas, mas, definitivamente não vão gerar dinheiro). As técnicas da moda, isso não é novidade, tomam o lugar daquelas fundamentadas em pesquisas e no conhecimento das diversas tradições científicas. E aquilo que não é capaz de gerar retorno financeiro, mesmo tendo relevância social, é descartado, como é o caso de diversas ações relacionadas às populações mais pobres.

A universidade pública, que não deveria funcionar como uma empresa, é justamente aquela que tem o potencial (claro que nem sempre tornado realidade) de escapar dessa lógica. E é a sua parcela não orientada pelo e para o mercado, ou que resiste a essa intromissão, que é capaz de ouvir e atender às demandas de setores da sociedade que não interessam ao mercado.

Se o compromisso da universidade é promover o desenvolvimento da psicologia como ciência e como profissão, a formação que oferecemos não pode ser guiada pelos interesses imediatistas de colocação no mercado de trabalho.

7.2 Transformações do campo da Psicologia do Trabalho

Na atuação psi no mundo do trabalho, isso é muito evidente. A visão hegemônica sobre as psicologias que se dedicam ao trabalho e às “organizações” reduz o “mercado” ao mundo corporativo e às práticas de gestão de recursos humanos que acontecem lá dentro (Bernardo et al., 2017; Sato, 2010; Figueiredo, 1989). Isso se dá mesmo no serviço público, especialmente depois da ascensão do modelo neoliberal da nova gestão pública (Gaulejac, 2011). Nesse contexto, “atender ao mercado” é atender aos interesses das empresas, aos interesses da gestão, não necessariamente aos interesses de trabalhadoras e trabalhadores. Interesses aqueles que certamente devem ser atendidos, considerando-se a pluralidade de nossa profissão. O problema, e é isso que tentamos defender, está em reduzir os interesses da sociedade como um todo aos

interesses restritos das empresas e confundir estes últimos com os interesses das pessoas que trabalham, como já apontou Prilleltensky (1994).

Há, na verdade, uma série de outras possibilidades de atuação de profissionais da psicologia no mundo do trabalho que não se reduzem às preocupações próprias da gestão (Bernardo et al., 2015; Neves et al., 2017), e aqui estamos nos referindo, por exemplo, à atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) – nos centros de referência em saúde dos trabalhadores e em outras instâncias do campo da saúde –, nas políticas de assistência social, de geração de trabalho e renda, na economia solidária, em sindicatos, em parcerias com coletivos e associações de trabalhadores, com ações nos campos da Psicologia Comunitária e da Psicologia Política e, não menos importante, no campo da pesquisa e da produção de conhecimentos que podem subsidiar a transformação das realidades de trabalho e a luta de trabalhadoras e trabalhadores por essa transformação (Bernardo et al., 2015).

Temos testemunhado nas últimas décadas grandes desenvolvimentos das aproximações da psicologia em relação aos problemas humanos no trabalho. Podemos tomar como ponto de inflexão para o início dessa renovação da Psicologia do Trabalho o conjunto das contribuições seminais de Ivar Oddone e sua equipe a partir do final da década de 1960 (Oddone et al., 2020; Oddone et al., 2022), que serviu de base para diversos desenvolvimentos posteriores, como a Ergologia e a Clínica da Atividade, na França, e a Psicologia Social do Trabalho no Brasil, além de sua grande importância para o desenvolvimento do campo da Saúde dos Trabalhadores como um todo em nosso país (Muniz et al., 2013; Oddone et al., 2020).

Como tem sido discutido dentro do campo da Psicologia Social do Trabalho (Esteves et al., 2017; Oliveira, 2023), as fontes que permitiram uma renovação da psicologia brasileira que se dedica ao mundo do trabalho estão relacionadas às transformações ocorridas no país: desde a abertura política após a ditadura civil-militar, passando pela constituição do SUS, pelo desenvolvimento de modelos de fomento à economia solidária e pela proliferação de experiências de políticas públicas de geração de trabalho e renda no país. Tudo isso, incluindo o acesso das classes populares às universidades (e aos cursos de psicologia), criou demandas para as universidades e para a Psicologia. Novos atores sociais batem à porta da universidade, criticando as práticas tradicionais da profissão e demandando o enfrentamento de problemas que, até então,

não tinham tanta visibilidade para psicólogas e psicólogos a partir das lentes de sua formação e, claro, de seu lugar de classe.

7.3 Servir à sociedade como um todo para mudar o trabalho

Como uma universidade pública pluralista, patrimônio da sociedade brasileira e de sua população, a Universidade de São Paulo (USP) tanto produz conhecimentos e tecnologias sociais para atender às demandas que reconhece na sociedade - e forma profissionais capazes de aplicá-los em situações concretas -, quanto pode oferecer, ela própria, serviços diversos, que têm como finalidade primeira a formação científica e profissional (a nossa razão de ser como instituição de ensino superior), mas também a intervenção sobre seu entorno e a retribuição ao investimento que os contribuintes fazem para que o nosso trabalho possa existir e ter continuidade, o que é feito prioritariamente por meio de atividades de extensão universitária, que envolvem alunos/as, funcionários/as e docentes da instituição.¹⁹

O Instituto de Psicologia possui uma estrutura de serviços voltados para o público externo à universidade, quase todos congregados no Centro-Escola do Instituto de Psicologia da USP (CEIP) e ligados a algum dos nossos quatro departamentos. Dentre os diversos serviços, encontra-se o Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho (CPAT) do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST).²⁰

Nos princípios que orientaram a reforma curricular do curso de graduação em psicologia do Instituto de Psicologia da USP e que definiram o lugar da área de trabalho na estrutura do currículo atual (Neves et al., 2017), duas premissas se destacaram. Primeiro, tinha-se como ponto pacífico que discutir essa dimensão da vida humana que é o trabalho é um ingrediente imprescindível para a formação em psicologia de um modo geral e, por isso, a disciplina Psicologia Social do Trabalho e das Organizações manteve-se como disciplina obrigatória. Segundo, prevaleceu a ideia de que o desenvolvimento de uma perspectiva psicossocial para abordar o trabalho e a construção de ferramentas técnicas para compreender e intervir nesse

¹⁹ Ver, por exemplo: Oliveira et al. (2018).

²⁰ O PST ainda conta com o Serviço de Orientação Profissional (SOP), internacionalmente reconhecido, além de vários laboratórios que têm o potencial de desenvolver atividades de extensão, como o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Movimentos Sociais e Políticas Sociais (TraMPoS).

campo seriam favorecidos pela atuação prática de alunos e alunas, o que vem sendo possibilitado pelo serviço referido acima, o CPAT, por meio de atividades práticas integradas à disciplina obrigatória.

Esse arranjo possibilitou um terreno fértil para a criação de propostas inovadoras de extensão universitária e para a experimentação e para o desenvolvimento da psicologia do trabalho. Desse modo esse serviço serviu como centro aglutinador (Farina e Neves, 2007; Neves et al., 2017). A experiência do CPAT, relatada alhures, leva-nos a retomar algumas das questões apresentadas acima sobre os serviços que a universidade deveria oferecer no campo da psicologia do trabalho e sobre quem deveria ser o destinatário desses serviços.

Algumas escolhas e tomadas de posição dentro dos debates entre as diferentes psicologias que constroem seus objetos a partir das demandas dos mundos do trabalho (Martín-Baró, 2014; Sato, 2010) permitem vislumbrar novos horizontes alinhados aos desenvolvimentos recentes de nossa área e capazes de superar os limites das práticas tradicionais.

Partindo de uma perspectiva que tem sido construída no Brasil e em outros países da América Latina, nomeada como Psicologia Social do Trabalho (Spink, 1996; Coutinho et al., 2017), e mantendo um diálogo frutífero e fraterno com as chamadas Clínicas do Trabalho, aclimatadas ao nosso contexto (Araújo e Barros, 2019; Vieira, 2022), podemos traçar os contornos de algumas formas de fazer psicologia nos mundos do trabalho que podem atender mais adequadamente às demandas emergentes referidas acima e esboçar uma agenda para os serviços de psicologia do trabalho das universidades públicas.

Desde a virada epistemológica promovida por Oddone e sua equipe (Oddone et al., 2022), a psicologia do trabalho se faz a partir da perspectiva dos trabalhadores. Ou seja, é pela via da mobilização das experiências e dos saberes construídos coletivamente pelas pessoas que trabalham em uma mesma atividade ou setor da economia que somos capazes de reconstruir processos como a organização cotidiana do trabalho e compreender seus efeitos sobre a saúde e a constituição das subjetividades (Sato e Oliveira, 2008). A análise psicossocial do trabalho, nessa perspectiva, é feita em conjunto com quem vivencia a atividade dia após dia e não pelo observador ocasional.

Do mesmo modo, a partir do legado da tradição do campo da saúde dos trabalhadores no Brasil (que tem como base o princípio da não-delegação²¹), compreende-se que as mudanças das condições de trabalho dependem mais de decisões políticas do que técnicas, o que coloca trabalhadoras e trabalhadores como atores centrais nos processos de transformação dos ambientes de trabalho (Oddone et al., 2020; Maeno e Carmo, 2005).

Esses dois reposicionamentos, epistemológico e político, bem ao espírito do Modelo Operário Italiano (Oddone et al., 2020; Vogel, 2016), invertem o lugar que é geralmente atribuído aos especialistas nas várias ciências: não vamos ao encontro das pessoas que trabalham para lhes dizer qual é a melhor modo de realizar suas atividades ou de promover saúde nos ambientes de trabalho, mas nos oferecemos como facilitadores desse processo de apropriação coletiva dos conhecimentos construídos no enfrentamento cotidiano do trabalho e, claro, oferecemos nossos conhecimentos formalizados, especialmente aqueles construídos com outros coletivos de trabalhadores, em uma dinâmica que aproxima o conhecimento científico do conhecimento prático (Oliveira et al., 2018).

O olhar desse modo para o cotidiano (Coutinho et al., 2016; Oliveira, 2014), para o que acontece no aqui-agora da atividade, como síntese de múltiplas determinações, revela a escolha pelo trabalho concreto como objeto de conhecimento e como foco da ação (Sato e Oliveira, 2008). E evidencia que o foco da intervenção deve ser o próprio trabalho, tomado em sua singularidade, para além de abstrações generalizantes e receitas com soluções genéricas para todos os problemas, antes mesmo de conhecê-los. A intervenção, portanto, não deve ter como objeto os indivíduos isolados de seu contexto, mas sim o trabalho em si, na sua relação com as pessoas, as condições materiais em que acontece e os modos como é organizado (incluindo a divisão do trabalho, a divisão das pessoas que trabalham, as hierarquias, os processos simbólicos, ideológicos etc.). O foco deve ser o trabalho em sua integralidade, pois, como afirma Yves Clot (2009, 2017), é o trabalho em nossas sociedades que está adoecido. E devemos estar atentos ao novo higienismo denunciado pelo autor (Clot, 2017), que se configura como um movimento que parece

²¹ Segundo o Modelo Operário Italiano, a análise das condições de trabalho e a luta pela sua transformação não devem ser delegadas pelos trabalhadores aos especialistas. Os agentes políticos devem ser aqueles que trabalham e o papel dos especialistas é o de assessorar e não o de decidir como as coisas devem ser.

reconhecer a dimensão do sofrimento, mas o atribui aos próprios indivíduos, eximindo o trabalho de sua responsabilidade.

O compromisso de toda intervenção deveria ser mudar o trabalho, romper o persistente traço da tradição taylorista-fordista de adaptar o ser humano ao trabalho, e contribuir para aumentar o poder de agir (Clot, 2010) das pessoas que trabalham sobre sua própria atividade, de modo a permitir que sejam capazes de ajustar os meios de trabalho e a organização do trabalho às suas características singulares e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Ou, ao menos, resistir e combater a exploração.

Finalmente, vale lembrar que a perspectiva da Psicologia Social do Trabalho pressupõe a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção (Oliveira et al., 2015), o que significa dizer que ambas as ações estão imbricadas no movimento contínuo de conhecer para transformar e de, fazendo um empréstimo à Clínica da Atividade (Clot, 2010; Silva et al., 2021), transformar para conhecer.

Acredito que essa apresentação de princípios permite vislumbrar os contornos do que deveriam ser as atividades de extensão universitária no campo da Psicologia do Trabalho no contexto de uma universidade pública. Se as práticas tradicionais da psicologia voltada para o trabalho limitam-se a fornecer ferramentas para os gestores da “mão de obra”, cabe a nós estar lá onde a ciência é necessária, mas pouco frequentou.

A psicologia tradicional construiu-se sobre o modelo do emprego e muito pouco contribuiu para se pensar outras formas de trabalho que estivessem fora desse molde (Spink, 2009; Sato, 2017). Se quisermos avançar na formação em psicologia para atuação no mundo do trabalho, devemos sair do *mainstream* dos destinatários das práticas tradicionais e buscar atuar junto àqueles setores que sempre tiveram menor atenção da psicologia.

Portanto, a destinatária dessas atividades de extensão é, sem dúvida, a população trabalhadora. Trabalhadores e trabalhadoras assalariados e informais, da cidade e do campo, institucionalmente organizados ou não. Não como objetos de gestão institucional ou patronal, mas como sujeitos com seus próprios interesses, como a preservação da saúde, a busca de sentido do trabalho e da vida, o desenvolvimento de potencialidades e o convívio social.

Do modo como as compreendemos, essas práticas devem propiciar espaços para a reflexão sobre o próprio trabalho, para a discussão coletiva dos problemas enfrentados por uma mesma categoria profissional, como um modo de apropriação dos conhecimentos coletivamente construídos e que apontam para o que não está bem no trabalho. É desses espaços para pensar o trabalho, com trabalhadores/as como analistas de sua própria atividade, que se pode construir um horizonte para as mudanças desejadas, a possibilidade de organização para a sua reivindicação e a construção de estratégias para a ação.

7.4 Considerações Finais

Por que nos propomos a fazer esses questionamentos acerca da formação em psicologia social hoje? Porque a questão sobre decidir se deveríamos priorizar a formação de nossos egressos para a atuação em empresas privadas ou, ao contrário, se deveríamos priorizar a formação para a atuação no SUS e nas políticas públicas de trabalho, fez-se presente em alguns momentos da história do Instituto de Psicologia da USP. São questões que se colocaram ao longo do tempo e receberam respostas não definitivas. Referimo-nos, inclusive, a questionamentos que ressurgem de tempos em tempos sobre, por exemplo, criar ou não uma “empresa júnior” no Instituto de Psicologia.

Sobre a questão da empresa júnior, deve-se deixar claro que esse tema foi, ele sim, objeto de decisão dentro de nosso projeto político-pedagógico, e nossa resposta a essa demanda, que eventualmente reaparece como um fantasma, tem sido: o Instituto de Psicologia já conta com o Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho (CPAT) e a demanda de alunos interessados em atuar junto a empresas pode ser integralmente acolhida pelo serviço. Então, não caberia criar dentro da universidade um ente privado que captaria dinheiro para fazer algo que a universidade pode fazer com a estrutura que já tem, e que funcionaria, afinal, paralelamente a um serviço que já existe, criando uma duplicidade.

O CPAT, como dissemos acima, está ligado à disciplina Psicologia Social do Trabalho e das Organizações. Uma disciplina de muitas vozes. Uma disciplina que, do nosso ponto de vista e dentro do modelo que adotamos, dá conta de formar profissionais que podem certamente

trabalhar em empresas. Mas não queremos oferecer uma formação estreita e que se apoie em uma formatação para a mera aplicação de técnicas. Isso porque fomos alunos do professor Sigmar Malvezzi, e ele já nos dizia em suas aulas que o melhor perfil de um psicólogo que vai trabalhar em organizações é o do pesquisador, isto é, aquele que é capaz de reconhecer a realidade que tem diante de si e de construir conhecimentos e instrumentos que sejam capazes de fazer frente aos problemas encarados pelos profissionais em sua realidade concreta.

Notem que várias universidades federais espalhadas pelo país já fizeram esse debate internamente e decidiram que não formariam psicólogos para trabalhar em empresas ou que, ao menos, isso não seria a prioridade da formação. São universidades que definiram um certo perfil de profissionais que pretendem oferecer para a sociedade e esse perfil não inclui, por escolha consciente e deliberada, habilidades ligadas a fornecer ferramentas para o governo de pessoas em empresas privadas.

Referências

ARAÚJO, J. N. G.; BARROS, V. A. A psicologia do trabalho e as clínicas do trabalho no Brasil. **Laboreal**, Porto, v. 15, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/laboreal.15515>.

BERNARDO, M. H. et al. A práxis da Psicologia Social do Trabalho: reflexões sobre possibilidades de intervenção. In: COUTINHO, M. C.; FURTADO, O.; RAITZ, T. R. (org.). **Psicologia social e trabalho: perspectivas críticas**. Florianópolis: Edições do Bosque; CFH/UFSC, 2015. p. 16-39.

BERNARDO, M. H. et al. Linhas paralelas: as distintas aproximações da Psicologia em relação ao trabalho. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 34, n. 1, p. 15-24, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000100003>.

CLOT, Y. **¿El trabajo sin seres humanos?** Psicología de los entornos de trabalho y vida. Madri: Modus Laborandi, 2009.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. O higienismo contra o trabalho de qualidade? **Horizontes Interdisciplinares da Gestão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2017.

COUTINHO, M. C.; BERNARDO, M. H.; SATO, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017.

COUTINHO, M. C.; OLIVEIRA, F.; SATO, L. Looking at daily life: pathways for a social psychology of work. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 130-136, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140053>.

DUARTE, L. F. D. Conep: cientistas sociais presos em camisa de força burocrática. **Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/conep-cientistas-sociais-presos-em-camisa-de-forca-burocratica/>.

ESTEVES, E. G.; BERNARDO, M. H.; SATO, L. Fontes do pensamento e das práticas em Psicologia Social do Trabalho. In: COUTINHO, M. C.; BERNARDO, M. H.; SATO, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 49-80.

FARINA, A. S.; NEVES, T. F. S. Formas de lidar com o desemprego: possibilidades e limites de um projeto de atuação em psicologia social do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v10i1p21-36>.

FIGUEIREDO, M. A. C. **O trabalho alienado e o psicólogo do trabalho**: algumas questões sobre o papel do psicólogo no controle da produção capitalista. São Paulo: Edicon, 1989.

GAULEJAC, V. de. A NGP: Nova Gestão Paradoxal. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 84-98.

MAENO, M.; CARMO, J. C. **Saúde do trabalhador no SUS**: aprender com o passado, trabalhar o presente, construir o futuro. São Paulo: Hucitec, 2005.

MARTÍN-BARÓ, I. Psicologia política do trabalho na América Latina. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 609-624, 2014.

MUNIZ, H. P. et al. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 38, n. 128, p. 280-291, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572013000200015>.

NEVES, T. F. S. et al. Um pouco da história de uma experiência de formação em psicologia social do trabalho em uma universidade pública. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 207-251, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41739>.

ODDONE, I. et al. **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Hucitec, 2020.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Experiência operária, consciência de classe e psicologia do trabalho**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2022.

OLIVEIRA, F. Perspectivas psicossociais para o estudo do cotidiano de trabalho. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 41-50, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642014000100005>.

OLIVEIRA, F. Saúde dos trabalhadores no SUS, desgaste mental e ambientalismo: resgate de ideias para a reconstrução do Brasil. In: VIZZACCARO-AMARAL, A. L.; RIBEIRO, B. C.; ALVES, G. (org.). **Trabalho, saúde e barbárie social: pandemia, colapso ecológico e desenvolvimento humano no século XXI**. São Paulo: Projeto Editorial Praxis, 2023. v. 2, p. 91-102.

OLIVEIRA, F. et al. Psychologie sociale du travail: rencontres entre recherche et intervention. **Bulletin de Psychologie**, Paris, n. 536, p. 93-104, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/bupsy.536.0093>.

OLIVEIRA, F. et al. Pesquisa-intervenção participativa com trabalhadores da Unidade de Manutenção de uma universidade pública: precarização, memória e resistência. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 43, supl. 1, e3s, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000012518>.

PRILLELTENSKY, I. **The morals and politics of psychology**: psychological discourse and the status quo. Albany: State University of New York Press, 1994.

SATO, L. Psicologia, saúde e trabalho: distintas construções dos objetos “trabalho” e “organizações”. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea**. Brasília, DF: CFP, 2010. p. 41-53.

SATO, L. Diferentes faces do trabalho no contexto urbano. In: COUTINHO, M. C.; BERNARDO, M. H.; SATO, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 151-174.

SATO, L.; OLIVEIRA, F. Compreender a gestão a partir do cotidiano de trabalho. **Aletheia**, Canoas, n. 27, p. 188-197, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100014.

SBPOT – Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho. **Psicologia como área de saúde**: o risco de uma definição exclusiva. Brasília, DF: SBPOT, 2008. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/post-manifesto/psicologia-como-area-de-saude-o-risco-de-uma-definicao-exclusiva-2008/>.

SILVA, C. O.; AMADOR, F. S.; OLIVEIRA, T. Clínica da atividade e análise institucional: intercessões possíveis. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, e021032, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1283>.

SPINK, P. K. Organização como fenômeno psicossocial: notas para uma redefinição da psicologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 174-192, 1996.

SPINK, P. K. Micro cadeias produtivas e a nanoeconomia: repensando o trabalho decente. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 227-241, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v12i2p227-241>.

VIEIRA, C. E. C. Apropriações decoloniais das clínicas do trabalho. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, p. 245-268, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2022v28n0p245-268>.

VOGEL, L. La actualidad del modelo obrero italiano para la lucha a favor de la salud en el trabalho. **Laboreal**, Porto, v. 12, n. 2, p. 10-17, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/laboreal.2122..>

Capítulo 8

Saúde Coletiva e Psicologia Social da Práxis: um caminho interdisciplinar como metaformação na Pós-Graduação²²

Ianni Regia Scarcelli

Mariana Fagundes de Almeida Rivera

Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim

Nayara Portilho Lima

Aline Almeida Martins

Pretendemos, neste trabalho, compartilhar reflexões de um grupo de estudos e pesquisa que, ao problematizar a formação em perspectiva interdisciplinar, dialoga com a produção do campo da saúde coletiva e da psicologia social da práxis.

A saúde coletiva envolve um grande debate. Convergimos para o entendimento que a qualifica como campo de saberes e práticas ao articular diferentes tipos de conhecimentos e propor mudanças significativas à saúde desde uma compreensão crítica. Do ponto de vista do saber, a saúde coletiva opera a partir de abordagem ampla e complexa cuja produção se faz considerando várias disciplinas. No âmbito das práticas, orienta ações que não se restringem ao setor saúde e se referem, entre outras, à organização e ao processo de trabalho, à reorientação da assistência, à preocupação com modos de vida e a relações entre sujeitos no contexto social. Possibilita, assim, a ampliação do campo de ação para além do paradigma biomédico e de tendências patologizantes que privilegiam o olhar sobre a doença, desconsiderando a saúde como processo resultante das condições materiais e de um conjunto de fatores que revelam desigualdade social, mecanismos de opressão, modos de vida e de subjetivação.

²²Versão revisada do artigo publicado em 2022 na revista Saúde em Debate

Por transitar entre o científico e o político e exigir diálogo estreito entre várias disciplinas e tipos de saberes, a saúde coletiva representa uma produção singular no contexto brasileiro e na América Latina, propiciando a elaboração de conceitos e princípios caros frente às fragmentações do conhecimento humano, com suas antinomias frente às políticas, às ações no território e ao modo de viver dos sujeitos.

Contudo, sabemos que a tarefa não é simples e muitos desafios se colocam ao considerarmos a proposição de novos marcos conceituais e seus possíveis direcionamentos para as práticas, incluída a preocupação com processos de formação estabelecidos a partir da reflexão crítica e contínua acerca da situação de saúde interrelacionada e situada em contexto histórico, social, político e econômico.

No que se refere à formação, é interessante verificar que a expressão “saúde coletiva” é adotada no Brasil, ao final da década de 1970, durante o primeiro encontro nacional de cursos de pós-graduação, que reunia os programas de medicina social, medicina preventiva, saúde comunitária e saúde pública. A trajetória da pós-graduação e sua história nesse campo é relevante (Nunes, 1994, 2010), e pode ser enriquecida com as contribuições produzidas em programas que, abertos aos problemas e referenciais trazidos do campo da saúde coletiva, colocam-se em diálogos que transcendem fronteiras disciplinares.

A psicologia social, por sua vez, tal como a saúde coletiva, constitui-se como matéria híbrida, situada num ponto de confluência de várias áreas. Sua problemática específica inscreve-se e define-se como campo dos limites, das fronteiras e das demarcações, dos filtros e das passagens (Fernandes & Scarcelli, 2017). A psicologia social da práxis, mais especificamente, revela uma complexidade na confluência de áreas, disciplinas e práticas que se ligam em modos de fazer, modos de pensar, visões de mundo que vão se construindo no campo de ação e subsidiando a práxis, de forma a sustentar os diálogos em abertura e deslocamento, como circuitos abertos.

Formulada por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), essa psicologia social foi tecida em solo latino-americano a partir da experiência dilemática do autor, herdeiro das culturas francesa e guarani, que foi impelido a integrar o heterogêneo e a convergir o diferente desde sua infância. Na maturidade, processou as múltiplas experiências de contraste e contradição, traduzindo-as em

um método de análise científica da realidade que privilegia a interconexão dos fenômenos, considerando o caráter complexo e contraditório e a procura dessa contradição em todas as coisas, inclusive no pensamento humano. Desenvolveu um método de trabalho e aprendizagem instrumentado pela heterogeneidade que contribui para as interpretações do real (Bauleo, 1988).

Pichon-Rivière se formou em psiquiatria e foi um dos principais precursores da psicanálise na América Latina. Autodefiniu-se como um homem da saúde pública, médico sanitaria e psicólogo social, desenvolvendo seu trabalho a partir da compreensão de que a saúde se constrói comunitariamente, coletivamente (Lema, 2008). Sua longa experiência em instituições psiquiátricas, articulada com suas várias inserções, possibilitou a elaboração de um critério de saúde e de questões importantes nesse campo. Foi enfático sobre a existência do aparato de dominação em nossa sociedade, destinado, em última instância, a perpetuar as relações de produção, ou seja, de exploração. Esse aparato inclui trabalhadores de saúde como veiculadores de uma concepção hierárquica, autoritária e dilemática da conduta, de tal modo que profissionais se tornam líderes da resistência à mudança quando tratam pessoas que necessitam de cuidado como “equivocadas”, podendo condicioná-las a uma situação de cronicidade (Scarcelli, 2017).

Na trajetória dessa construção, destacam-se dois aspectos teóricos estreitamente relacionados, embora oriundos de níveis de generalização distintos: a “concepção de sujeito”, que considera as ordens histórico-social, simbólica e da cultura como o especificamente humano; e um “critério de saúde”, chamado também de adaptação ativa à realidade ou aprendizagem, meio de análise das formas de relação do sujeito com o mundo, da relação constitutiva da subjetividade. Os processos de aprendizagem são objeto de investigação sistemática, entendidos como processo psicológico e fenômeno social com base em uma metodologia que considera a emergência de obstáculos na relação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento.

Considerando tais perspectivas, objetivamos neste artigo compartilhar as reflexões e indagações ligadas a uma experiência de formação acadêmica que problematiza a interdisciplinaridade como modo de operar diante das visões fragmentadas presentes nos processos de produção e de socialização do conhecimento. Tais questões, elaboradas em diálogo com pós-graduandas(os) e graduandas(os) que compõem um grupo de pesquisa articulado a dois

programas de pós-graduação, têm sido suscitadas a partir da saúde coletiva e áreas afins, particularmente a psicologia social.

Esse grupo integra estudantes de graduação com pós-graduandas(os), pesquisadoras(es) e professoras(es) de diferentes unidades e profissionais de serviços públicos oriundos de políticas sociais de saúde, educação, cultura, justiça, entre outros. Pretende, desse modo, refletir os potenciais alargamentos teórico-práticos, para ambos os campos, no encontro entre saúde coletiva e psicologia social.

A experiência mencionada vem sendo desenvolvida em dois programas de pós-graduação da USP que incluem estudantes oriundos de diversas áreas de conhecimento: o em “Psicologia Social”, nomeadamente nas pesquisas para obtenção dos títulos de mestrado e doutorado em Psicologia na linha de pesquisa “Política, Saúde Coletiva e Psicologia Social”; e o mestrado profissional “Formação Interdisciplinar em Saúde”.

Embora não sejam programas de pós-graduação em saúde coletiva, parte das temáticas desenvolvidas foram pautadas a partir desse campo, constituindo-se pesquisas (Rivera et al., 2019) que investigam processos psicossociais que ocorrem em campos de relevância na vida social contemporânea - como políticas públicas intersetoriais - e que objetivam compreender os efeitos das políticas públicas sobre a vida das pessoas, além dos tipos de lacunas que se estabelecem entre os âmbitos político-jurídico e técnico-assistencial, quando está em questão a implantação de novos programas e políticas (Scarcelli, 2017).

Nessa experiência, que prima por encontros sistemáticos, privilegia-se o grupo como estratégia teórico-metodológica - em uma perspectiva que não dissocia ensino-pesquisa-extensão - e considera em sua composição sujeitos diversos e de campos de conhecimento múltiplos que objetivam exercitar o diálogo na busca pela superação de dicotomias, assim como a dialética entre sujeito e sociedade e as necessidades sociais de saúde.

8.1 Saúde coletiva e interdisciplinaridade como movimento articulador

Saúde coletiva é entendida como um campo científico (Birman, 1991; Campos, 2000; Leal & Junior, 2012; Nunes, 1996; Paim & Almeida Filho, 1998), onde se produzem saberes e conhecimentos acerca do objeto “saúde” e se operam distintas disciplinas que o contemplam sob

vários ângulos. Também é tomada como âmbito de práticas, no qual se realizam ações em diferentes organizações e instituições por diferentes agentes dentro e fora do setor da saúde (Paim & Almeida Filho, 1998).

A saúde coletiva vem se transformando e se complexificando nas últimas décadas, passando, conforme Luz (2009), de um modelo salubrista polidisciplinar para uma estrutura discursiva semiaberta que inclui continuamente disciplinas oriundas de diferentes campos científicos, além das variadas práticas e formas de intervenção social. Pode ser considerada como campo de conhecimento de natureza interdisciplinar cujas disciplinas básicas são a epidemiologia, o planejamento e a administração de saúde e as ciências sociais em saúde. Como disciplinas complementares, podem-se considerar a estatística, a demografia, a geografia, a clínica, a genética, as ciências biomédicas básicas, dentre outras (Paim & Almeida Filho, 1998).

No âmbito de práticas, a saúde coletiva envolve as disciplinas que tomam como objeto

as necessidades sociais de saúde, como instrumentos de trabalho distintos saberes, disciplinas, tecnologias materiais e não materiais, e como atividades intervenções centradas nos grupos sociais e no ambiente, independentemente do tipo de profissional e do modelo de institucionalização (Paim & Almeida Filho, 1998, p. 310).

Abrange, portanto, um conjunto articulado de práticas técnicas, científicas, culturais, ideológicas, políticas e econômicas que são desenvolvidas tanto no âmbito acadêmico como nas instituições de saúde, organizações da sociedade civil e institutos de pesquisa (Paim & Almeida Filho, 1998). Nessa perspectiva, a saúde coletiva fundamenta um âmbito de práticas transdisciplinar, multiprofissional, interinstitucional e transetorial, que considera como marco conceitual “a superação do biologismo dominante, da naturalização da vida social, da sua submissão à clínica e da sua dependência ao modelo médico hegemônico” (Paim & Almeida Filho, 1998, p. 310).

Como sabemos, a forma de produção de conhecimento por meio de disciplinas tem origem cartesiana em seu corolário da análise, no desmembrar para conhecer, o que conduziu a ciência ocidental com base nas especialidades; um reducionismo que constrói e trata objetos simples (Almeida Filho, 2005). Com a expansão científica no século XX, a produção do conhecimento passou a visar não mais a fragmentação (análise), mas a construção de objetos por

meio de um processo de composição de elementos constituintes (síntese) (Luz, 2009). Observou-se, assim, a emergência de objetos complexos, que não se subordinavam a uma aproximação meramente explicativa, mas necessitavam de compreensão (Almeida Filho, 2005). Conforme Almeida Filho (2005, p. 38), “o objeto complexo é sintético, não-linear, múltiplo, plural e emergente”, sendo que “a organização convencional da ciência, em disciplinas autônomas e até estanques, precisa ser superada por novas modalidades da práxis científica, instaurando formas alternativas de disciplinaridade” (Almeida Filho, 2005, p. 38).

Esse processo levou a uma abertura das fronteiras científicas, sendo necessário voltar para a polissemia resultante do cruzamento de diferentes discursos disciplinares, o que vem sendo chamado de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade implica uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e, ao se sustentar sobre uma problemática comum, pode gerar aprendizagem mútua, que não ocorreria por uma simples adição (Almeida Filho, 2005). A saúde coletiva foi atravessada por esse processo histórico e observou a emergência de objetos complexos em seu campo, o que tornou necessária sua transformação: para se estudar o processo saúde-doença, passou a ser necessário considerar os sujeitos sãos e enfermos não apenas para explicá-los, mas compreendê-los e construir potencialidades de ação (Granda, 1994).

O que é que define um furacão? Não é a medida da pressão barométrica, não é a velocidade dos ventos, não é a variação de temperatura, não é nada disso (que se pode estimar com um alto grau de precisão) mas é tudo isso, unificado em uma totalidade integral que se reconhece como o furacão, porém que não se reduz às suas medidas (Paim & Almeida Filho, 1998, p. 313).

Tal qual o furacão, o objeto da saúde coletiva é complexo e não pode ser reduzido às suas partes (Paim & Almeida Filho, 1998).

Luz (2009) reflete sobre a irreversibilidade dessa complexidade e sobre a irredutibilidade da saúde coletiva a um paradigma monodisciplinar, proveniente dos campos da biologia, das ciências humanas e sociais, das tecnologias das ciências aplicadas à saúde ou de planejamento e gestão. Sendo assim, na saúde coletiva coexistem diferentes modelos discursivos de saberes disciplinares, práticas de intervenção e formas de expressão científica, constituindo um campo hierarquizado de saberes, práticas e agentes (Luz, 2009).

Ainda que as ações desenvolvidas no âmbito da saúde coletiva não estejam delineadas como disciplinas, podemos pensar que são referenciais, visões de mundo que podem ser consideradas como um esquema conceitual referencial e operativo, tal qual proposto por Pichon-Rivière.

8.2 Psicologia social da práxis e interdisciplinaridade como ação-reflexão

A psicologia social da práxis expressa o pensamento de Pichon-Rivière em um esquema que sistematiza um conjunto de conceitos gerais e teóricos, cuja finalidade é dar conta de uma realidade para guiar uma ação sobre ela. Esse conjunto de conceitos, elaborados a partir do método dialético, está referido a um setor do real e a um determinado universo do discurso, permitindo a aproximação instrumental a um objeto particular concreto, e foi nomeado Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (Ecro) (Pichon-Rivière, 2005). Entende que toda e qualquer investigação coincide com uma operação, pois não há indagação que não modifique a situação na qual emergiu.

Na abordagem de um campo de conhecimento, construir um esquema nessa perspectiva é importante no sentido de conduzir uma atitude autocrítica, i.e., que retifica ou ratifica, que faz análise semântica e sistêmica, além de incluir aspectos motivacionais referentes à verticalidade do sujeito que determinam os modos de abordar a realidade. No caso do Ecro pichoniano, lança-se mão de três grandes campos disciplinares: as ciências sociais, que refletem a macroestrutura, o sujeito situado na estrutura social e na cultura a que pertence; a psicanálise, que considera as identificações inconscientes na constituição do esquema referencial subjetivo e sobre as vicissitudes subjetivas nos processos de mudança; e a psicologia social, que oferece noções importantes sobre o grupo, como o conceito de papel.

A psicologia social pichoniana está inscrita em uma perspectiva de crítica da vida cotidiana, tem como ponto de partida a prática e aborda o sujeito imerso em suas relações sociais, em suas condições concretas de existência: investiga a relação dialética e fundante entre a ordem sócio-histórica e a subjetividade. Trata-se, portanto, de um objeto de grande complexidade que expressa a multiplicidade de processos e de relações que mutuamente se determinam e se afetam.

Como campo operacional privilegiado onde habitam estrutura social e fantasias inconscientes do sujeito em inter-relação, o grupo é instrumento de investigação e ação. Estrutura-se a partir do interjogo de mecanismos de assunção e atribuição de papéis numa tarefa, que constitui sua finalidade. Permite a investigação do interjogo entre o psicossocial – o intrapsíquico, o grupo interno das cenas de interação internalizadas pelo sujeito – e o sociodinâmico – o intersubjetivo, o grupo externo – por meio da observação das formas de interação. Essa investigação sempre se dá em três direções: a psicossocial analisa o sujeito por meio de seus vínculos e relações interpessoais; a sociodinâmica analisa as diversas tensões que existem entre os membros do grupo; e a institucional investiga os grandes grupos, sua estrutura, origem, composição, história, economia, política, ideologia (Pichon-Rivière, 2005).

O conjunto de contribuições presentes nesse esquema conceitual oferecido por Pichon-Rivière permite a compreensão horizontal, da totalidade comunitária, e a vertical, do sujeito nela inserido, de uma sociedade que está em permanente mudança, bem como dos problemas de adaptação do sujeito a seu meio.

É uma perspectiva que indica uma visão integradora do ‘homem-em-situação’, objeto de uma ciência única, ou interciência, localizado numa determinada circunstância histórica e social. Para Pichon, essa visão é alcançada por meio de uma epistemologia convergente, na qual “todas as ciências do homem funcionam como uma unidade operacional, enriquecendo tanto o objeto do conhecimento como as técnicas destinadas à sua abordagem” (Pichon-Rivière, 2005, p. 170).

Assim, refletimos sobre a possibilidade de considerar a interdisciplinaridade como ação-reflexiva a partir da perspectiva dessa visão integradora, mediadora de circuitos abertos que produzem aprendizagens diversas, simultâneas e transformadoras.

8.3 Psicologia social da práxis e saúde coletiva: tecendo pontes

A partir do esquema conceitual proposto por Pichon-Rivière, baseando-se em uma perspectiva multidimensional dos problemas sociais emergentes no processo de trabalho em saúde e considerando seus aspectos subjetivos, pode-se pensar que, embora se valorizem as diferentes dimensões de um mesmo problema, é comum a tentativa de discriminá-las, como se

algo que vem do social atravessasse o sujeito e logo voltasse para o social (Fernandes & Scarcelli, 2017), como elementos independentes. Porém, a partir da perspectiva pichoniana, não é possível o estabelecimento de tais limites, dessa forma. Ao mesmo tempo, uma indiscriminação, uma não consideração de algum limite promove ansiedades que obstaculizam a elaboração de conhecimento e paralisam os processos de trabalho e aprendizagem.

Essa situação pode ser exemplificada pela própria experiência de Pichon-Rivière no contexto da formação de profissionais no Hospício de Las Mercedes nas décadas de 1930 e 1940, em Buenos Aires, Argentina. Ele pôde verificar que um dos grandes problemas estava na impossibilidade de elaborar saberes adquiridos pela prática, ou saber operatório, e na falta de informações por parte desses profissionais sobre o processo de adoecimento e no modo de lidar com as pessoas internadas. Considerou, assim, os obstáculos epistemológicos e epistemofílicos, que se configuram em causas importantes para a paralisia dos processos de trabalho no campo da saúde (Scarcelli, 2017).

Os obstáculos epistemológicos dizem respeito às noções de disposição ou de carência de estruturas cognitivas e conceituais necessárias para uma determinada tarefa, enquanto os obstáculos epistemofílicos se ligam às resistências à mudança, resultantes dos medos básicos do ataque e da perda (Scarcelli, 2017). A tentativa do grupo de se proteger de tais questões manifesta-se a partir de um processo de paralisia ou de estancamento da aprendizagem no qual o grupo passa a lidar com o conteúdo da aprendizagem de forma estereotipada (Pichon-Rivière, 2005).

Isso impede a abertura para a incorporação de elementos novos, já que só se admite os conteúdos do conhecimento antigo. Pode-se, assim, refletir sobre o caráter complexo do trabalho interdisciplinar, considerando tais proposições. Diante de uma situação nova, que exige o abandono de antigas concepções, se explicita a falta de saberes que ofereçam algum tipo de segurança e depara-se com a indefinição em relação aos limites das diferentes práticas.

É fácil imaginar tal situação no campo da saúde na contemporaneidade, em que tantas mudanças sociais, políticas, econômicas vêm se instalando. No âmbito do trabalho, por exemplo, os medos que se expressam pelos trabalhadores podem ser compreendidos também como medo da perda da identidade profissional, o que emerge como fonte de ansiedade, que se refere

também à falta de noção de limite (Scarcelli, 2017). Essas angústias, contradições e ambiguidades ligadas às relações grupais no cotidiano de trabalho no campo da saúde representam as dicotomias do pensamento, as lacunas entre instituição, ideias e práticas.

Pichon-Rivière, a partir de suas experiências no campo da saúde mental, pôde verificar que o medo da loucura, relacionado a temores hipocondríacos da contaminação e do contágio, se configuravam como as mais importantes fontes de resistência à aprendizagem da psiquiatria. Isso porque o autor percebeu que a aprendizagem no fundo significa a identificação com o objeto do conhecimento, a partir de uma literal penetração nele, o que promove ansiedades ligadas à fantasia de ficar preso dentro do objeto (Pichon-Rivière, 2005).

Além disso, observa-se - também diante de situações novas - o medo do fracasso, que é o medo de não saber, expressado a partir de um receio da convivência, da exposição, da não correspondência ao ideal imaginado e esperado de um profissional (Scarcelli, 2017). Para ele, a explicitação das fantasias inconscientes ligadas aos medos da perda e do ataque permite a superação desse obstáculo epistemofílico, superando, assim, o estancamento da aprendizagem. Isso permite um salto dialético que promove a continuidade da tarefa (Pichon-Rivière, 2005).

Importante também considerar que, ao mesmo tempo em que mecanismos defensivos expressos no grupo diante de uma tarefa nova representam impeditivos para a construção de novas práticas, também podem representar formas de “adaptação ativa à realidade” e se configurar como possibilidades de os trabalhadores resistirem às adversidades que são desafiados a enfrentar: “À medida que o sujeito apreende esse objeto de conhecimento e o transforma, ele modifica a si mesmo, entrando, assim, em um interjogo dialético com o mundo” (Scarcelli, 2017, p. 174).

O medo da loucura, antes expresso pelos trabalhadores - conforme afirmado -, hoje pode ter sido deslocado para os limites estendidos das novas áreas de atuação (Scarcelli, 2017), o que tem sido defendido como interdisciplinaridade ou intersetorialidade no campo da saúde coletiva.

As contribuições vindas da saúde coletiva e da psicologia social da práxis nos trazem reflexões e questões acerca das dimensões de diversas ordens e áreas do conhecimento implicadas nos problemas que nos são colocados (Scarcelli, 2017).

Nesse contexto, destacamos como nosso interesse a reflexão psicológica que deve ser feita a partir de uma atitude analítica que faça frente à consciência ingênua, indagando o interjogo de necessidades e satisfação (Scarcelli, 2017) e as modalidades de resposta social em cada formação social concreta

Nesse sentido, Scarcelli propõe quatro âmbitos que auxiliam o ato de interrogar, identificar problemas e delimitar dimensões ao realizar uma análise da realidade que se pretende crítica à consciência ingênua e à vida cotidiana. Configurados como um recorte metodológico, apresentam-se como:

Político-jurídico: indaga sobre leis, diretrizes políticas, programas governamentais e não governamentais decorrentes dessas políticas e seus aspectos legais, normas, prescrições, entre outros.

Social-cultural: indaga sobre grupos e sujeitos, suas necessidades e demandas no contexto de proposição e implantação de políticas e práticas.

Teórico-conceitual: indaga sobre fundamentos teóricos e filosóficos, sobre concepções que sustentam práticas, programas, diretrizes políticas, leis, etc.

Técnico-assistencial: indaga sobre os modos de criação, implantação, implementação e desenvolvimentos de práticas de programas, diretrizes políticas e leis (Scarcelli, 2017, p. 218).

Tais âmbitos, que não podem ser entendidos e operados separadamente, possibilitam, junto às dimensões de análise propostas por Pichon-Rivière e à vasta produção que integra o campo da saúde coletiva, agregar conhecimentos sobre os fenômenos numa perspectiva pluridimensional e interdisciplinar. Esses âmbitos referem-se a um conjunto de indagações que conduzem a reflexões a respeito de objetos e fenômenos compartilhados entre psicologia social e saúde coletiva, com vistas à produção de uma reflexão dialética, que, além de não privilegiar uma disciplina, como vínhamos discutindo, pretende não privilegiar também qualquer dimensão do campo da saúde para que este não seja reduzido à mera assistência nos serviços, por exemplo.

Com isso, registra-se a amplitude do conceito de saúde, das ações e práticas produzidas nesse contexto, pretendendo enfrentar as tendências frequentes de burocratização e de agir instrumental, como estereotipia descrita por Pichon, que acabam por simplificar o complexo processo saúde-doença, assim como a atuação e investigação nesse campo (Scarcelli, 2017)

8.4 (Meta)formação na pós-graduação

A experiência do grupo aqui considerado, ainda que não esteja inscrita num programa de pós-graduação de saúde coletiva, tanto se pautou como trouxe contribuições para esse campo nos últimos quinze anos. É um grupo que se articula considerando a proposição de interciência, ou epistemologia convergente, conforme enuncia a psicologia social pichoniana; tem como pós-graduandas(os) discentes com tipos de formação tais como psicologia, sociologia, educação física, terapia ocupacional e moda, e inserções profissionais nas áreas da saúde, educação, justiça. Além disso, vem desenvolvendo pesquisas que problematizam políticas públicas em setores como saúde e educação, na interface com gênero, saúde mental, justiça, violência e permanência estudantil (Rivera et al., 2019). Desse modo, as pesquisas trabalham a partir de áreas afins que também operam nas fronteiras.

Tal experiência se desenvolve a partir da compreensão que seu próprio eixo articulador é a formação em sentido amplo - o que inclui a autoformação - de modo a oferecer o desenvolvimento de postura aberta para transitar entre diferentes modelos teórico-práticos, sem perder a especificidade do conhecimento e da atuação na área e, desse modo, assumir gradativamente a responsabilidade por sua própria formação, compreendida como contínua e permanente.

O sentido é amplo também ao se ter como princípio a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, ou seja, do aprender-investigar-fazer. Isso, porque há pesquisas cujos objetos são as atividades de extensão e há projetos de extensão que se constituem como campo de investigação; além de as interlocuções entre professoras(es), profissionais e pesquisadoras(es) serem, essencialmente, atividades de ensino e extensão (Rivera et al., 2019). Assim, tal experiência afirma e aprimora a indissociabilidade desse tripé, seja em disciplinas da estrutura curricular, na articulação entre as atividades-fim do ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, cultura e extensão, assim como no fortalecimento de projetos vinculados às políticas públicas e sociais e ao investimento em políticas de permanência estudantil.

Compreensão similar estende-se também ao contexto do trabalho em saúde, propondo-se integrar o tripé educação permanente, pesquisa em serviço, ou sistematização de experiência, e assistência-gestão na formação contínua para os setores sociais.

A formação em sentido amplo é, portanto, o metaobjetivo desse grupo que, conforme nos ensina a psicologia da práxis, se refere a processos de aprendizagem, de adaptação ativa à realidade, como um itinerário em espiral contínua e “um aprender a aprender e um aprender a pensar” (Pichon-Rivière, 2005, p. 162) que integram estruturas afetivas, conceituais e de ação (sentir-pensar-fazer).

Tal compreensão está na base do desenvolvimento de atividades requeridas na pós-graduação, principalmente no modo de conduzir as orientações de pesquisa e as disciplinas oferecidas na estrutura curricular.

Uma disciplina incluída como parte dos dois programas aqui considerados é ofertada a discentes de diferentes unidades da universidade, o que tem se refletido em participações a partir de diversas áreas do conhecimento e práticas. Essa disciplina objetiva discutir temas relacionados às políticas públicas e à implantação de práticas na área de saúde e saúde mental, a partir de questões e conceitos formulados no campo da psicologia social, tais como intersubjetividade, grupos e instituições. Busca-se também refletir criticamente sobre desafios à pesquisa em psicologia social no campo das políticas públicas de saúde, tomando-as não de modo naturalizado, mas como resultado de processos sociais complexos compostos por tensões, conflitos e lutas entre distintos interesses e projetos de sociedade. É um modo de indagar e problematizar a política pública e a estrutura social, vendo o Estado em uma perspectiva ampla, não apenas reduzido à burocracia do poder executivo que implanta as políticas públicas destinadas a uma dada população.

Essa disciplina agrega pós-graduandas(os) com formação em diferentes áreas e oriunda(os) de outros programas de pós-graduação da própria universidade e de outras. O desenvolvimento da prática pedagógica adotada, que é participativa e inspirada na técnica operativa (Pichon-Rivière, 2005), possibilita um processo de avaliação contínua, o que tem favorecido a constituição de uma rede de diálogos entre estudantes e profissionais que atuam em diferentes setores sociais, especialmente no setor público de saúde. Isso transcende o período no

qual a disciplina foi realizada, resultando em outras atividades, como eventos e ações, além de ciclos de aulas abertas que colocam o Sistema Único de Saúde em debate e possibilitam a participação da comunidade externa à universidade.

As tradicionais orientações previstas nos programas de pós-graduação foram reformuladas, de modo a seguir a perspectiva pedagógica dialógica e as fundamentações teóricas sobre processos grupais: são oferecidas prioritariamente na modalidade grupal, possibilitando apoio à formação e autoformação de pós-graduandas(os) a partir do debate de suas pesquisas e incentivo para compartilhamento de investigações. Essa ferramenta colabora para a consolidação de grupos de pesquisa e para o aprimoramento da atitude investigativa necessária à produção de conhecimentos e à construção de práticas. Tais atividades didáticas e pedagógicas em perspectiva participativa adotam um diálogo constante com o outro no contexto social, sendo esse um processo de criação no qual todos se recriam.

O diálogo igualitário é de fundamental importância para ensino-aprendizagem, embora considerando que, dissociada do ato investigativo e da produção de conhecimento, a formação corre o risco de se restringir a mero treinamento ou a formas de qualificação que resultem menos em atitudes criativas no processo de trabalho e mais na adaptação de pessoas a alguma lógica burocratizada.

8.5 Considerações Finais

A experiência de formação aqui considerada, construída na relação docente-estudante e no grupo que está aprendendo a aprender, reflete e problematiza a formação como objetivo transversal no ensino superior, com a noção de interdisciplinaridade como confluência de diferentes campos de saberes e fazeres. Ao privilegiar o grupo como estratégia teórico-metodológica, como técnica operativa, trabalha em um circuito aberto, que privilegia a aprendizagem por meio da problematização e dos deslocamentos que possam emergir. Isso é possível pois o grupo é cenário imediato da experiência, de determinação recíproca entre sujeitos, de interdependência entre o intrassubjetivo e o intersubjetivo, entre o sujeito e o contexto vincular.

Além disso, é experiência que se inspira no modo de compreender educação como *paideia* (Jaeger, 1986) para pensar a formação em sentido amplo que se manifesta na instituição acadêmica pelo princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e, além de seus limites como aprender-investigar-fazer, pela disposição contínua para abertura e por meio da autoformação.

Tal tarefa revela a complexidade com a qual nos deparamos no encontro entre áreas e visões de mundo que se põem em jogo na construção de uma práxis; no entendimento de que toda e qualquer investigação e prática não só indagam, mas modificam o saber e a prática (Pichon-Rivière, 2005).

Destaca-se também o caráter complexo desse trabalho, pretendido interdisciplinar, ao considerarmos que as situações desconhecidas, novas, exigem o abandono de um saber fazer e, por isso, apresentam-se como obstáculos epistemológicos e epistemofílicos (Pichon-Rivière, 2005), como carência de estruturas cognitivas e conceituais que se manifestam como resistência à mudança, operando em um fazer estereotipado, fechado e burocratizado. Enfim, o trabalho do grupo de pesquisa aqui considerado tem sido mobilizador e implicado, necessário ao diálogo interdisciplinar, de acordo com a psicologia social da práxis, por meio de atuações integradoras, mediadoras da circulação de discursos com a finalidade de aprendizagem mútua das disciplinas, como ação-reflexiva. Em diálogo com a saúde coletiva, tem nos ensinado que esse pode ser um dos modos de romper com o fazer de adição ou sobreposição de saberes para poder operar sobre uma problemática comum a tarefa que nos articula: a saúde.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 30-50, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/FHKgcx975Y5CBSR75SwMnKF/?lang=pt>.

BAULEO, A. **Notas de psicologia e psiquiatria social**. São Paulo: Escuta, 1988.

BIRMAN, J. A physis da saúde coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-11, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/MGJKwBxGS4gZjRMtNMFQ8md/?lang=pt>.

CAMPOS, G. W. S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/mvLNphZL64hdTPL4VBjnrLh/abstract/?lang=pt>.

FERNANDES, M. I. A.; SCARCELLI, I. R. A queda do hífen: história, política e clínica. In: SILVA JUNIOR, N.; ZANGARI, W. (org.). **A psicologia social e a questão do hífen**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 103-115.

GRANDA, E. Salud pública: sujeto y acción. In: **Conferencia Panamericana de Educación en Salud Pública**. Conferencia de la Asociacion Latinoamericana y del Caribe de Educación en Salud Pública, 16., Rio de Janeiro, 1994

JAEGGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LEAL, M. B.; JUNIOR, K. R. C. Saúde coletiva em debate: reflexões acerca de um campo em construção. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 53-65, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jfMpnfNFpGPnf5h79dww4DJ/abstract/?lang=pt>.

LEMA, V. Z. **Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière**: sobre el arte y la locura. 15. ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2008.

LUZ, M. T. Complexidade do campo da saúde coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade de saberes e práticas – análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 304-311, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/MkLhKMvH4KqDSJNgSG48VqG/abstract/?lang=pt>.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: história de uma ideia e de um conceito. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 5-21, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bTHWsnDCM3h9Fpj73YGSLgn/?lang=pt>.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: revisitando a sua história e os cursos de pós-graduação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 55-69, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vFTV3BJX5pHyDRRcfGtFw3p/?lang=pt>.

NUNES, E. D.; FERRETO, L. E.; BARROS, N. F. A pós-graduação em saúde coletiva no Brasil: trajetória. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1923-1934, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HyH6bX8xyf5wfWWRbKsWkG/?lang=pt>.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 299-316, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/PDRmKQr7vRTRqRJtSgSdw7y/abstract/?lang=pt>.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIVERA, M. F. A. et al. Psicologia social e políticas públicas em diálogo com saúde e educação: questões de gênero, saúde mental, justiça, violência e permanência estudantil. In: CORDEIRO, M. P. et al. (org.). **Pesquisas em psicologia e políticas públicas**: diálogos na pós-graduação. São Paulo: IPUSP, 2019. v. 1, p. 230-250. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/413>.

SCARCELLI, I. R. **Psicologia social e políticas públicas**: pontes e interfaces no campo da saúde. São Paulo: Zagodoni, 2017.

Capítulo 9

Formação e atuação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais: desafios e possibilidades

Alessandro de Oliveira dos Santos

As manifestações de preconceito e discriminação étnico-racial constituem a peça central da engrenagem do racismo contra negros no Brasil. O racismo é introjetado nas pessoas por meio de cenas e atos cotidianos de preconceito e discriminação, implícitos ou não, nos quais a ideia do negro como inferior se sustenta e se mantém. Trata-se de um processo de retroalimentação no qual o racismo gera as manifestações de preconceito e discriminação, sendo estas mesmas manifestações que sustentam o próprio racismo.

Frente aos marcos regulatórios (leis, decretos, portarias, resoluções) e políticas de promoção da igualdade étnico-racial no Brasil, a psicologia tem sido, cada vez mais, chamada a contribuir na compreensão das relações étnico-raciais. Este texto reflete sobre a formação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais, com ênfase nas relações étnico-raciais entre negros e brancos no Brasil.

A hierarquia nas relações étnico-raciais entre brancos e negros no país só faz sentido como relações de poder presentes em nossa sociedade. Ao mudarem-se as relações de poder, a classificação dos aspectos tidos como “naturais” também muda. Porém, é sempre característico destas relações de poder o fato de a justificativa para as diferenças recair em algum aspecto inato ou biológico, como a cor da pele. Assim, a atribuição de diferenças com base no pertencimento étnico-racial ocupa uma dupla função nas relações de poder: ela tanto defende e protege a distribuição atual de poder como tem uma função expiatória, isto é, permite o silenciamento sobre a branquitude.

O objetivo deste texto é contribuir para a formação e atuação de psicólogos que nas suas várias frentes de trabalho têm sido interpelados pela construção sociocultural das diferenças e

desigualdades do ponto de vista da compreensão das experiências de alteridade, de poder e de intersubjetividade.

9.1 Formação e atuação de psicólogos no tema das relações étnico-raciais

Para que a atuação do psicólogo não contribua para reprodução e persistência do racismo, é fundamental que sua formação propicie um aprendizado que permita analisar criticamente e intervir nas formas de tratamento, no acesso às oportunidades e nos sofrimentos vinculados à maneira hierárquica como se dão as relações étnico-raciais entre brancos e negros no país.

Nas grades curriculares dos cursos de graduação em psicologia raramente encontramos menção ao tema das relações étnico-raciais nas disciplinas, sobretudo nas disciplinas obrigatórias. Estudos realizados com estudantes e psicólogos indicam que pouquíssimos tiveram oportunidade de debater e construir ao longo de sua graduação um pensamento crítico sobre o tema (Araújo, 2002; Barcellos, 2016; Castelar & Santos, 2012; Santos, 2019; Santos & Schucman, 2015).

Além de disciplinas que tratem das relações étnico-raciais nos cursos de graduação em psicologia, é importante desenvolver processos de ensino-aprendizagem que dialoguem com as experiências dos estudantes - ou a ausência das mesmas - a respeito desse tema. Os conteúdos apresentados em sala de aula pelos professores de psicologia, para serem assimilados com qualidade pelos estudantes, devem tomar em consideração suas vivências, de modo a afetá-los e promover um aprendizado enraizado na experiência. Contudo, não é incomum que os professores de psicologia considerem os estudantes apenas como receptáculos de conteúdos. Por conseguinte, conteúdos que poderiam ser assimilados e integrados com base no cotidiano dos estudantes acabam sendo transmitidos de maneira mecânica. Essa lógica de ensino produz um vácuo entre o conhecimento adquirido e as realidades nas quais os estudantes irão atuar, e dificulta qualquer posicionamento mais crítico ou criativo sobre os conteúdos ensinados (González Rey, 2014).

Cabe refletir sobre os currículos dos cursos de graduação em psicologia. Tais currículos deveriam resultar de compromissos assumidos para com a sociedade brasileira, buscando soluções para os problemas enfrentados por ela ao desenvolver habilidades e competências capazes de preparar o futuro psicólogo para fazer a diferença em seus campos de atuação. Porém, a elaboração de um currículo nunca é imparcial, mas é o produto das relações de poder e da hierarquização de conhecimentos presentes no espaço formativo que refletem determinadas abordagens teórico-metodológicas e não outras (Padilha, 2004). Como constatou Miranda (2013), abordagens teórico-metodológicas tradicionalmente estabelecidas e politicamente fortes são incorporadas no ensino da psicologia pelo fato de serem as únicas possibilidades difundidas, seja pela facilidade de acesso, seja pelo caráter normativo de universalidade que representam, o que engendra a falta de criticidade sobre os conteúdos difundidos.

No caso das relações étnico-raciais, além da tradição da psicologia social brasileira no estudo do tema (Bicudo, 1945; Ginsberg, 1955; Leite, 1950), também existem produções científicas atuais de qualidade. Contudo, por não estarem inseridas nos conteúdos das disciplinas, acabam não sendo difundidas. Isso ocorre porque existe uma dificuldade dos professores em trabalhar este tema e também porque as investigações sobre o mesmo são consideradas específicas, fazendo com que o tema acabe subsumido dentro de temas mais amplos e universais como identidade, preconceito e exclusão. Nas palavras de Chagas (2017),

Trata-se de questões políticas que envolvem a legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, sob o escudo de uma suposta neutralidade e universalismo acadêmico que escamoteia ideologias excludentes em termos culturais, étnico-raciais e de gênero (Chagas, 2017, p. 304).

Segundo Barcellos (2016), as teorias psicológicas ensinadas nos cursos de graduação em psicologia foram generalizadas de modo a incluir a compreensão de fenômenos e populações com características e determinações histórico-sociais diferentes, ao invés de serem revistas, criticadas e adaptadas para incorporar novos pontos de vista e referenciais teórico-conceituais.

Nessa direção, Chagas (2017) aponta a necessidade de fazermos uma análise da “mentalidade colonial” presente nos currículos de psicologia que tem contribuído para a ausência de debate crítico sobre os mesmos, assim como para exclusão de conhecimentos não hegemônicos.

Convém retomar os pressupostos apresentados por Martín-Baró (1996) e Montero (2009), na construção de uma psicologia latino-americana capaz de realizar um “giro” que descentre os conhecimentos sobre os pilares do modo de vida do colonizador, em direção a uma leitura contextual e histórica de nossa realidade e sobre os desafios e problemáticas de nosso povo, desvelando as relações de opressão e propondo planos de transformação a partir das necessidades, saberes e tecnologias que emergem do nosso cotidiano. Nesse sentido, investigar a história de constituição do pensamento psicológico sobre relações étnico-raciais em finais do século XIX e suas transformações ao longo do século XX, oferece um caminho de reflexão sobre a própria gênese da psicologia e sua atualidade na produção de visões de mundo e ser humano (Cunha & Santos, 2014, 2015; Masiero, 2005; Santos et al., 2012). Como afirma Martín-Baró (1996), “o horizonte primordial da psicologia deve ser a conscientização, se está propondo que o *quefazer* do psicólogo busque a desalienação das pessoas e grupos, que as ajude a chegar a um saber crítico sobre si próprio e sobre sua realidade” (Martín-Baró, 1996, p. 17). É necessária a emergência de uma psicologia crítica pós-colonial que apresente, como afirma Montero (2009), “um instrumento teórico-metodológico para transformar situações psicossociais de injustiça e desigualdade, a ação e os atores psicológicos que nelas intervêm e a psicologia mesma da qual provêm” (Montero, 2009, p. 88).

Segundo Martín-Baró (1996), antes de buscar estabelecer o âmbito de estudo da psicologia, é importante se ater ao contexto no qual ela está inserida, pois “as definições genéricas procedentes de outros lugares trazem uma compreensão de nós mesmos e dos outros, muitas vezes, míope diante das realidades que a maioria dos nossos povos enfrenta” (Martín-Baró, 1996, p. 8). Esta questão, no entanto, não estaria no âmbito das intenções subjetivas que cada psicólogo tem da profissão, mas sim no *quefazer* da psicologia, no efeito objetivo que a atividade da psicologia produz na sociedade. Assim, tornam-se sólidas queixas como as de que a psicologia se dedica majoritariamente aos setores mais ricos da sociedade, além de se ater à individualização das demandas trazidas pelas pessoas que atende. Isto tende a naturalizar as questões do contexto social e, conseqüentemente, servir como instrumento para a reprodução das estruturas sociais de poder. Segundo Dimenstein (2000), a psicologia cresceu no Brasil como suporte científico das ideologias dominantes e exerceu muito pouco o papel questionador e transformador das

instituições e das relações interpessoais. Quanto a isto, a autora pontua que a psicologia “penetrou em toda a sociedade sem estar necessariamente comprometida com a produção de conhecimentos na perspectiva de transformação das práticas e ideologias dominantes em nossa sociedade” (Dimenstein, 2000, p. 103).

Dessa forma, o ensino de psicologia acabou se voltando para treinar o indivíduo a adaptar-se às circunstâncias ambientais, assumindo valores relativos como normais para o seu comportamento. Este paradigma acaba consolidando a imagem do psicólogo voltado para a clínica dentro do modelo tradicional do atendimento individual. Esta é, portanto, a imagem mais conhecida e valorizada do psicólogo e que acaba conduzindo a formação dos cursos de psicologia no Brasil. Isto gera concepções, por exemplo, de que os psicólogos, dentro de uma visão universalista do ser humano, acreditem que seja prejudicial considerar a cor, raça ou etnia dos usuários. Com isto, podem ocorrer problemas principalmente na atuação do psicólogo no campo da assistência pública (social e de saúde), pois as pessoas atendidas, geralmente de baixa renda, possuem demandas que diferem substancialmente das que são atendidas na clínica privada e para as quais a formação do psicólogo é direcionada.

O contexto no qual a psicologia é aplicada no Brasil exige que os currículos dialoguem profundamente com a realidade social. De acordo com Chagas (2017), estudantes de psicologia recém-formados, ao ingressarem no mercado de trabalho, são confrontados em sua práxis com a parcialidade dos repertórios (conteúdos e habilidades) adquiridos na formação, que é notadamente eurocêntrica, tanto em termos de referenciais teórico-metodológicos quanto de prática.

Desse modo, é importante estimular ações no âmbito dos currículos e das disciplinas de psicologia que promovam maior interface com as pautas de trabalho do Sistema Conselhos de Psicologia, do Ministério Público, dos movimentos sociais, dentre outros, bem como ações que estimulem o letramento étnico-racial (Twine & Steinbugler, 2006) dos estudantes de psicologia. Tal letramento envolve basicamente: o desenvolvimento de um vocabulário e de uma gramática que possibilitem a discussão sobre relações étnico-raciais; a compreensão do racismo como um problema atual e não um legado histórico; o entendimento de que as identidades étnico-raciais são resultado de práticas sociais; a capacidade de traduzir e interpretar códigos e práticas

racializados na sociedade; a análise das formas como o racismo é mediado pela desigualdade de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade; e o reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude (Santos & Schucman, 2015; Schucman, 2014). Currículos mais críticos poderiam ampliar essas discussões, ainda demasiado escassas no âmbito da formação do psicólogo.

Lisboa e Barbosa (2009) investigaram as características dos cursos de graduação em psicologia ofertados no Brasil no final da primeira década do século XXI. De acordo com os autores, existiam naquele momento 396 cursos de psicologia em atividade no país - a grande maioria, isto é, aproximadamente 84%, sobre incumbência de instituições de ensino privadas. Tal perfil dos cursos de psicologia não se alterou na segunda década dos anos 2000, prevalecendo a proeminência das instituições de ensino privada na formação dos psicólogos no Brasil (Santos, 2019). Nessas instituições, o tripé ensino x pesquisa x extensão quase sempre é deixado de lado em função de adequações administrativas ao mercado de educação superior, notadamente voltado para otimização de custos. Além disso, as possibilidades de estágios curriculares obrigatórios para os estudantes de psicologia limitam-se, em geral, às clínicas-escola dessas instituições, tendo em vista que muitas vezes têm dificuldades de estabelecer convênios com equipamentos públicos, a exemplo do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), onde se concentram, atualmente, demandas mais associadas ao tema das relações étnico-raciais, como garantia de direitos humanos e cidadania. Tal situação impõe um caráter tecnicista para a formação desses estudantes de psicologia, com foco, sobretudo, em abordagens clínicas individualizantes que têm na psicanálise seu principal referencial teórico-metodológico.

Os estágios curriculares obrigatórios em equipamentos públicos são um local importante para os estudantes de psicologia adquirirem experiência no trato das relações étnico-raciais. A ausência ou a discussão incipiente desse tema na graduação em psicologia é um reflexo de sua presença ou não nos estágios curriculares. Na medida em que as relações étnico-raciais não encontram espaço nesses estágios e passam a ser incorporadas pelas disciplinas apenas como mais um objeto de estudo, fica difícil transformar a formação do futuro psicólogo no que diz respeito à relevância das relações étnico-raciais.

Em levantamento de disciplinas de psicologia que abordam o tema das relações étnico-raciais nos currículos de 10 cursos de graduação e 8 de pós-graduação das instituições de ensino superior mais prestigiadas da região metropolitana de São Paulo, Santos (2019) encontrou 15 disciplinas de graduação e 14 de pós-graduação. A análise das ementas destas disciplinas evidenciou que o racismo apareceu como tópico mais trabalhado, com ênfase no estudo deste fenômeno a partir da literatura de antropologia e sociologia, sugerindo que o foco das disciplinas não é o que a psicologia especificamente tem a dizer. Nesse sentido, notou-se pouco acesso aos estudos clássicos e atuais de psicologia sobre relações étnico-raciais, indicando uma baixa circulação e apropriação desse conhecimento e, talvez, uma dificuldade ou resistência por parte dos professores em lidar e trabalhar com o assunto. Além disso, das disciplinas de graduação e pós-graduação na instituição de ensino com maior número de disciplinas - 10 -, todas eram de responsabilidade do mesmo docente. O que revela que a presença ou não do tema relações étnico-raciais envolve, principalmente, a iniciativa docente. Tal aspecto aponta para a importância de uma investigação mais detalhada junto aos professores de psicologia.

Ademais, convém destacar que apenas em uma disciplina de pós-graduação constatou-se a preocupação em propor leituras, discussões e/ou debates sobre a identidade étnico-racial das pessoas brancas. O que mostra que a branquitude, como elemento de construção da identidade, não emergiu como algo a ser percebido e analisado, e que a concepção de que as pessoas brancas também são sujeitos racializados ainda é incipiente. Logo, é possível afirmar, grosso modo, que as disciplinas de graduação e pós-graduação em psicologia problematizaram muito mais a “questão étnico-racial” do que propriamente as relações étnico-raciais, já que focalizavam, em geral, o racismo e seus efeitos apenas sobre os negros, deixando de discutir o envolvimento e o papel das pessoas brancas na perpetuação e propagação desse fenômeno.

Compreendendo o compromisso social da psicologia, sobretudo, nas políticas públicas, faz-se necessário pensar em duas frentes de intervenção: estratégias individuais e coletivas (Dimenstein, 2001), que impliquem tanto as pessoas negras e as formas de superação/enfrentamento do preconceito e discriminação étnico-racial, quanto à entrada das pessoas brancas no reconhecimento de seus privilégios econômicos, sociais e simbólicos herdados desde o fim do período colonial no Brasil. Assim, o combate ao racismo por parte da psicologia

pode tornar-se mais efetivo do que tem sido. Isso porque no campo das práticas, os psicólogos ainda não operacionalizam a produção da psicologia científica no tema das relações étnico-raciais, que busca contribuir para a diminuição do preconceito e discriminação enquanto efeitos psicossociais do racismo. Tal produção científica tem mostrado o quanto o racismo ainda influencia de forma negativa a construção das relações humanas, manifestando-se de forma indireta (Nunes & Camino, 2011), em diversas expressões de violência contra a população negra (Nunes, 2006) e através de processos de infra-humanização dessa população (Oliveira Lima & Vala, 2005), e que produzem efeitos sobre a saúde mental (Faro & Pereira, 2011). Nesse sentido, as produções da psicologia, enquanto ciência, mostram que o preconceito e a discriminação étnico-racial oriundos do racismo ainda não foram superados em nenhuma dimensão, sejam estas subjetivas, simbólicas ou sociais. Ademais, o racismo mantém a população branca com privilégios materiais e simbólicos, o que evidencia que práticas interventivas mais eficazes implicam no reconhecimento da identidade étnico-racial das pessoas brancas.

Por outro lado, o desconhecimento ou resistência à construção de novos fazeres que incluam a produção científica sobre as relações étnico-raciais no Brasil por parte dos psicólogos em suas práticas, pode indicar o tensionamento entre instituído e instituinte na psicologia e um pacto pela manutenção do status quo. Ou seja, ao negar-se a incorporar em suas práticas uma questão socialmente legitimada pela própria psicologia enquanto ciência e referendada por marcos regulatórios específicos de atuação da própria categoria profissional, estes profissionais perpetuam o silêncio sobre a violência do racismo e seus efeitos psicossociais.

É tarefa urgente que os psicólogos brasileiros incluam as relações étnico-raciais em sua prática profissional, cumprindo o princípio fundamental da profissão de contribuir para eliminar quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão - todas estas características do racismo. Marcos regulatórios e subsídios teóricos para o enfrentamento do racismo e seus efeitos psicossociais pela psicologia já existem. Dentre tais marcos regulatórios destacamos: a “Resolução 18” criada em 2002 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que oferece um conjunto de diretrizes para atuação dos psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação étnico-racial; e as “Referências técnicas para prática de

psicólogas(os) em políticas públicas de relações raciais”, criada em 2013 pelo Conselho Federal de Psicologia, para qualificar a atuação desses profissionais.

Este último documento do CFP foi dividido em 5 eixos que focalizam: os marcos regulatórios para atuação do psicólogo no tema das relações étnico-raciais; as definições de raça, preconceito, discriminação e racismo; as especificidades do racismo e sua manifestação nas políticas públicas; a história da psicologia na compreensão das relações étnico-raciais no Brasil; a atuação do psicólogo na desconstrução do racismo e promoção da igualdade; e o ensino em psicologia sobre o tema. O documento aponta que a promoção da igualdade, do respeito à diversidade e da equidade em saúde são fundamentais para o enfrentamento do racismo e seus efeitos psicossociais. Aponta ainda como recomendações para os psicólogos que atuam em políticas públicas a necessidade de inclusão do quesito cor-raça nos bancos de dados dos usuários dos serviços e a sensibilização de gestores e profissionais desses serviços no tema das relações étnico-raciais (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Em relação ao ensino em psicologia, o documento do CFP defende que além de disciplinas específicas que abordem o racismo, também se trabalhe as identidades étnico-raciais de forma positivada, com apresentação de exemplos de como os psicólogos podem atuar na desconstrução do preconceito e discriminação étnico-racial. E, também, que o tema das relações étnico-raciais seja inserido transversalmente na formação do psicólogo, para que os efeitos psicossociais do racismo em brancos e negros sejam compreendidos como fatores importantes na constituição dos indivíduos (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Outrossim, a identidade de um profissional de psicologia constitui-se tendo por base elementos da sua experiência pessoal, da sua formação e do próprio fazer profissional, conduzindo a posicionamentos e ações que vão desenhando gradualmente a prática. Por conseguinte, não basta apenas aquisição de repertórios e marcos regulatórios para balizar o exercício dessa profissão. É necessário levar em conta também o que este profissional pensa sobre si mesmo e aquilo que a sua formação e o campo social reforçam nele no que diz respeito aos seus lugares de pertencimento étnico-racial, social e cultural.

Nessa direção, é fundamental abordar com profundidade as relações étnico-raciais nos cursos de graduação em psicologia para que os estudantes: aprendam a utilizar as categorias cor,

raça, etnia, que permitem analisar modos de subjetivação e sofrimentos provenientes do racismo; reconheçam que o preconceito e discriminação étnico-racial, ao mesmo tempo em que favorece a violação de direitos de determinados grupos, gera privilégios para outros; e para que sejam interpelados a se posicionar sobre isso. De modo que, assim, eles possam lidar de maneira mais adequada com as relações étnico-raciais e com os efeitos psicossociais do racismo em sua atuação profissional.

O pertencimento étnico-racial interfere distintamente na atuação dos psicólogos: seja na abertura e sensibilidade para escuta dos sofrimentos provenientes do preconceito, discriminação e racismo; no interesse e aprofundamento sobre o tema das relações étnico-raciais; na maior ou menor segurança nas práticas em relação ao tema; assim como numa provável legitimação ou deslegitimação tácita de suas habilidades junto às pessoas que atendem, sobretudo no caso dos psicólogos negros.

Para Nogueira (2013), as pessoas de cor de pele branca que aceitam acriticamente os privilégios advindos da branquitude, vivendo numa condição de supervalorização de sua aparência e herança cultural, tendem a produzir uma “barreira psicológica” que as impede de reconhecer outras formas de ser como iguais. Por conseguinte, perceber o próprio pertencimento étnico-racial e construir uma crítica à branquitude são duas condições essenciais para que os psicólogos brancos consigam desenvolver práticas efetivamente comprometidas com a promoção da igualdade étnico-racial e de mitigação dos efeitos psicossociais do racismo.

Além disso, é fundamental desconstruir as concepções universalistas presentes na psicologia que reproduzem um modelo único de ser humano, o qual repercute nas formas de atuação normativa dos psicólogos. Para isso, a psicologia deve rever a si mesma, tendo por base a tarefa criativa de uma produção de conhecimento capaz de trocar suas concepções colonizadas e assujeitadas à dominação pelo imperativo categórico do *quefazer*, no resgate de seu papel enquanto ciência que olha para o passado e faz disso força motriz para não reproduzir dinâmicas sociais que sustentam a desigualdade. Uma revisão que ajude essa ciência e profissão a não seguir atuando como coadjuvante nas estratégias de dominação e no silenciamento das populações atingidas pela violência do racismo. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de incorporar a

raça-etnia como categoria a ser considerada no atendimento psicológico, dada sua relevância como indicador de condições de saúde e importância sobre a formação das identidades.

Nessa mesma direção, é importante desenvolver processos de ensino-aprendizagem que favoreçam o diálogo sobre as relações étnico-raciais e valorizem as experiências dos estudantes no tema, permitindo a abertura dos universos de locução para as relações étnico-raciais, com vistas a contribuir para formação de profissionais mais sensíveis e comprometidos com o tema. Segundo Castelar e Santos (2012) esse trabalho de conscientização/sensibilização de estudantes de psicologia sobre as relações étnico-raciais no Brasil, pode contribuir para o enfrentamento de uma realidade social atravessada por relações historicamente desiguais (de poder e saber), possibilitando um engajamento mais efetivo no enfrentamento do racismo pela psicologia enquanto ciência e profissão.

9.2 Considerações finais

Para desenvolver novos posicionamentos e práticas sobre as relações étnico-raciais, é fundamental reposicionar a psicologia em relação ao tema. Ciente deste desafio e alinhado às diretrizes para atuação em psicologia no âmbito das relações étnico-raciais propostas pela Carta de Salvador, promulgada no Conselho Regional de Psicologia 6ª Região, e considerando os resultados e lições aprendidas com outras pesquisas sobre o tema, finalizamos este texto apresentando algumas recomendações para a pesquisa, às instituições de ensino, o Sistema Conselhos e Entidades de Psicologia e para a atuação dos psicólogos.

Quanto à pesquisa recomenda-se a produção de conhecimentos dos efeitos psicossociais do racismo, isto é, do preconceito, da discriminação e da humilhação social, sobre a saúde mental da população negra. Também é importante avançar na investigação sobre a branquitude por meio de estudos sobre como as pessoas brancas concebem as relações étnico-raciais e são interpeladas ou não pelos privilégios materiais e simbólicos herdados desde o período da colonização no Brasil.

Para as instituições de ensino em psicologia recomenda-se em relação aos currículos: ampliar o escopo dos conteúdos ministrados nas disciplinas de graduação e pós-graduação que

tratam da história da psicologia no Brasil, de modo a explicitar a relevância das relações étnico-raciais, enquanto objeto de estudo, na configuração e consolidação dessa ciência no país; incluir nas disciplinas ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia, referenciais teórico-conceituais provenientes de saberes africanos e afro-brasileiros que contribuam para compreensão dos condicionantes e dinâmicas das relações indivíduo x grupo na sociedade brasileira; oferecer estágios curriculares obrigatórios e supervisão para estágios extracurriculares, durante a graduação, que permitam aos estudantes de psicologia vivenciar e adquirir experiência no tema das relações étnico-raciais.

Também é importante desenvolver estratégias didáticas como, por exemplo, dinâmicas de grupo, círculos restaurativos, dramatizações, que favoreçam a produção de letramento étnico-racial (gramática para o diálogo sobre o tema) e que permitam abordar de forma interseccional as relações étnico-raciais, incluindo sua interface com outros marcadores sociais da diferença, como gênero, classe social, sexualidade e religiosidade.

Em relação ao Sistema Conselhos e Entidades de Psicologia, recomenda-se: promover, por meio de eventos e ações de *advocacy*, a articulação entre instituições de ensino superior, serviços públicos, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, com vistas a fortalecer e aprofundar o conhecimento, o diálogo e a atuação dos psicólogos no âmbito das relações étnico-raciais; elaborar e produzir materiais de IEC (Informação, Educação, Comunicação) sobre as relações étnico-raciais que contribuam para aprimorar e ampliar a atuação do psicólogo no tema; fomentar a inclusão de temas afins às relações étnico-raciais, como por exemplo, racismo, preconceito, discriminação e humilhação social em documentos de referências técnicas e nos conteúdos dos editais de concursos de ingressos de psicólogos nos serviços públicos.

Por fim, destaca-se que os psicólogos em suas diversas áreas de atuação devem promover a igualdade étnico-racial e desenvolver uma postura pró-ativa no combate ao racismo, acolhendo e ajudando a significar as experiências de sofrimento produzidas pelos seus efeitos, bem como oferecendo assistência psicossocial para os familiares, parentes e amigos das vítimas do genocídio da população negra, em curso no país desde a escravidão.

Referências

ARAÚJO, F. C. Da cultura ao inconsciente cultural: psicologia e diversidade étnica no Brasil contemporâneo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 4, p. 24-33, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WzBBRjt6dgkPzG7HCdCF4vj/?lang=pt>.

BARCELLOS, J. R. S. **Formação em psicologia e a educação das relações raciais**: um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e Região Metropolitana. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148270>.

BICUDO, V. L. **Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. 1945. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1945.

CASTELAR, M.; SANTOS, C. C. O. Relações raciais no ensino de psicologia: uma experiência de sensibilização. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 75-86, 2012. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/43>.

CHAGAS, R. S. **Sabe com quem você está falando?** A ausência de conhecimentos multiculturais na formação de psicólogos. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20115>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para prática de psicólogos(os) em políticas públicas de relações raciais**. Brasília, DF: CFP, 2013.

CUNHA, R. R. T.; SANTOS, A. O. Anieli Meyer Ginsberg e os estudos de raça-etnia e intercultura no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 317-329, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/SQ3VxwGqqpb6SpPPVBNXr6C/abstract/?lang=pt>.

CUNHA, R. R. T.; SANTOS, A. O. A produção de Dante Moreira Leite (1927-1976) na compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. **Psicologia Unesp**, Assis, v. 14, n. 1, p. 43-55, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-90442015000100005.

DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 95-121, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/FbK3GQ3CR4PDPKGNHZQ3bSk/?format=pdf&lang=pt>.

DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 57-63, 2001.

FARO, A.; PEREIRA, M. E. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 16, n. 3, p. 271-278, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/tNVbv6Bxm9qrXSZdf4SMWxt/abstract/?lang=pt>.

GINSBERG, A. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi, 1955. p. 311-361.

GONZÁLEZ REY, F. Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 50-63, 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a05.pdf>.

LEITE, D. M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Boletim da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP**, São Paulo, n. 119, p. 207-231, 1950. (Série Psicologia, v. 3).

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gXB9MC5P7jb3vffbhpyh3yn/abstract/?lang=pt>.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/?format=pdf&lang=pt>.

MASIERO, A. L. A psicologia racial no Brasil (1918-1929). **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 199-206, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/6fKDkGCxdZmynQVkJXWMGRdH/abstract/?lang=pt>.

MIRANDA, R. L. História da psicologia: (re)pensando objetos, métodos e discursos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 761-767, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/8435>.

MONTERO, M. Ser, fazer e aparecer: crítica e libertação na América Latina. In: GUZZO, R. S. L.; LACERDA JR., F. (org.). **Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 87-100.

NOGUEIRA, S. G. Ideology of white racial supremacy: colonization and de-colonization processes. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 23-32, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zc53Ss57j7JBfV5QRYp9jCd/?lang=en>.

NUNES, A. V. L.; CAMINO, L. Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossociais do preconceito. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 135-143, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/YrCwXMjd3HQN5DWT7qBDjMJ/?format=html&lang=pt>.

NUNES, S. Racismo no Brasil: tentativa de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYsBTnTGhvmj/abstract/?lang=pt>.

OLIVEIRA LIMA, M. E.; VALA, J. A cor do sucesso: efeitos da performance social e econômica no branqueamento e na infra-humanização. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 129-159, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/Mm4RbQB5vP3DBd9kMV9PhJP/?lang=pt>.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, A. O. **Psicologia e relações étnico-raciais: concepções de estudantes, professores e psicólogos**. 2019. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V. Desigualdades, relações raciais e a formação de psicólogos(as). **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 166-175, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TtJZrnNBHT88ShMQTLt5wYg/abstract/?lang=pt>.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt>.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, Cambridge, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006.

Capítulo 10

Serviços de atendimento psicossocial: rede de teias entre formação, extensão e pesquisa

Marcelo Afonso Ribeiro

Maria da Conceição Coropos Uvaldo

Marcelo Labaki Agostinho

Débora Amaral Audi

Sônia Regina Pereira Piola Luque

Marcos Costa Ferreira Santos

Os serviços constituem um dos pilares que sustentam a formação em Psicologia Social que desejamos e almejamos. Através dos/as alunos/as, da equipe técnica e dos núcleos de intervenção e pesquisa, os serviços atuam diretamente com a população e assim nos informam a respeito da efetividade e alcance das nossas práticas, e da própria capacidade explicativa das teorias que fundamentam nossa ação profissional. Sendo assim, este capítulo visa debater como vem se dando a articulação entre os serviços e a sala de aula, assim como a relação entre os serviços e os estágios, a partir da experiência singular do Serviço de Orientação Profissional (SOP) vinculado ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PST-IPUSP), que já tem mais de 50 anos de existência. Singular, mas que carrega elementos gerais da estrutura e dinâmica dos serviços de atendimento psicossocial.

Iremos, ao longo deste capítulo, tentar explorar as várias dimensões e facetas dos serviços de atendimento psicossocial, principalmente analisando seu lugar e sua importância como parte integrante da formação em psicologia, enfatizando os impactos para os/as alunos/as, para a

sociedade como um todo, para as comunidades que a compõe e para a própria reconstrução da psicologia como ciência e profissão.

Em nossa compreensão, *serviços de atendimento psicossocial* se definem como práticas que buscam atuar e intervir na relação entre pessoas e contextos, incluindo tanto as pessoas diretamente atendidas, quanto a comunidade como parte corresponsável pela organização do cuidado. Produz reflexão e, simultaneamente, gera a ação. Busca mudança com base nas pessoas atendidas e na análise crítica das relações socioculturais cotidianas daqueles/as direta ou indiretamente vinculados/as à pessoa atendida. Se diferencia, desta maneira, dos serviços psicológicos clássicos que atuam nas pessoas exclusivamente. É por conta disso, que tendem a se estender para o social para que possam acontecer, não se restringindo a intervenções em seus próprios espaços de existência (vide Afonso, 2011; Paiva, 2013; Ribeiro et al., 2023).

10.1 A importância dos serviços: o social não deve ser uma abstração e sim resultante da relação

Um ponto de partida para nossa análise é que os serviços de atendimento psicossocial possibilitam a transformação do social de uma abstração teórica para uma experiência viva, resultante das diversas relações com as várias comunidades que circulam pelos serviços geradas pelas práticas realizadas (McNamee, 2012; Rascován, 2017; Ribeiro, 2021).

Os serviços permitem este contato e experiência de estar com os/as diversos/as e diversificados/as agentes sociais (alunos/as, participantes de pesquisa, clientes, docentes, técnicos/as e usuários/as), forjados/as em contextos socioculturais e econômicos heterogêneos (academia, universidade, sociedade, comunidades, instituições) e que estão nos serviços de maneiras e por motivos distintos. Isto gera uma plurivocalidade nos diálogos e relações estabelecidos e uma pluralidade de formas de estar, construindo e reconstruindo a noção do que seria o social (Gergen e Warhuss, 2001; Grandesso, 2011; Ribeiro, 2017).

Em geral, os serviços têm docentes como coordenadores/as e são compostos por uma equipe de técnicos/as especializados/as que estão na ponta com os/as alunos/as, coatuando na linha de frente da prática profissional, sendo, na maioria das vezes, os/as tutores/as da

aproximação gradativa da atuação profissional dos/as alunos/as em formação. Isto deixa claro a importância central tanto do/a docente, como da equipe de técnica especializada permanente para que um serviço possa atuar plenamente (Carvalho, 1995; Lehman e Uvaldo, 2001).

Os serviços, portanto, têm que lidar com as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas articuladas com a formação, e um espaço no qual esta vicissitude fica explícita é a sala de espera dos serviços (Lehman e Silva, 2001). A partir de nossa experiência, podemos afirmar que as salas de espera atuam como uma espécie de termômetro da estrutura e da dinâmica social, embora seja uma síntese incompleta, pois nem tudo chega à universidade - que não é um lugar que todos/as frequentam (ou se sentem autorizados/as a estar) da sociedade. Isto se dá muito em função de questões das relações de hierarquização social que estabelecem níveis de poder diferenciados entre as pessoas, numa relação de dominação-subalternização, através da qual também se determina que lugar cada pessoa pode estar socialmente falando (Bourdieu, 1993; Ribeiro, 2022a).

Assim, a sala de espera é, simultaneamente, um grande desafio e uma oportunidade para repensar a psicologia como um todo, pois as mudanças do público que chega aos serviços indicam tendências do que está mudando no mundo de forma geral, e o/a aluno/a tem que se haver tanto com o vigente quanto com as demandas emergentes (Lehman e Silva, 2001). Este contato tanto com o vigente, quanto com o emergente, permite a reflexão sobre o alcance conceitual e das práticas aprendidas ao longo da formação, apontando que a formação é sempre processual e requer atualização, pois o mundo se transforma constantemente e a Psicologia deve acompanhar este processo (Duarte, 2011; Gergen, 2020; Guichard, 2012, 2022).

No caso do SOP, é comum recebermos encaminhamentos e sermos buscados por pessoas que não seriam atendidas em outro lugar devido às suas particularidades pessoais e/ou sociais. Os atendimentos em orientação profissional e de carreira (OPC) em instituições, escolas e organizações não-governamentais (ONGs) são caracterizados por atender jovens em processo de escolha de um curso superior, que também são uma fatia significativa das pessoas que procuram o SOP. Assim, a abertura para atender/conhecer/estudar diferentes populações faz com que pessoas diversas, marginalizadas ou vulnerabilizadas busquem auxílio para suas decisões de estudo, trabalho e profissão.

Pela prática, o/a aluno/a consegue avaliar sua formação e compreender que ela é um ponto de partida, mas jamais será completa, pelo fato de lidarmos na nossa atuação - como já referido - com pessoas diversas, de contextos socioculturais distintos, com histórias de vida complexas e diversificadas e em um mundo em constante mudanças - principalmente o mundo do trabalho. Teoria e prática têm que conceber o social como realidade, não como abstração, para poderem ser significativas e auxiliarem concretamente pessoas em suas mais variadas demandas (McNamee, 2012; Ribeiro, 2022b; Sultana, 2017).

10.2 Ponto central: os serviços têm como ponto de partida a formação

Outro ponto importantíssimo é a concepção de que a prestação de serviços está vinculada e condicionada à formação em seus vários níveis (graduação, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado, pós-doutorado, formação continuada), nesta ordem, não no inverso - ou seja, ao formar alunos/as atendemos a população, e não atendemos a população e os/as alunos/as contribuem neste processo.

Esta concepção viva é que possibilita o/a aluno/a, ao sair da universidade, enfrentar os desafios da profissão, sendo central para compreendermos a estrutura e a dinâmica dos serviços que, na nossa compreensão, existem em função da formação de alunos/as e se estendem para a comunidade para que eles/as possam experimentar, de maneira concreta, o ser psicólogo/a em uma situação real de intervenção. Do contrário, os serviços podem ser demandados a se tornar mais um espaço de prestação de serviços à comunidade com compromissos de atender um contingente grande de pessoas. Os serviços podem atender uma demanda considerável (no caso do SOP, cerca de 300 pessoas/ano), no entanto, ela deve ser definida a partir das demandas de formação, e não o contrário.

Tendo como ponto de partida a formação, mas oferecendo intervenções de qualidade à comunidade, por igualmente ser um espaço de investigação científica, os serviços, assim, se configuram tanto como espaço de autorização para alunos/as serem profissionais ao reconhecerem e legitimarem suas práticas, colocando a formação em ação, quanto como autorização para que as mais variadas pessoas entrem na universidade e se beneficiem do que ela

oferece em termos de atenção psicossocial. A partir deste olhar ampliado para o sociocultural e econômico, gerado pelo fato do SOP se situar na Psicologia Social, como pensar o serviço em uma universidade pública como a USP?

10.3 Serviços de atendimento psicossocial: rede de teias entre formação, extensão e pesquisa

A experiência de mais de 50 anos do SOP-PST-IPUSP, nos permitiu concluir que os serviços produzem e são produzidos relacionalmente por uma teia entre formação, extensão e pesquisa (Carvalho, 2001). A circulação e o trânsito de pessoas e agentes sociais diversos entre si, com contextos de formação múltiplos, permitem a produção de uma teia que vai reunir formação, extensão e pesquisa, de forma articulada: quase tudo ao mesmo tempo agora. Enquanto vive a formação, o/a aluno/a está atendendo - simultaneamente, estamos fazendo pesquisa e prestando serviço à comunidade, em uma mesma ação. Assim, podemos dizer que os serviços são espaços onde esta articulação se concretiza de um modo mais simples e direto. A teia entre formação, extensão e pesquisa faz com que a universidade se estenda para dentro e para fora de seu território, produzindo uma rede de teias (Latour, 1994).

Em um processo constante e gradativo de ir e vir, uma rede de teias se forma entre outros serviços de OPC existentes, grupos de pesquisa (nacionais e internacionais), espaços socioculturais distintos (escolas, organismos - como a Organização Internacional do Trabalho-OIT -, movimentos sociais e culturais, empresas, instituições públicas, entre outros) em um movimento de ir até estes espaços, retornando, mas também recebendo agentes socioculturais destes espaços na universidade, produzindo um diálogo intercultural e híbrido, sendo impossível prever as resultantes *a priori*, mas com potencial de gerar transformações e mudanças (Bilon-Piórko et al., 2023; Latour, 1994). Em suma, a articulação entre demandas regionais, nacionais e internacionais, resultando em olhares de caráter global e local, são produtos oriundos dos serviços (Berry, 2013).

É importante marcar que o receber na universidade é tão importante quanto o ir aos demais territórios, pois, espontaneamente, nem tudo chega na universidade - por barreiras e

obstáculos das mais variadas ordens, principalmente determinados pela hierarquização social, na qual a universidade ocupa um lugar superior distante ou impedido para muitos por conta das relações de dominação e subordinação sociocultural e econômica que estruturam nossas sociedades, como já apontado anteriormente por Bourdieu (1993).

Faz-se necessária uma busca ativa pois, apesar da diversidade bater à porta dos serviços, parte da sociedade não chega à universidade, e temos que ir buscar ativamente diálogo e trabalho conjuntos. Uma estratégia que tem se mostrado interessante são as parcerias com movimentos sociais, culturais e comunitários organizados (Ribeiro, 2021).

Ir em direção a, abrindo diálogo, não indo oferecer um saber ou uma prática já consolidados, é uma ação de enfrentamento deste *modus operandi* de estruturação e dinâmica social dominante. Carrega a potência de ser contra-hegemônico, como sugeriu Freire (1970), ao dizer que toda prática se realiza com pessoas, não para pessoas, reconhecendo como válidos os diferentes saberes e fazeres de todos/as os/as envolvidos/as no processo de intervenção, como igualmente recomendam Blustein et al. (2019), Hooley, Sultana e Thomsen (2021) e Rascován (2017).

Esta prática de construir conhecimentos e intervenções em colaboração vai apresentando ao/à aluno/a a ideia de que, se há pontos de partida para a atuação profissional, conceitual e tecnicamente falando, eles sempre requerem mudanças em função do público com o qual se está trabalhando, fomentando-se assim a prática de formação e especialização continuada tão necessária à atuação profissional em psicologia. Como preconiza a ética em psicologia, ser competente para atuar é um preceito ético, pois possibilita que você auxilie o/a outro/a que lhe demanda ajuda de modo mais pleno e contextualizado. Lembrando que atender alguém te torna corresponsável pela vida desta pessoa (Ribeiro, 2009).

10.4 Serviços: porta de entrada de demandas sociais emergentes – sensibilidade ao que chega

Uma pergunta que geralmente é formulada, tanto pelos/as alunos/as, quanto pelas pessoas que nos procuram nos serviços, é se temos um modelo para trabalhar com estas pessoas

ou estes territórios. Nossa experiência nos diz que a resposta mais frequente é não. Nesse sentido, o desafio é não adaptar a demanda que chega ao existente, mas buscar reconstruir nossas concepções e práticas através da coconstrução com os/as agentes e territórios numa dialogicidade, na qual a produção de saberes e fazeres acontece na interlocução entre todos/as os/as envolvidos/as, direta ou indiretamente, no processo. Isto nos faz assumir uma ecologia de saberes e buscar uma produção de conhecimentos e estratégias pelo diálogo (Freire, 1970), gerando um híbrido que é formado pela articulação com o que já existe, para ser coerente e apropriado às pessoas e contextos com quais estamos construindo intervenções (Madeira, 2010). Um híbrido guarda a potência de questionar o instituído, romper formas de poder vigentes e propor ações mais equânimes (Latour, 1994).

A construção é sempre coconstrução entre todos/as os/as envolvidos/as – alunos/as e técnicos/as, por um lado, e agentes sociais e territórios, pelo outro, com o o/a docente como intermediário/a do processo, colocando alunos/as de níveis distintos, o que já impõe uma assimetria de conhecimentos e poder, dialogando com agentes sociais, o que impõe outra assimetria de conhecimentos e poder (Ribeiro et al., 2021). Visa deixar clara estas assimetrias e poder coconstruir em colaboração: forjar com as pessoas, nunca para ou pelas pessoas, citando novamente Freire (1970).

Diante de uma demanda dirigida ao serviço, a aplicação simples de uma estratégia não se constitui, em geral, na forma mais frequente, sendo quase sempre necessária uma reconstrução do instituído ou, muitas vezes, uma inovação diante do inexistente (Ribeiro, 2022b). Quanto mais distante da caracterização das pessoas que dada prática se propõe a auxiliar, maior a necessidade de recriação desta prática, o que é extremamente formativo para o/a aluno/a e lhe permite compreender, de modo muito direto, que o social não deve ser uma abstração e sim resultante da relação, como já pontuado no início do capítulo. Os serviços possibilitam e fomentam a integração entre pessoas com posições sociais, culturais e econômicas distintas.

Para ampliação e diversificação do público atendido e de quem atende, há necessidade de diversificação e reconstrução dos saberes e das práticas (Ribeiro, 2022b) – disso decorre a função dos serviços na universidade de acolher novas demandas e recriar saberes e práticas pela construção de tecnologia psicossocial. Definimos tecnologia psicossocial como “todo

instrumento, estratégia, ação ou programa que busque a melhoria de vida das pessoas em algum de seus aspectos, como a vida de trabalho, por exemplo, por meio da intervenção gerada” (Ribeiro et al., 2023, p. 14). Assim, os serviços são desafiados diariamente e se forjam como espaços fundamentais de formação, de presença ativa da comunidade na universidade e de recriação teórica e técnica da psicologia como ciência e profissão.

Em um curso como a Psicologia, que forma para a atuação profissional, os serviços possibilitam estar na sociedade e experimentar, de modo monitorado e amparado pela supervisão, as práticas profissionais que a área oferece, propiciando esta transição entre o contexto protegido da formação (universidade) para os contextos ampliados do mundo do trabalho, no qual a atuação profissional acontece (Lehman e Uvaldo, 2001).

Alunos/as são convidados/as a pensar a teoria na prática, em relação com o que está acontecendo no mundo, e precisam construir estratégias para lidar com estes contextos e demandas: por isso, os serviços obrigatoriamente são o espaço e a vivência na qual teoria, prática e política se articulam para gerar a atuação profissional. Eles permitem ao/a aluno/a, portanto, avaliar as teorias e práticas e refletir sobre os problemas contemporâneos e seus impactos nas pessoas. Os serviços colocam o/a aluno/a em contato com a realidade e oferecem a possibilidade de experimentar modos de atuar diante das diversas demandas sociais emergentes. Possibilitam compreender se nossos referenciais teóricos e técnicos conseguem lidar com as demandas existentes e, se não conseguem, indicam a necessidade de reformularmos nossas estratégias ou criarmos novas.

Numa universidade como a USP, com vocação para a pesquisa, os serviços estão atrelados aos laboratórios de pesquisa. No nosso caso, o SOP-PST-IPUSP atua em conjunto com o LABOR (Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional), por onde circulam alunos/as de diversos níveis de formação e profissionais com anos de formação variados. Os serviços atuam em processo durante a graduação (disciplina obrigatória, disciplinas eletivas, ações pontuais ao longo do curso, ações de extensão), como oferta de pós-graduação, como campo de pesquisa e para ações de extensão. Desta maneira, os serviços se configuram como uma base sólida para a inovação realizada em processo, em conjunto com alunos/as. É sempre importante salientar que a vocação para pesquisa traz junto a tradição de publicação científica, marcando a

importância de publicização do que é feito nos serviços (vide Fonçatti et al., 2016; Fonçatti et al., 2018; Lehman et al., 2015; Ribeiro, 1998, 2020; Ribeiro et al., 2018; Silva et al., 2016).

10.5 Serviços como tecnologia psicossocial: Exemplos do SOP

Iremos tomar como base o SOP, que é um serviço especializado em uma área de atuação específica da psicologia: a orientação profissional e de carreira (OPC). Nosso serviço tem uma característica singular que o define e determina suas ações: ele está alocado no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do IPUSP. Esta constatação é importante, pois, em geral, a OPC está vinculada às áreas da psicologia escolar ou da avaliação psicológica nas universidades ao redor do mundo, e se estrutura e se define a partir das maneiras de compreender e intervir destas áreas específicas da psicologia. O fato da OPC estar vinculada à psicologia social e do trabalho no IPUSP faz com que, direta e organicamente, tome o social e o trabalho como eixos para suas conceituações e práticas, permitindo a construção de uma OPC muito distinta da que costuma ser produzida, muito mais capaz de compreender demandas e diversificar suas práticas psicossocial e socioculturalmente fundamentadas, gerando tecnologia psicossocial, como já indicado.

Com base na discussão realizada e como forma de ilustrar nossas práticas, vejamos, a seguir, dois registros de tecnologias psicossociais resultantes da teia entre formação, extensão e pesquisa potencializada pelo SOP - geradas pela ressignificação e reconstrução dos saberes e das práticas e pela necessidade de inovação técnica/tecnológica -, como exemplos da atuação de um serviço de atendimento psicossocial.

Começemos pela Feira de Profissões da USP, que é uma atividade proposta e organizada pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão. O evento é anual e destina-se aos/as vestibulandos/as e aos/as demais interessados/as em conhecer os cursos de graduação oferecidos pela USP, por meio da oferta de estandes de suas diferentes unidades de ensino, nos quais são disponibilizadas informações sobre os cursos, formação acadêmica, grade das disciplinas, conteúdos programáticos e especializações. Além disso, outras atividades educativas e lúdicas são inseridas na programação, atraindo um público de cerca de 80 mil pessoas. Dentre estas atividades está a

oferta de oficinas de OPC para os/as participantes, em geral, jovens do ensino médio, com faixa etária entre 16 e 18 anos.

A Comissão de Cultura e Extensão Universitária (CCEX) de cada unidade fica responsável por organizar o estande de sua unidade e, no IPUSP, o SOP tem ficado responsável pela organização e realização da participação de nossa unidade, com o apoio total da CCEX, por meio de organização do estande da psicologia e com a oferta de oficinas de OPC para os/as participantes. Assim, um projeto de cultura e extensão da USP (Feira de Profissões da USP) se torna uma ação de cultura e extensão do SOP, que é um serviço de extensão de atendimento psicossocial à comunidade do IPUSP, contando atualmente com um coordenador docente, quatro psicólogos/as e um secretário.

Para organização do estande da psicologia e das oficinas de OPC, é constituído pelo LABOR um grupo de trabalho (GT) coordenado por uma membra da equipe técnica do SOP, alunos/as de graduação, de aperfeiçoamento em OPC, alunos/as de mestrado e doutorado e ex-alunos/as que tiverem interesse, caracterizando a articulação entre ensino de graduação e pós-graduação, extensão e pesquisa aplicada (desenvolvimento de tecnologia psicossocial). Assim, neste GT são desenvolvidas pequenas pesquisas de intervenção visando desenvolver estratégias de intervenção em OPC, sendo as oficinas resultantes de processo de investigação que, por si só, geram tecnologia psicossocial (produtos de tecnologia e inovação) e produção científica, por meio de publicações e apresentação em eventos científicos (com a inclusão das atividades de pesquisa e de produção científica, completa-se a articulação entre ensino, pesquisa e extensão). Vale salientar que o modelo de oficinas desenvolvido para a Feira de Profissões tem sido utilizado hoje em várias instituições, como escolas públicas e privadas, cursinhos populares e comerciais, entre outras (vide Fonçatti et al., 2016).

O funcionamento do estande da psicologia e a realização das oficinas de OPC durante a Feira de Profissões fica a cargo dos/as aproximadamente 70 alunos/as da disciplina obrigatória de Orientação Profissional I do curso de graduação em Psicologia do IPUSP, que exige a realização de estágio prático obrigatório, e dos/as 16 alunos/as do curso de aperfeiçoamento em OPC (curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pelo IPUSP sob coordenação do SOP).

Em termos de atendimento à comunidade externa, o estande da psicologia e as atividades de OPC na Feira de profissões da USP, têm reunido, em média, de 2500 a 3000 alunos/as do ensino médio por ano, e realizado cerca de 30 oficinas de OPC de 50 minutos ao longo de três dias em cada edição da Feira de Profissões da USP. Esta atividade permite a criação da teia entre formação, extensão e pesquisa, via coordenação de um serviço de atendimento psicossocial, ao envolver o estágio de disciplina obrigatória de graduação, compor parte do estágio do curso de aperfeiçoamento em OPC, ser uma ação institucionalizada de extensão oferecida à comunidade externa, e pelo fato de as atividades desenvolvidas serem produto de pesquisa aplicada e geradora de tecnologia psicossocial.

Em suma, esta ação visa integrar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, e aproximar alunos/as de níveis de formação distintos, bem como oferecer atendimento à comunidade e treinamento de práticas em psicologia para os/as alunos/as em formação. Dessa forma, busca-se realizar a missão da USP de atuar na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, perfazendo a teia entre esses campos - algo característico dos trabalhos desenvolvidos pelo SOP em articulação com o LABOR.

Outro exemplo da atuação do serviço é a realização de atendimento psicossocial *on-line*. A crise da pandemia, em função da necessidade de distanciamento social e consequente suspensão das atividades presenciais, demandou a migração das atividades em geral para a modalidade *on-line*, principalmente as atividades de ensino de graduação e pós-graduação. Diante disso, iniciamos o processo de transformação das disciplinas presenciais em disciplinas *on-line* e nos deparamos com um obstáculo objetivo: a disciplina optativa eletiva Orientação Profissional II, que estava sendo oferecida no 1º semestre de 2020 e tinha estágio prático obrigatório. Este se definia, em geral, por atendimento grupal em OPC com jovens em momento de escolha profissional, não existindo no momento nenhum protocolo validado para este tipo de atendimento na modalidade *on-line* - o SOP também não havia iniciado as inscrições de pessoas para os atendimentos que seriam realizados. Assim, não tínhamos nem modelo de atendimento, nem pessoas a serem atendidas.

Houve um primeiro momento de paralisia para, na sequência, junto à equipe técnica do SOP que dá apoio à disciplina, pensarem-se alternativas que demandariam a articulação do tripé

ensino, pesquisa e extensão. Imediatamente iniciamos um GT, constituído pelo LABOR, para levantar protocolos existentes de atendimento de OPC *on-line* e discutir possibilidades de oferta desta modalidade de atendimento ao público em geral - concomitantemente ao início do PAPO (Projeto de Apoio Psicológico *On-line*) proposto pelo Centro Escola do Instituto de Psicologia (CEIP), no qual parte dos/as psicólogos/as do SOP iniciaram atendimento.

O GT gerou o levantamento de possibilidades de intervenção de OPC *on-line* descritos na literatura (atividade de pesquisa), somadas à experiência prática dos atendimentos no PAPO (atividade de extensão), e teve alguns resultados (vide Ribeiro, 2021). Em primeiro lugar, no âmbito da investigação, resultou num projeto de pesquisa intitulado “Construção de um modelo de OPC *on-line*: limites e possibilidades” (atividade de pesquisa) que propôs uma pesquisa de intervenção que vem, desde então, buscando construir um modelo de OPC *on-line* e avaliar sua eficácia e eficiência. O trabalho de campo se caracterizou pela entrevista de profissionais que estavam realizando OPC *on-line*, e por atendimentos em OPC *on-line* realizados no SOP por alunos/as dos cursos de aperfeiçoamento em OPC e de atualização em OPC focado na orientação para universitários/as (articulação pesquisa, extensão e ensino de pós-graduação *lato sensu*). E, em segundo lugar, no âmbito do ensino de graduação e da pós-graduação, gerou campo de estágio para os/as alunos/as.

Em suma, esta ação integrou as atividades de pesquisa, ensino e extensão, aproximou alunos/as de níveis de formação distintos, ofereceu atendimento à comunidade e o treinamento de práticas em psicologia para os/as alunos/as em formação, gerou um projeto de pesquisa e resultou em produção científica, bem como tecnologia psicossocial - com o modelo de atendimento de OPC *on-line* fruto de todo este processo coletivamente construído.

10.6 Considerações finais

A partir da discussão realizada, podemos dizer que os serviços de atendimento psicossocial são um dos pilares da formação em psicologia, ao criar uma teia entre formação, pesquisa e extensão, aproximar a sociedade da academia e oferecer, concomitantemente, aprendizagem prática aos/as alunos/as e prestação de serviços à comunidade.

São espaços de formação, mas também de produção científica - principalmente de pesquisas de intervenção, tão necessárias às áreas aplicadas como é o caso da OPC. Produzem tecnologias psicossociais e envolvem os/as alunos/as neste processo, que têm então a possibilidade de não somente aprender uma prática já existente, mas também de contribuir na construção de novas práticas em função das demandas emergentes, sempre com sensibilidade ao que chega, buscando ressignificação e reconstrução dos saberes e das práticas, e tendo como princípios a leitura intercultural, interseccional e pautada na diversidade.

Esperamos ter conseguido destacar a importância dos serviços de atendimento psicossocial como base para o tripé pesquisa, ensino e extensão e da necessidade de investimentos de infraestrutura, de condições de trabalho e de aprimoramento das equipes, bem como o reconhecimento do trabalho técnico realizado, para que os serviços funcionem plenamente e para que uma universidade como a USP possa cumprir seu papel articulado de formação, produção científica e prestação de serviços à comunidade.

Referências

- AFONSO, M. L. M. Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção psicossocial. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 445-464, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v17n3/v17n3a08.pdf>.
- BERRY, J. W. Achieving a global psychology. **Canadian Psychology**, [S. l.], v. 54, n. 1, p. 55-61, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0031246>.
- BILON-PIÓRKO, A. et al. Career guidance for social justice. **Journal of Counsellogy**, [S. l.], v. 12, p. 121-126, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34862/sp.2023.7>.
- BLUSTEIN, D. L. et al. The psychology of working in practice: a theory of change for a new era. **Career Development Quarterly**, [S. l.], v. 67, n. 3, p. 236-254, 2019.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação profissional em grupo: teoria e técnica**. Campinas: Psy, 1995.
- CARVALHO, M. M. M. J. Entrevista [Entrevista por Fabiano Fonseca da Silva]. **LABOR: Revista do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional**, São Paulo, v. 1, n. 0, p. 9-20, 2001.
- DUARTE, M. E. Desaprender para ensinar os princípios (ou um outro modo de enfrentar a orientação). **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 143-152, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n2/02.pdf>.

FONÇATTI, G. et al. Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 103-113, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/11.pdf>.

FONÇATTI, G. O. S. et al. Aconselhamento de base psicanalítica a universitários: a estratégia do diagnóstico clínico-interventivo. In: LIMA, G. A. M.; UVALDO, M. C. C.; GARCIA, M. L. D. (org.). **Orientação profissional e psicanálise: o olhar clínico**. São Paulo: Vetor, 2018. p. 141-158.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERGEN, K. J. Constructionist theory and the blossoming of practice. In: MCNAMEE, S. et al. (org.). **The Sage handbook of social constructionist practice**. Londres: Sage, 2020. p. 3-14.

GERGEN, K. J.; WARHUSS, L. Terapia como construção social. In: GONÇALVES, M. M.; GONÇALVES, O. (org.). **Psicoterapia, discurso e narrativa**. Coimbra: Quarteto, 2001. p. 25-64.

GRANDESSO, M. “Dizendo olá novamente”: a presença de Michael White entre nós terapeutas familiares. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 41, p. 99-118, 2011. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/208>.

GUICHARD, J. Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 139-152, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/02.pdf>.

GUICHARD, J. From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, [S. l.], v. 22, p. 581-601, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>.

HOOLEY, T.; SULTANA, R. G.; THOMSEN, R. Five signposts to a socially just approach to career guidance. **Journal of the National Institute for Career Education and Counselling**, [S. l.], v. 47, p. 59-66, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20856/jnicec.4709>.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

LEHMAN, Y. P. et al. A psychodynamic approach on group career counseling: a Brazilian experience of 40 years. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 23-36, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9276-0>.

LEHMAN, Y. P.; SILVA, F. F. A população atendida pelo Serviço de Orientação Profissional do IPUSP. **LABOR: Revista do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional**, São Paulo, v. 1, n. 0, p. 58-65, 2001.

LEHMAN, Y. P.; UVALDO, M. C. C. Proposta de formação de orientadores profissionais em uma estratégia clínica. **LABOR: Revista do Laboratório de Estudos sobre o Trabalho e Orientação Profissional**, São Paulo, v. 1, n. 0, p. 51-57, 2001.

MADEIRA, C. **Híbrido: do mito ao paradigma invasor?** Lisboa: Mundos Sociais, 2010.

MCNAMEE, S. From social construction to relational construction: practices from the edge. **Psychological Studies**, [S. l.], v. 57, p. 150-156, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0125-7>.

PAIVA, V. S. F. Psicologia na saúde: sociopsicológica ou psicossocial? Inovações do campo no contexto da resposta brasileira à AIDS. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 531-549, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.3-EE00-PT>.

RASCOVÁN, S. E. **Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados**: experiencias sociocomunitarias en los bordes. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

RIBEIRO, M. A. Atelier de trabalho para psicóticos: uma possibilidade de atuação em orientação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 12-27, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931998000100003>.

RIBEIRO, M. A. Questões éticas da Psicologia Social do Trabalho e das organizações voltadas a Gestão de Pessoas. In: **Psicologia e gestão de pessoas**: reflexões críticas e temas afins. São Paulo: Vetor, 2009. p. 77-91.

RIBEIRO, M. A. Psicossocial: continuum ontológico do processo relacional. In: SILVA JUNIOR, N.; ZANGARI, W. (org.). **A psicologia social e a questão do hífen**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 263-277.

RIBEIRO, M. A. Integrating discursive validation in career counselling: an emancipatory strategy to foster decent working trajectories and social justice. **British Journal of Guidance & Counselling**, [S. l.], v. 49, n. 2, p. 153-165, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1836320>.

RIBEIRO, M. A. **Orientação Profissional e de Carreira em tempos de pandemia**: lições para pensar o futuro. São Paulo: Vetor, 2021.

RIBEIRO, M. A. O pessoal e o político na produção conceitual em orientação profissional e de carreira. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 53, p. 215-231, 2022a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n53/v22n53a15.pdf>.

RIBEIRO, M. A. **Constructing contextualised theories in career guidance and counselling**: a North-South intercultural dialogue. Derby, UK: International Centre for Guidance Studies, 2022b.

RIBEIRO, M. A.; FIGUEIREDO, P. M.; ALMEIDA, M. C. C. G. Desafios contemporâneos da orientação profissional e de carreira (OPC): a interseccionalidade como estratégia compreensiva. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 39, n. 103, p. 98-122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/27111>.

RIBEIRO, M. A.; FONÇATTI, G. O. S.; UVALDO, M. D. C. C. Impacts of a group-based career counseling model for unskilled adults in crisis: a case study. In: BERNAUD, J.-L.; DI FABIO, A. (org.). **Narrative interventions in post-modern guidance and career counseling**. Cham: Springer, 2018. p. 87-118.

RIBEIRO, M. A. et al. **Articulando a orientação profissional e de carreira e a psicologia organizacional e do trabalho**: estudos construcionistas sobre trabalhar, construções identitárias do trabalhar e carreiras. Curitiba: CRV, 2023.

SILVA, F. F.; PAIVA, V.; RIBEIRO, M. A. Career construction and reduction of psychosocial vulnerability: intercultural career guidance based on Southern epistemologies. **Journal of the National Institute for Career Education and Counselling**, [S. l.], v. 36, p. 46-53, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.20856/jnicec.3606>.

SULTANA, R. G. Career guidance in multicultural societies: identity, alterity, epiphanies and pitfalls. **British Journal of Guidance & Counselling**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 451-462, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1348486>.

Capítulo 11

A linguagem e seus dispositivos de poder: semântica, sintaxe e pragmática

Nelson da Silva Junior

No cenário das eleições de 2018 no Brasil, uma série de fenômenos que concernem diretamente a Psicologia Social veio à tona: a polarização da população brasileira em dois grandes blocos, a disseminação de comportamentos de violência verbal e física, a naturalização do preconceito, da segregação e da exclusão. Testemunhou-se o menosprezo pela reflexão e pelo debate enquanto modos de conciliação das diferenças. Em seu lugar, eclodiu uma espécie de legitimidade da agressão verbal e física contra aqueles considerados como encarnações da corrupção moral e sexual da ordem, da família e do progresso econômico. Finalmente, cabe sublinhar a presença de um líder com atitudes e discursos autoritários, frequentemente contraditórios, com declarações homofóbicas, misóginas e racistas, com narrativas maniqueístas capazes de mobilizar as massas e que acabou por vencer as eleições por voto popular: o Capitão Reformado Jair Messias Bolsonaro. Nome e patente estiveram em perfeita continuidade com as referências militares e religiosas de sua campanha.

O conservadorismo e o moralismo como elementos diferenciais que pesaram no voto popular pareceu a muitos ter sido uma inquietante nostalgia do período da ditadura militar brasileira e de seus horrores. Hannah Arendt apresenta o livro *As Origens do Totalitarismo* como uma tentativa de responder às perguntas de sua geração diante dos horrores da Segunda Guerra: O que havia acontecido? Como pode aquilo ter acontecido? (Arendt, 2000). Este é um exemplo de que a função do intelectual é tentar responder ao “atual”, isto é, ao que se apresenta como incompreensível na sociedade.

Tal cenário convida a retomar o sentido da formação em Psicologia Social. A meu ver, ela deveria hoje resgatar o sentido político dos fenômenos psíquicos coletivos em sua articulação

com a dimensão singular dos sujeitos. Pois, diante dos evidentes vetores de força que agem direta e indiretamente sobre as crenças e valores em nossa sociedade, nossa reflexão não pode deixar de posicionar-se a partir de um ponto de vista crítico, examinando os bastidores dos fenômenos coletivos e das experiências individuais, de forma a trazer à superfície seu sentido mais profundo na atualidade, a saber, aquele de uma inquietante hegemonia da economia sobre o psiquismo no mundo contemporâneo. Com efeito, uma das características mais frequentemente apontadas como a marca da atualidade se localiza, precisamente, na preocupante subordinação da cultura e da subjetividade ao registro econômico.

Desde a Segunda Guerra Mundial, contudo, Adorno propôs este mesmo sombrio diagnóstico cultural do ocidente, a saber, a redução da razão humana a modos de pensamento puramente instrumentais, a mercadorização da cultura sob a forma da indústria cultural, e a submissão dos interesses humanos a prioridades econômicas. O aspecto preocupante diz respeito, conforme Adorno, ao funcionamento da racionalidade humana, que longe de se constituir em mera ferramenta de domínio da natureza, se volta contra a própria natureza do homem.

Note-se que este retorno da racionalidade contra a própria natureza humana é particularmente inquietante no âmbito da indústria cultural, na qual, para além de seu estatuto de mercadoria, a cultura tornou-se um meio de produção de comportamentos. Mais especificamente, a cultura adquiriu a função de meio de produção de comportamentos de consumo. Não se trata apenas de vender imagens e discursos através do cinema, televisão, rádio, internet etc., mas também da construção de discursos e da produção de modos de subjetivação. Nesse sentido, não apenas ideais estéticos e sensoriais podem se tornar meio da indústria da produção de consumo de roupas, hábitos de higiene ou alimentares: pode-se também produzir identidades, prazeres, valores morais, formas de adoração religiosa e mesmo formas de sofrimento. Ou seja, qualquer processo psíquico pode tornar-se uma ferramenta eficaz da produção de consumo, seja criando novas experiências, seja recodificando antigas em comportamentos comercializáveis. De fato, pode-se dizer que o que caracteriza o momento atual da razão instrumental diz respeito, sobretudo, ao aspecto exponencial deste processo de tradução

de formas de sociabilidade e de modos de subjetivação em elementos que as tornem acessíveis à lógica mercantil.

Nesse sentido, a formação em Psicologia Social é indissociável do projeto de desconstrução sistemática de conceitos e modelos teóricos que visa, em última instância, a emancipação dos sujeitos dos modos de dominação aos quais estão submetidos, sobretudo a partir da explicitação de mecanismos de dominação simbólica sobre eles. Mecanismos cuja presença relativamente anônima na cultura têm efeitos reificantes sobre a subjetividade. Com efeito, o anonimato intrínseco da linguagem e de suas estruturas sugere, a princípio, a ideia de uma forma de inumanidade que oprime o homem. Entretanto, tais estruturas, enquanto produtos culturais, remetem ao próprio homem a responsabilidade da opressão da qual é vítima, retirando-lhe o véu do anonimato. Eis resumidamente o momento no qual uma ação conceitual sobre a linguagem, no sentido de uma desconstrução, assume toda sua significação política e social.

A naturalidade da dominação é uma estratégia de sua manutenção. Qual o nosso papel diante disso? O engajamento político do intelectual foi definido certa vez por Foucault como a busca de “mostrar aquilo que é como podendo não ser”, ou seja, como uma aposta que nem a dominação, nem a alienação voluntária são absolutas, e que formas de emancipação são possíveis. Dito de outro modo, pela extração de gramáticas da dominação em cada situação, trata-se de esboçar uma descrição das fraturas virtuais, que abrem um espaço de liberdade, de transformação possível.

Nisso reside o posicionamento ético inerente a qualquer investigação em ciências humanas, seu papel libertador ou opressor, seu sentido contrário ou conivente com o sufocamento da liberdade objetiva - que utilizo aqui no sentido de Hannah Arendt, isto é, no sentido de liberdade política e não de “liberdade interior” do ser humano. O desvelamento das intencionalidades subjacentes à determinação técnica da essência humana constitui-se hoje enquanto uma modalidade de ação política necessária e urgente. Com efeito, trata-se de uma ação política na medida em que representa uma forma de cuidado com a possibilidade de uma ação que deve ter na liberdade um dos seus princípios fundamentais.

Observando a campanha do presidente então eleito, é difícil não relacioná-la à de Donald Trump, ex-presidente dos EUA, ou a de Milei, atual presidente da Argentina, cujas declarações e atitudes intempestivas, simplistas e desrespeitosas para com as minorias contaram igualmente com forte apoio popular, ou ainda com as políticas da violência de Rodrigo Duterte, nas Filipinas, e Erdogan na Turquia. Líderes também eleitos por voto popular, com uma retórica moral contra a corrupção, contra a degenerescência da moral e dos costumes, contra as drogas, e com forte apoio de setores religiosos. O fenômeno não nos define, portanto. Não traça um destino que seria exclusivamente nosso como um povo de essência conservadora e violenta. De fato, podemos nos perguntar se há e quais seriam as diferenças significativas entre o nosso momento e outros da história da política, onde populismo e autoritarismo se associaram com personagens como Stalin, Hitler e Mussolini.

Malgrado as diferenças entre os seus momentos históricos, cabe notar que tais personagens são sempre parte de outras formas de poder, e se apoiam fortemente sobre a manipulação precisa dos meios de comunicação. A questão se amplia, portanto, para além da sedução de um certo tipo de liderança sobre as massas, para além dos conteúdos narrativos, e inclui outros elementos pertinentes ao uso da linguagem na política, assim como às formas de condução dos afetos e do pensamento dos eleitores. Altamente dependente dos meios de comunicação, este campo do funcionamento do poder está articulado a possibilidades tecnológicas, assim como a uma interferência inédita da economia em âmbitos da existência individual e coletiva. Meu objetivo aqui é tentar traçar algumas diferenças na compreensão destas formas de poder a partir de um quadro geral dos registros da linguagem.

De modo preliminar, pode-se dizer que, do ponto de vista dos registros mais fundamentais da linguagem, as teorias do poder se expandem de um registro privilegiadamente semântico e sintático, para incorporarem e se centralizarem em um registro pragmático. Tais registros, a saber, a *sintaxe*, a *semântica* e a *pragmática*, foram introduzidos por Pierce e formalizados enquanto tais por C. W. Morris (Morris, 1938), mas sua diferenciação progressiva se deu ao longo da história do pensamento ocidental. Michel Foucault, em *As palavras e as coisas* ([1966]/1984), por exemplo, nos permite considerar a prevalência de cada uma destas três dimensões como condição do saber ao longo da história: no Renascimento, nos séculos XV e

XVI, a semântica define o saber a partir de uma rede de semelhanças; na era clássica, dos séculos XVII ao XVIII, a sintaxe assimilada a uma ordem lógica organiza os saberes num quadro de nomenclaturas; finalmente, na era moderna, a partir do séc. XIX, a pragmática se introduz como dimensão incontornável da linguagem com o surgimento da questão do homem como tal, isto é, a questão de sua existência e, portanto, a aquela da historicidade de seu saber e de suas relações. Essa sucessão não é uma “evolução natural” das teorias da linguagem. Segundo Foucault, ela resulta de rupturas profundas na ordem dos saberes.

Com a tripartição das dimensões da linguagem, Pierce e Morris dão início a uma verdadeira revolução na compreensão da origem da significação. Esta revolução se tornou conhecida como o *Linguistic Turn*, o *giro linguístico*, que afirma a primazia da pragmática sobre os dois outros registros, posição que encontrou seu maior teórico em Wittgenstein. A significação, segundo essa escola, não se funda nem na semântica, isto é, na relação da palavra com seu referente no interior de uma ordem lógica do mundo, como era o caso das teorias clássicas; nem na sintaxe, onde a significação é concebida como um efeito de sua função do signo na sentença, como no caso das teorias da linguagem do século XIX. Tampouco pensam a significação como efeito de estrutura, isto é, como efeito da língua concebida como um sistema de puras diferenças entre significantes, segundo de Saussure. Naturalmente, seria possível enumerar predecessores na valorização de certos elementos da pragmática enquanto responsáveis pela significação, como Schleiermacher na Alemanha e Alexander Potebnia na Rússia. Ambos sublinharam a enunciação como elemento essencial da produção da significação já em meados do século XIX. Schleiermacher se referia à enunciação como *criação primordial* e Potebnia como sua dimensão *poética*. Mas a antecipação nem sempre implica uma influência direta. No *giro linguístico*, a significação é vista como efeito do uso da língua pelos falantes. Uma vez que considera a relação dos interlocutores como origem das significações, a pragmática concebida por Pierce é também um deslocamento da teoria da significação para o registro social. Surpreendentemente, em seu território de origem, essa fundamentação social se manteve isolada da discussão propriamente social, isto é, do campo dos jogos políticos e das relações de poder.

Entre os pensadores da linguagem na filosofia continental, Michel Foucault realiza uma abordagem que possui uma profunda afinidade com o *giro linguístico*. Em entrevista a

intelectuais brasileiros na década de 70, Foucault afirma explicitamente a convergência de seu trabalho com a filosofia analítica, mas ali ele também demarca com clareza suas diferenças. Ora, tal diferença repousa precisamente em seus interesses sociais e políticos:

Trata-se [...] de uma espécie de análise do discurso como estratégia, um pouco à maneira do que fazem os anglo-saxões, em particular Wittgenstein, Austin, Strawson, Searle. O que me parece um pouco limitado na análise de Searle, Strawson, etc., é que as análises de estratégia de um discurso se realizam em volta de uma xícara de chá, num salão de Oxford, dizem respeito a jogos estratégicos que são interessantes, mas que me parecem profundamente limitados. O problema seria saber se não poderíamos estudar a estratégia do discurso num contexto histórico mais real ou no interior de práticas que são de um tipo diferente de conversas de salão. Por exemplo, na história das práticas judiciais (...) pode-se projetar uma análise estratégica do discurso no interior de processos reais e importantes. (Foucault, 2011, p. 139).

Em uma das definições do que considera como “discurso”, Foucault o descreve justamente a partir de seu caráter fatual. Tal definição desloca a relação do discurso com a verdade. Em vez de adequação entre os enunciados e seus referentes, será o contexto ritual, institucional e jurídico no qual surgem os enunciados que definirá a verdade dos discursos. A verdade se aloja assim naquilo que um *discurso é*, e não naquilo que um *discurso diz* (Foucault, 2002). De fato, a partir de Platão a oposição verdade/falsidade passa a centralizar a reflexão ocidental sobre o discurso. Barbara Cassin (Cassin, 1995) localiza essa ruptura nas condições da verdade do discurso na definição do *princípio de não contradição* como a condição do discurso legítimo feita por Aristóteles (Silva Junior, 2007). Definição que vale como uma expulsão do sofista da arena de discussão legítima, pois retira do discurso precisamente a dimensão *performativa* da verdade.

Disto decorre outra diferença essencial entre a abordagem foucaultiana e a escola anglo-saxã. Ela diz respeito à afirmação do homem como condição de possibilidade do uso da linguagem. Talvez a melhor explicitação dessa oposição tenha sido feita por outro filósofo continental, Jacques Derrida. Com sua crítica cerrada ao *logocentrismo* ocidental como um recalçamento da *escritura*, Derrida examina os limites da obra de Austin *Como fazer coisas com palavras* (Austin, 1962). Tais limites seriam impostos por categorias antropocêntricas e metafísicas tais como intencionalidade e consciência, sobre as quais o linguista fundou sua compreensão do performativo (Derrida, 1988). Assim como Derrida, Foucault considera o

sujeito como efeito da linguagem. Esta posição tem amplas consequências na teoria do poder de Foucault, que, como o veremos, o examina sob o prisma da constituição dos sujeitos na sociedade.

Minha análise da compreensão das formas de poder a partir dos registros fundamentais da linguagem se organiza em três passos. Veremos inicialmente que as interpretações freudianas, ao se concentrarem sobre as representações ligadas à figura paterna, indicam uma prioridade da semântica como campo vetorial do poder. Examinarei em seguida os limites da interpretação freudiana sobre o poder dos líderes a partir do problema da razão instrumental. De fato, a tecnologia dos meios de comunicação, independentemente dos conteúdos e das formas narrativas de suas trocas discursivas, indica a necessidade de ampliarmos o campo vetorial do poder para os registros da sintaxe e da pragmática.

Essas limitações conceituais de Freud resultam fundamentalmente de sua concepção de ciência e de razão, concepção que o impediu de considerar a razão instrumental como uma força de alienação dos sujeitos. Assim, os fenômenos do marketing e da comunicação de massas, indissociáveis de uma racionalidade tecnocientífica, exigem outros recursos de análise conceitual, que podem ser encontrados em Adorno e nos autores da Escola de Frankfurt. Na terceira e última parte deste texto, examinarei a inovação propriamente atual da comunicação de massa introduzida pela tecnologia digital e os desafios conceituais que ela propõe a uma teoria do poder. O desafio desta questão me parece poder ser enfrentado pela teoria da governamentalidade de Foucault, que vê na articulação entre procedimentos totalizantes e técnicas individualizantes uma particularidade das formas de poder de nossa cultura. Com efeito, desde os anos 70 nossa cultura progressivamente tem se moldado a partir de um tipo específico de governamentalidade, a saber, o neoliberalismo. Assim, cabe perguntar se existiria uma mutação nos usos da linguagem compatível com a forma de poder neoliberal e com seus dispositivos discursivos. Trata-se aqui de um primeiro esboço de resposta a esta pergunta. Gostaria assim de apresentar este texto mais como a explicitação de eixos de pesquisas importantes, a meu ver, no campo da Psicologia Social - eixos delineados em seus grandes contornos e balizados segundo os seus aspectos mais gerais - do que como uma pesquisa já concluída sobre os eixos da linguagem como dispositivos de poder.

11.1 O enigma da servidão voluntária em Freud

Em geral, os comentários sobre o poder na obra freudiana se circunscrevem à pulsão de dominação e seus destinos. Esta pulsão é inicialmente pensada por Freud como uma pulsão sexual particularmente presente na sexualidade masculina. Num segundo momento da obra, ela passa a ser compreendida como uma das possíveis fusões entre as pulsões de vida e a pulsão de morte. Ambos os casos sugerem uma satisfação específica ao ato de submeter um outro. Esta hipótese poderia eventualmente explicar conflitos sociais como resultantes da luta entre mônadas sedentas de conquista, mas não os fenômenos de assujeitamento das massas diante de seus líderes. Será preciso recuperar uma outra linha de reflexões de Freud, ligada às suas hipóteses sobre a sociedade. Gostaria de destacar três desses momentos.

Em primeiro lugar, sua teoria da origem da sociedade. Em outras palavras, o modo como ele responde à pergunta sobre a passagem do estado selvagem à organização social, sobre a passagem do direito da força à força do direito, hipótese apresentada em seu livro *Totem e Tabu* (Freud, [1913]/1982a). Destacarei desta hipótese o papel do pai assassinado como fundamento das primeiras instituições sociais: a religião, o governo, e a moralidade. Na construção freudiana, as hordas primitivas de homínídeos se constituíam com um macho mais forte que os outros, que, em vista disso, era o possessor de todas as fêmeas. Eventuais conflitos com os filhos machos em crescimento seriam solucionados com a luta e a morte do vencido. O envelhecimento do pai da horda possibilitaria sempre que, mais cedo ou mais tarde, um dos filhos substituísse o tirano. Contudo, Freud sugere que os filhos venceriam o pai opressor também ao se unirem, selando, em seguida, um pacto de renúncia ao desejo de ocupar o seu lugar, e estabelecendo, para isso, a interdição de gozo sexual com as mulheres da tribo. Seria esta a origem da primeira organização social. De onde viria a força vinculante desse pacto do tabu do incesto? Segundo Freud, a força desse contrato não viria da razão, mas da culpa pelo assassinato desse pai poderoso. Nesse caso, é preciso admitir que o pai não deixa de existir com sua morte, pelo contrário, adquire uma eficácia jamais atingida em vida no domínio sobre seus filhos. Como substituição do pai, essa primeira comunidade passaria a cultuar um totem, um animal que seria adorado como o ancestral da tribo. Totem e tabu, religião e leis, as primeiras instituições sociais, se constituiriam assim como

sedimentos no psiquismo a partir do jogo dialético entre forças pulsionais e eventos históricos. Note-se que nessa construção, a submissão ao poder é deslocada para a responsabilização do próprio sujeito no momento mesmo em que ele se constitui como sujeito social. Esses dois elementos serão uma constante nas duas outras reflexões freudianas sobre o poder. Trata-se da primeira interpretação de Freud sobre a opção pela obediência, ou como tão bem cunhou La Boétie aos 18 anos, a “servidão voluntária”. Em 1548, La Boétie compreende esse enigmático comportamento como efeito de uma lógica inerente à estrutura piramidal da dominação: a cada nível, os que se submetem o fazem com a esperança de gozar dos privilégios do nível acima.

A outra reflexão de Freud sobre o poder aparece em seu livro *A Psicologia das Massas e Análise do Eu* (Freud, [1921]/1982b) com uma hipótese original para a formação de massas espontâneas e seus comportamentos incontrolláveis. O enigma enfrentado é agora aquele de compreender tanto a submissão cega das massas aos líderes quanto seu comportamento em uníssono. Sua resposta implica outra hipótese, a qual diz respeito a uma instância psíquica, o Ideal de Ego ou Superego. O Ideal de Ego se formaria a partir das identificações com os pais idealizados pela criança após a superação do Complexo de Édipo. Estas identificações funcionariam como uma reserva da infância e sua ânsia por perfeição no psiquismo do adulto. Ora, os líderes das massas, ao se comportarem como detentores de poder e de saber absolutos, tornam-se figuras aptas para encarnar e encenar essas expectativas de uma autoridade admirada e temida, a exemplo do pai na infância de cada um. O comportamento em uníssono das massas viria das identificações laterais entre os membros da massa, possibilitadas pela escolha de um mesmo líder. A atitude de submissão seria, nesse caso, uma forma de regressão à infância, motivada pela nostalgia por um pai poderoso e protetor, admirado como conhecedor da verdade. Viria daí também a parcial suspensão do juízo de realidade dos membros da massa diante das declarações dos líderes. Suspensão que Freud considera como homóloga àquelas do ser apaixonado e do sujeito em estado hipnótico.

A terceira reflexão de Freud sobre a causa do assujeitamento está presente no texto *O problema econômico do masoquismo* (Freud, [1924]/1982b). Nesse caso, o conceito essencial é o de *masoquismo moral*, que intermedia a relação entre a estrutura social e o dilema vital instaurado pela hipótese de uma pulsão de morte, a saber, o dilema entre se matar e matar o

outro. Para Freud, longe de ser atenuado pelas possibilidades de uso da linguagem no lugar das ações, esse dilema se radicaliza para os seres de cultura. Pois se, por um lado, o Superego é uma condição de possibilidade da cultura, por outro ele potencializa exponencialmente a agressividade em vista da defusão pulsional que acarreta. Assim, Freud propõe um problema inédito na filosofia política, a saber, o impasse entre viver em sociedade possuindo uma sede de agressividade gratuita, uma “crueldade sem alibi”, para retomar a feliz expressão de Derrida (Derrida, 2001). O masoquismo moral seria uma “solução” para administrar esse gozo com a destruição, fazendo uma espécie de barreira interna para a pulsão de morte através do prazer com o autosacrifício. A principal novidade no pensamento freudiano sobre o poder é aqui sua ênfase na importância do sacrifício como um fim em si mesmo na economia psíquica, e não mais na submissão por culpa ou pela proteção da figura paterna. O masoquismo moral permite assim que uma parte da agressividade dos sujeitos seja mantida e satisfeita em seu interior, evitando simultaneamente a barbárie e o desamparo. Mas, outra parte da agressividade continua a ser desviada para o exterior, se satisfazendo pela hostilização de grupos e indivíduos que ameaçariam a unidade. Assim como em cada sujeito, a constituição dos grupos dependeria do desvio para o exterior dessa agressividade sem alibi, numa lógica de oposições grupais fundada num *narcisismo das pequenas diferenças* (Freud, [1930]/1984a).

Nos três casos, a teoria freudiana do poder afirma a centralidade da figura paterna e a ênfase no caráter intencional da submissão ao outro. Contudo, outros fenômenos importantes do comportamento grupal se tornam compreensíveis com sua análise: a crença sem limites nos líderes e a agressividade contra os diferentes como condição da coesão dos grupos. Tais hipóteses supõem, a cada vez, uma primazia dos jogos de semelhança da representação do pai com os líderes, semelhanças que possuem força vinculante entre o campo pulsional e a estrutura social. Nesse sentido podemos dizer que a compreensão freudiana do poder toma por base uma semântica particular, que organiza as duas outras dimensões da linguagem: a sintaxe dos membros da massa regride suas combinações a agrupamentos lógicos simples de oposição binária, e a pragmática se cristaliza em sucessivas reiterações de uma só cena entre os interlocutores, aquela da triangulação *nosso pai e nós contra os outros*.

11.2 Da semântica à sintaxe da razão instrumental nos discursos políticos

Se este modelo do poder é ainda hoje eficaz, ele não contempla aspectos essenciais dos discursos autoritários já em sua época. Esta insuficiência, em última instância, resulta da concepção de ciência e de razão de Freud e de uma decorrente restrição frente aos efeitos da técnica no psiquismo (Silva Junior, 2017). Evidentemente, tanto a técnica como o capitalismo já haviam sido reconhecidos como vetores causais no psiquismo pelo mundo acadêmico de então.

De fato, Freud se entendia como um naturalista e um racionalista. Em seu famoso diálogo com Einstein sobre *O Porquê da guerra* (Freud, [1933]/1982a), confessa que via na ciência a única via consequente para atenuar os sofrimentos psíquicos ainda que de modo indireto e parcial. A razão, mesmo em sua potencial deriva na racionalização, tão bem descrita em seu texto *A Negação* (Freud, [1925]/2016), ou na idealização, como no caso da filosofia, não abrigaria em si nenhum potencial patológico. Guiada pelas ciências naturais, a razão avançaria de modo lento, parcial, mas sempre perto da realidade. Desta forma, o psiquismo estaria protegido contra as narrativas totalizantes das visões de mundo, como a religião, por exemplo (Freud, [1933]/1982c). E, contudo, foi precisamente este funcionamento radicalmente empírico e instrumental da razão que se revelou como um dos grandes problemas sociais e teóricos do século XX.

A excessiva racionalização da vida era um tema importante já no início desse século. Georg Simmel, em 1903, condenava a vida urbana em vista de seus efeitos nefastos sobre o espírito:

A pontualidade, a contabilidade, a exatidão, que coagem a complicações e extensões da vida na cidade grande, estão não somente no nexos mais íntimo com o seu caráter intelectualístico e econômico-monetário, mas também precisam tingir os conteúdos da vida e facilitar a exclusão daqueles traços essenciais e impulsos irracionais, instintivos e soberanos, que pretendem determinar a partir de si a forma da vida, em vez de recebê-la de fora como uma forma universal, definida esquematicamente. (Simmel, [1903]/2005, p. 580-581)

Em seu texto *A Moral Sexual Civilizada e a Neurose Moderna* de 1908, Freud reconhece, mas refuta tais teses. Seu interlocutor é um médico norte-americano, Beard, que

considerava a neurastenia como efeito do excesso de estímulos sobre o sistema nervoso provocados pela iluminação urbana e pela aceleração geral da vida, com trens viajando na velocidade estonteante de 32 km por hora. Freud opunha a isso um outro argumento: a moral sexual civilizada, demasiado rigorosa e hipócrita com a sexualidade humana, geraria não somente as chamadas neuroses atuais (neurastenias), como também a histeria e a impotência masculina...

As críticas à racionalidade técnica apareceram com clareza ao longo dos anos 30. Horkheimer e Adorno, diante da deriva burocratizada e opressiva do Estado Socialista de Stalin, fazem suas primeiras críticas à teoria de Marx. Tal experiência convencera os fundadores do *Instituto de Pesquisa Social* que a liberdade não era conquistada pela mera dissolução das classes sociais e pela eliminação da propriedade dos meios de produção. O próprio projeto revolucionário traria em seu bojo uma ameaça insuspeitada por Marx, a razão instrumental. De fato, na ideia que os fins justificam os meios, a razão instrumental não condena a forma de legitimidade para a violência observada no regime de Stalin.

Trata-se de uma das primeiras teorizações de como a racionalidade instrumental representa uma ameaça à cultura como tal. De fato, um dos fenômenos sociais mais inquietantes do século XX, a saber, a burocratização presente no âmago do holocausto, coloca decididamente esse problema: a relação entre a racionalidade instrumental e o poder, em outras palavras, a linguagem em sua versão tecnocientífica e uma nova forma de exercício do poder. Mas para Freud, a razão em sua versão instrumental, herdeira do projeto cartesiano de dominar e se assenhorar da natureza, antes de ser uma ameaça, era um resultado benéfico do *progresso da espiritualização*, tema desenvolvido em *Moisés e a religião monoteísta* (Freud, [1937]/1982b) e, possivelmente, sua única salvação...

É em sentido análogo que tampouco o capitalismo parecia uma ameaça em si para Freud. Enquanto organização social que evocava uma ideia hobbesiana de liberdade individual originária e o contrato social como solução racional para as diferenças, o capitalismo em si não se distancia muito da construção freudiana do Totem e Tabu. A diferença de classes, a exigência progressiva de sacrifício pessoal, e a produção incessante de necessidades para garantir seu funcionamento também não pareciam como um problema estrutural do capitalismo para Freud. Nenhum comentário, por exemplo, à *A teoria da classe ociosa*, na qual Thorstein Veblen (1974)

apresenta uma teoria do consumo conspícuo como um efeito da divisão das classes sociais e do consumismo. Tampouco faz menção à *A ética protestante e o espírito do capitalismo* de Max Weber (2001), que trata da relação entre religião e moralidade na gestão econômica e que havia sido publicado inicialmente em duas partes, em 1904 e 1905. A única teoria sobre as determinações da economia no psiquismo comentada por ele foi a de Marx. Freud a critica por funcionar como uma visão de mundo totalizante, que atribui a causa única do sofrimento psíquico à privação econômica no presente, quando a psicanálise demonstra que o sofrimento resulta de impasses internos, constitutivos do psiquismo, com origem no passado (Freud, [1933]/1982c).

Mas o silêncio de Freud diante da lógica alienante do capitalismo surpreende ainda mais se pensarmos que Edward Bernays, seu sobrinho, foi o pioneiro do marketing nos Estados Unidos. Com efeito, Bernays criou e definiu o marketing como uma ciência, e mais precisamente como uma “engenharia do consentimento” (Bernays, 1947), sintagma que desloca a arte de manipulação de opiniões iniciada com a retórica e a sofística grega a um procedimento meramente técnico. Ele a concebia como uma série de técnicas rigorosamente científicas, ferramentas cuja familiaridade e manuseio seriam necessários aos novos líderes das sociedades modernas, as quais só seriam mantidas em coesão pelas redes de comunicação de massa (Bernays, 1947).

De fato, desde então, o marketing tem sido indissociável tanto do funcionamento do capitalismo quanto da vida política. Sem marcar nenhuma diferença entre os dois campos, Bernays apresentava sua ciência como uma forma de “proteção da democracia”, uma vez que, as massas seriam “fundamentalmente irracionais” e nas quais “não se poderia confiar”. Bernays participou ativamente por décadas do *Committee for Public Information*, órgão do governo responsável pela circulação interna de informações. Sua “ciência” foi incontornável em momentos críticos da política americana, como, por exemplo, na divulgação da intervenção militar no Panamá como uma defesa da democracia nesse país, quando o que estava em jogo era a “concessão” do famoso canal.

Nessas condições, o confronto entre a psicanálise freudiana e o marketing seria apenas uma questão de tempo. Horkheimer e Adorno viram na psicanálise freudiana uma forte aliada

no entendimento da publicidade na cultura e na política. Com pesquisas empíricas sobre o antissemitismo, Adorno ampliou as interpretações de *Psicologia das Massas*, e descreveu novos elementos: o pequeno grande homem, o rebaixamento de inibições, a nobreza do sacrifício, a indeterminação da causa a ser defendida, a limitação da argumentação à repetição a um grupo restrito de clichês, etc. (Adorno, [1951]/2015).

Mas, cabe também sublinhar que Adorno diferencia com precisão cirúrgica a psicanálise e a interpretação propriamente sociológica na compreensão deste fenômeno. Para ele, ainda que haja sempre uma propensão espontânea para o fascismo em todas as massas, “a manipulação do inconsciente é indispensável para a atualização de seu potencial”. Assim, Adorno sustenta que “o fascismo como tal *não é* um problema psicológico”. O fascismo apenas “define uma área psicológica que pode ser explorada de forma bem sucedida pelas forças que o promovem por razões de interesse próprio” (Adorno, [1951]/2015, p.185-6).

Adorno compreende tal apropriação dos conceitos psicanalíticos pela indústria cultural como um anestésico do “potencial revolucionário das massas”. Considerando que a psicanálise visa emancipar o sujeito das leis heterônomas de seu inconsciente, ele descreve a indústria cultural como uma espécie de “psicanálise ao avesso”. Adorno reafirma, portanto, a pertinência da teoria freudiana do poder, assim como a eficácia do registro semântico no qual ela vigora. Mas, ele a inclui em uma dimensão mais ampla da linguagem, propriamente pragmática, onde a tecnologia da comunicação institui formas de poder capazes de absorver e utilizar a seu favor os conceitos da psicanálise, anulando seu potencial crítico.

11.3 A mutação da pragmática nos meios de comunicação: da massa passiva ao sujeito livre

A comunicação de massa cresceu exponencialmente ao longo do século XX a partir dos avanços técnicos com um alto poder de alcance e ou de reprodução. Marshal McLuhan, por exemplo, falava nos anos 70 que os meios de comunicação haviam transformado o planeta em uma aldeia global. Apesar dessa expressão ser ainda mais verdadeira hoje, pois as redes de comunicação possuem uma tecelagem muito mais fina em torno da terra, dois funcionamentos

muito diferentes da comunicação estão em jogo em cada um desses momentos. De fato, uma mudança radical ocorre na lógica da comunicação com o advento de novas tecnologias com os computadores pessoais, a internet e os *smartphones*.

Nos meios de comunicação tradicionais, através do rádio, canais de televisão e de jornais impressos, uma mesma informação era destinada a todos. O dispositivo emissor era essencialmente dinâmico em relação a uma massa de espectadores estáticos, destinatários fixos de um fluxo incessante de informações. No ambiente da internet, tanto o dispositivo como o usuário são essencialmente dinâmicos, mas em uma relação ainda mais desfavorável para este último. Essa aparente contradição entre a dinâmica do usuário e sua posição desfavorável se esclarece se pensarmos que os dispositivos de mídia atuais são programas de computação incansavelmente ativos. Tais programas fornecem novas informações ao usuário a partir de uma análise algorítmica das rupturas de seus padrões de busca. Qualquer busca por bilhetes de avião no Google produzirá o surgimento de dezenas de pacotes turísticos na tela. Assim, a experiência do usuário é aquela de uma confortável antecipação do mundo aos seus próprios interesses. Sua liberdade, porém, é bem menor do que a do espectador televisivo, pois é precisamente ao inovar em suas buscas e interesses que o usuário contribui para seu próprio isolamento em novos conjuntos de possibilidades de ação.

As modalidades de experiência social desta nova tecnologia de informação também não podem mais ser compreendidas no antigo paradigma da comunicação de massa. Neste caso, uma mesma mensagem era transmitida simultaneamente a um grande número de pessoas, mobilizando afetos e pensamentos em uníssono. As novelas da Globo detiveram por décadas o monopólio da paleta sentimental do país. Atualmente, a pluralidade das séries une as pessoas em grupos segmentados, produzindo afinidades estéticas muito mais específicas. Os instrumentos de interação social mais poderosos atualmente são, sem dúvida, as mídias sociais. Pelo Facebook e pelo Instagram, cada um pode ter a sensação de ver a todos e de ser visto por todos. Contudo, esta experiência de publicidade global é parcial. Os grupos aos quais cada usuário é convidado a pertencer seguem, em sua formação, a mesma lógica de seleção de informações por rupturas de padrões. Um dos efeitos deste tipo de agrupamento é a legitimação coletiva das informações recebidas por cada um, donde a eficácia persuasiva das fake-news. Outro efeito é aquele de um

isolamento progressivo entre diferentes agrupamentos, uma vez que as informações às quais cada grupo tem acesso são dificilmente acessíveis aos outros. Não apenas não há discussões entre segmentos opostos, como eles se encontram isolados, sem acesso às mesmas informações, e nem mesmo às mesmas fake-news, o que facilita processo de constituição de grupos por oposição a outros, na conhecida lógica do narcisismo das pequenas diferenças (Freud, [1930]/1984a).

Vem completar esse processo um outro aspecto particularmente eficaz, do ponto de vista do apelo emocional, na relação entre o líder e seus interlocutores, a saber, a criação de uma proximidade aparente. Trump, por exemplo, inaugurou um novo método de comunicação com a população através do Twitter. Jair Bolsonaro, por sua vez, privilegiou o WhatsApp em suas comunicações, mantendo este estilo em seu governo. Declarações, que, na política tradicional, seriam consideradas como “quebras de protocolo”, são, na verdade, um estilo específico de governo pela comunicação. A experiência do eleitor ou cidadão é a de ter intimidade com seu líder, o que legitima a veracidade de suas declarações. Ao comparar as informações que recebe diretamente de seu líder com aquelas que recebe pelos meios tradicionais de comunicação, as divergências tendem a ser sistematicamente interpretadas por ele como manipulação dos opositores. A discrepância das informações entre os próprios meios se integra desse modo às práticas de desinformação intencional das *fake news*. Entra aqui também o desrespeito periódico do líder pelas instituições. A marca do herói começa precisamente com seu desprezo pela situação instituída. Mas as afirmações desrespeitosas são sistematicamente seguidas de um desmentido. Nesse caso, o efeito das contradições não é a desconfiança, mas algo mais próximo do que Orwell descreveu em sua parábola crítica ao totalitarismo soviético, o *duplipensar*. Em termos analíticos, a defesa psíquica em jogo é a da recusa, cuja formalização última é a afirmação: “Sim, eu sei, mas mesmo assim...”.

Tal como descrito por Freud, o circuito de verdades se fecha em torno de cada grupo e seu líder. No interior dos grupos, as identificações se reforçam pela exclusão de alteridades ameaçadoras e pela construção de inimigos. Contudo, algo mais está em jogo, a saber, a participação de instrumentos técnicos nesse processo de produção de grupos, de simplificação de verdades e de redução da lógica discursiva a negações simples. Este elemento técnico inexistia até há pouco na comunicação de massa. A produção algorítmica de um conjunto de informações

específico para cada sujeito e simultaneamente para aquele de seus agrupamentos, solicita uma nova abordagem conceitual do poder em jogo, diferente daquela usada para os meios tradicionais de comunicação.

Começamos pela singularização das ações de controle sobre cada indivíduo. Segundo Foucault, esta não é uma técnica recente nas práticas de poder. Em que pese o alto grau de refinamento tecnológico em jogo nas redes e mídias sociais hoje, sua origem pode ser encontrada no modelo do pastor e seu rebanho empregado pela tradição monástica cristã.

Foucault sublinha as diferenças entre a forma de governo da coletividade segundo o poder pastoral e aquele da política grega. O governo da *polis* era impessoal no sentido que o governante era substituível ao longo do tempo. No caso do poder pastoral, o governo implica uma individualização máxima: o pastor é responsável não somente pelo rebanho como um todo, mas por cada ovelha em particular. Por isso, o pastor de almas cristão deve conhecer os pensamentos de cada um de seus fiéis: “sem conhecer o que se passa na cabeça das pessoas, sem explorar suas almas, sem forçá-las a revelar seus segredos mais íntimos” não é possível exercer esse poder. (Foucault, [1982]/2017a, p.1048, tradução nossa).

Foucault considera que os princípios do poder pastoral se perpetuaram na gestão biopolítica das populações pelas políticas públicas (saúde, segurança) e pelas instituições privadas. Ele define como *governamentalidade* o

“conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as práticas que permitem exercer esta forma bem específica, ainda que muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber, a economia política e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança.” (Foucault, [1978]/2004, p. 111, tradução nossa).

Nossa sociedade, mais do que qualquer outra, se caracterizaria como uma complexa combinação entre “técnicas de individualização e procedimentos de totalização” (Foucault, [1982]/2017a, p.1048, tradução nossa). Certa vez, Foucault se refere a esta combinação como “verdadeiramente demoníaca” (Foucault, [1979]/2017b, p. 966, tradução nossa).

O advento das técnicas pastorais no universo algorítmico das mídias sociais não foi testemunhado por Foucault. Através delas, a tecnologia do poder pastoral atingiu níveis de articulação com os procedimentos totalizantes de gestão social provavelmente mais demoníacos

do que os de sua época. Cabe notar que os procedimentos totalizantes de nossa época são aqueles do neoliberalismo. Naturalmente, a governamentalidade, segundo Foucault, não se resume ao modo neoliberal de gestão da população, que é apenas sua forma atual. Mas estamos imersos nessa forma e ela utiliza o poder pastoral que lhe convém. Com efeito, a atualização do poder pastoral pela internet se articula com surpreendente perfeição aos princípios de totalização do projeto neoliberal ao qual estão associadas.

Ora, o neoliberalismo se caracteriza por dois aspectos. Primeiramente pelo questionamento da ideia de Estado enquanto uma necessidade inquestionável, o que marca sua diferença para com a forma anterior, pautado pela ideia de Estado como um fim em si mesmo. Em segundo lugar, pela promoção da lógica de maximização de benefícios e redução dos custos a um princípio de ação universal. Estes dois aspectos do neoliberalismo se fundam na ideia que os sujeitos sejam radicalmente livres. Gary Becker, prêmio Nobel de economia, sustenta que qualquer comportamento humano deva ser sempre considerado como uma “escolha racional entre objetivos excludentes visando a maximização de utilidades” (Becker, 1990, p.5, tradução nossa).

Contudo, Becker não problematiza o conjunto de escolhas disponíveis ao sujeito livre. Uma análise mais detida deste conjunto demonstraria com facilidade que se trata de uma liberdade vigiada. Por exemplo, no caso do funcionamento algorítmico das novas mídias sociais, os objetivos excludentes oferecidos à escolha racional de cada um são objeto de um refinado controle. O mesmo poderia ser dito a respeito das escolhas racionais do sujeito no mundo atual. Compreende-se assim a razão de fundo de um aparente paradoxo do neoliberalismo, a saber, aquele de ser simultaneamente uma teoria de gestão social fundada na liberdade individual e se colocar como totalmente compatível com governos autoritários e violentos, como mostra o “experimento inaugural” realizado no Chile de Pinochet.

A análise foucaultiana da governamentalidade neoliberal coloca em relevo precisamente isso: as relações de poder só podem se dar sobre sujeitos que agem como se fossem totalmente livres. Desde o advento da biopolítica, diz Foucault, “governar passou a ser estruturar o eventual campo de ações dos outros, presentes e futuras” (Foucault, [1982]/2017a, p.1055, tradução nossa). Isso implica definir os “dispositivos”, os “quadros”, os “ambientes” e as normas nas quais

os seres humanos se compreenderão como livres. Fica claro então a especificidade do *projeto performativo* do neoliberalismo no conjunto das formas de governamentalidade. Ninguém o explicitou com mais clareza do que Margaret Thatcher: “A economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito” (Harvey, 2013, p. 32). Em outras palavras, se a meta é a condução da ação de cada indivíduo no interior da condução geral da população, isto depende de considerar e educar cada um como um sujeito livre e racional frente às suas escolhas. Ao controlar o quadro discursivo, jurídico e moral dos sujeitos considerados como unidades de cálculo custo-benefício, podemos falar que os dispositivos do neoliberalismo efetivam-se como formas específicas de produção de subjetividades em um plano ontológico. Com efeito, diz Laval, “não se trata primordialmente de uma ideologia. Se trata antes de mais nada de uma tecnologia de poder” (Laval, 2018, p. 42, tradução nossa).

Para finalizarmos estas reflexões, cabe sublinhar a especificidade dos modos de subjetivação no neoliberalismo e a importância de uma reflexão renovada do poder a partir da linguagem como elemento que precede os sujeitos. Segundo Foucault, o objetivo de sua obra foi o de tentar “produzir uma história dos modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura [isto é,] dos modos de objetivação que transformam seres humanos em sujeitos” (Foucault, [1982]/2017a, p. 1042). Nesse sentido, ele considera os discursos, disciplinas e as práticas como forças de saber/poder essencialmente performativas, forças que socializam sujeitos ao objetivá-los. Estamos em um terreno diferente da retórica e persuasão. Nos *modos de subjetivação*, não há primeiro um sujeito, sua consciência, e em seguida, sua alteração. Pelo contrário, os sujeitos e a sua consciência são pensados como efeitos dos discursos, disciplinas e práticas, dispositivos fundamentalmente abertos à contingência histórica. Em outras palavras, a reflexão foucaultiana, a partir de uma abordagem essencialmente pragmática dos discursos, sugere que uma analítica do poder na chave neoliberal coloca em relevo um plano propriamente performativo de seu funcionamento, onde a linguagem precede os sujeitos e suas relações sociais.

Isto nos permite concluir enfatizando a centralidade da linguagem em uma Psicologia Social de função crítica diante dos discursos alienantes. Sintaxe, semântica e pragmática se mostram como recortes capazes de traçar diferenças nas formas de poder que se efetivam pela linguagem e que não apenas persuadem e atravessam, como constituem sujeitos e relações sociais.

O poder na governamentalidade neoliberal não se atualiza apenas por uma semântica centrada na figura paterna, nem tampouco numa sintaxe da razão instrumental de abrangência planetária. Ele se infiltra mais sutilmente nas estruturas da linguagem que definem a essência dos sujeitos e de suas relações sociais.

Referências

ADORNO, T. W. Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In: COHN, G. (org.). **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 153-189. (Trabalho original publicado em 1951).

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BECKER, G. S. **The economic approach to human behavior**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

BERNAYS, E. L. The engineering of consent. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 250, n. 1, p. 113-120, 1947. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/000271624725000116>.

CASSIN, B. **L'effet sophistique**. Paris: Gallimard, 1995.

DERRIDA, J. Signature event context. In: GRAFF, G. (ed.). **Limited inc**. Evanston: Northwestern University Press, 1988.

DERRIDA, J. **Estados da alma da psicanálise**: o impossível para além da soberana crueldade. São Paulo: Escuta, 2001.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses**: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1984. (Trabalho original publicado em 1966).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **Sécurité, territoire, population**: cours au Collège de France, 1977-1978. Paris: EHSS; Seuil; Gallimard, 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora; PUC-Rio, 2011. (Trabalho original publicado em 1973).

FOUCAULT, M. 'Omnes et singulatim': vers une critique de la raison politique. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**: Vol. 2. 1976-1988. Paris: Gallimard, 2017b. (Trabalho original publicado em 1979).

FOUCAULT, M. Le sujet et le poder. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**: Vol. 2. 1976-1988. Paris: Gallimard, 2017a. (Trabalho original publicado em 1982).

FREUD, S. Das ökonomische Problem des Masochismus. In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982b. (Trabalho original publicado em 1924.)

FREUD, S. Das Unbehagen in der Kultur. In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982a. v. 9. (Trabalho original publicado em 1930.)

FREUD, S. Der Mann Moses und die monotheistische Religion. In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982b. (Trabalho original publicado em 1937.)

FREUD, S. Massenpsychologie und Ichanalyse. In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982b. (Trabalho original publicado em 1921.)

FREUD, S. Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse: 35. Zur einer Weltanschauung. In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982c. v. 1. (Trabalho original publicado em 1933.)

FREUD, S. Totem und Tabu. In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982a. v. 9. (Trabalho original publicado em 1913.)

FREUD, S. Warum Krieg? In: FREUD, S. **Studienausgabe**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982a. v. 9. (Trabalho original publicado em 1933.)

FREUD, S. A negação. In: FREUD, S. **Neurose, psicose e perversão. Obras Incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016. (Trabalho original publicado em 1925).

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu et la question néolibérale**. Paris: Éditions La Découverte, 2018.

MORRIS, C. W. **Foundations of the theory of signs**. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

SILVA JUNIOR, N. **Linguagens e pensamento**: a lógica na razão e na desrazão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SILVA JUNIOR, N. Um ponto cego no Mal-estar na cultura: a ciência na era da instalação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 221-240, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/cNMxnZ8b3JNbBCzWFg8GGGN/?lang=pt>.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/WfkbJzPmYNdfNWxpyKpcwWj/?format=html&lang=pt>. (Trabalho original publicado em 1903).

VEBLEN, T. **A teoria da classe ociosa**: um estudo econômico das instituições. São Paulo: Ática, 1974.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

Capítulo 12

Relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas: reflexões a partir da Psicologia Social²³

Eda Terezinha de Oliveira Tassara

Omar Ardans

Para introduzirmo-nos no estudo da relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas, propomos dois caminhos de análise.

De um lado, na interface da psicologia social com a ciência política, e também com a sociologia e a antropologia, discutiremos a relação entre política e políticas públicas; isto nos levará ao cerne dos problemas vinculados ao primeiro dos termos que compõem o título deste artigo: ideologia.

Por outro lado, em relação ao segundo termo do referido título e na interface da psicologia social com a lógica, nos debruçaremos sobre a problemática da racionalidade, único alicerce legítimo da crítica, partindo do pressuposto de que não é possível a crítica se não há condições de se analisar a argumentação em jogo e ainda, sem a possibilidade de se compreender e aceitar (ou rejeitar) as premissas que sustentem a dita argumentação.

Deste modo, a interface entre psicologia social e lógica deve ser subsidiada pela hermenêutica e pela filologia. Este será o eixo para aproximarmos-nos do terceiro dos referidos termos: políticas públicas.

Como o leitor poderá perceber, os dois percursos envolvem diversas articulações da psicologia social com outros campos do conhecimento, evidenciando uma determinada posição, interdisciplinar, no entendimento do que seja o objeto e o método da psicologia social.

A este respeito, apoiamo-nos nas palavras de Florestan Fernandes ([1969]/1975) quando, ao sintetizar as posições defendidas por diferentes autores, ao longo da primeira metade do século

²³Versão revisada do artigo publicado em 2007 na revista Psicologia Política

XX, relativas às fronteiras disciplinares entre a sociologia, a psicologia, a antropologia e a psicologia social, define o campo da sociologia, afirmando:

A Sociologia não estuda a interação **considerada em si e por si mesma**; observa-a, descreve-a e interpreta-a como parte e expressão do modo pelo qual se organizam e se transformam os vários tipos de unidades sociais no seio das quais ela transcorre. Essas unidades apresentam magnitudes diversas, pois aparecem: a) como instituições e grupos sociais que incorporam os indivíduos a papéis e posições sociais nucleares, b) como camadas sociais que absorvem e coordenam tais instituições e grupos sociais e c) como sistemas sociais globais que integram tais camadas e condicionam o seu funcionamento, pertinência ou transformação (Fernandes, [1969]/1975, p. XI, grifos nossos).

E, em nota de rodapé, acrescenta:

A psicologia social constitui uma matéria híbrida situada num ponto de confluência da psicologia, da sociologia e da antropologia. Embora ela **seja fundamental para cada uma destas ciências**, a problemática específica da sociologia se define além e acima desse campo híbrido, marginal e necessariamente interdisciplinar (Fernandes, [1969]/1975, p. XI, grifos nossos).

Embora esta definição tenha sido publicada na década de 60 do século passado, está a mesma ainda presente no debate contemporâneo no campo das ciências humanas.

Assim, Fernandes ([1969]/1975) entende que a disciplina que estuda a interação “considerada em si e por si mesma” é a psicologia social, a qual é caracterizada, pelo autor, através de três elementos: hibridismo, marginalidade e interdisciplinaridade, afirmando, ainda, que ela seria fundamental para três disciplinas científicas, a psicologia, a sociologia e a antropologia. Entendemos que, ao caracterizar assim a Psicologia Social, o autor não tenha empregado, de forma pejorativa, tais termos. Portanto, lemos as suas palavras da forma que se segue.

A expressão “matéria híbrida”, que adviria das ciências naturais, particularmente da botânica, indicaria que algo, em sua gênese, surge da mistura de diferentes “coisas”, combinação de diferenças que, no entanto, produzem uma nova forma. Além disso, o híbrido não permitiria a identificação, na nova forma, daquilo que corresponderia a um ou outro (uns ou outros, poder-se-ia dizer, pluralizando as origens) dos seus geradores e, mais ainda, não impede que esta

nova forma venha a possuir características que, eventualmente, a tornaria mais apreciável que as daquelas que lhe deram origem.

Todavia, não se deve esquecer que o uso científico da palavra *híbrido* tem uma raiz semântica importante no âmbito da mitologia. Neste âmbito, os híbridos são geralmente considerados como resultados monstruosos, derivados de metamorfoses de formas de seres não monstruosos, em sua origem.

No entanto, em outros campos das ciências naturais, o uso científico da palavra “híbrido” sustenta-se sobre um significado no qual uma origem, baseada em diferenças, torna possível o surgimento de uma nova forma não necessariamente monstruosa.

Sob tais perspectivas é que, a interação humana, a materialidade fenomênica da psicologia social, “híbrida”, na metáfora de Fernandes ([1969]/1975), pode ser entendida como se originando da diversidade de sociedades, de culturas, de valores, de modos de vida, etc. A interação humana seria *sempre* um híbrido que, para cada geração e para cada indivíduo, colocaria desafios inquietantes, todos relacionados à *negação da diversidade humana* e remetendo à problemática da identidade social, de sua constituição, de sua permanência e de suas metamorfoses. Um estudo filológico-hermenêutico desta negação da diversidade poderia deitar raízes no campo mitológico supra-referido, sugerindo uma relação de monstruosidade advinda da miscigenação de povos, de raças, de culturas.

Na sociedade contemporânea, face à intensificação dos fluxos de comunicação sociocultural, evidencia-se uma dialética que se sustenta sobre a aceitação - ou não - do caráter híbrido da interação humana. Esta dialética apresenta-se enfrentando dois pólos: de um lado, a aceitação das diversidades humanas, através do seu encontro historicamente determinado (historicização), produz um descentramento de mesmices identitárias (alterização); de outro, a recusa de tal caráter híbrido, hierarquiza (hierarquias essas arbitrárias em sua origem) formas de interação humana, sustentadoras de ideologias subjugadoras de seres humanos por outros seres humanos, gerando racismos, xenofobias, sexismos, fundamentalismos e outros.

Desta forma, a partir da aceitação do caráter híbrido da interação humana, desenha-se um dos grandes desafios da psicologia social, qual seja, precisamente, o da defesa da diversidade humana como pré-requisito ético da compreensão científica do humano. Esse compromisso,

cujas raízes podem ser encontradas já nos primórdios do pensamento clássico grego, emerge como um axioma necessário no estudo ético da sociedade contemporânea. Embora alimentado por interpretações filosóficas arcaicas ou emergentes, sua explicitação hodierna apresenta-se como uma decorrência dos processos históricos que se deram, intrínseca e extrinsecamente, no campo do conhecimento científico ao longo da modernidade, bem como das transformações sociais que os sustentaram e/ou foram deles resultantes.

Esta vinculação, ético-política, estaria indelevelmente imbricada com o próprio avanço do conhecimento sobre a interação humana e suas múltiplas formas de manifestação. Configura-se, desta forma, um elo ético necessário entre a psicologia social e a política, que comprometido, em seu significado, com o híbrido, com as diferenças, localizar-se-ia nos propósitos da construção democrática das sociedades e da compreensão dos processos de socialização dos indivíduos nessas sociedades. Caberia enfatizar, então, como uma exigência ética, a necessidade de aceitação da pluralidade de formas de interação humana possíveis, evidenciando-se o caráter arbitrário com o qual as hegemonias se legitimam. *A vinculação ética gera a indissociabilidade da interface política- psicologia social.*

Se a análise feita nos parágrafos anteriores dizia respeito à natureza específica do objeto da psicologia social, a interação humana e seu caráter híbrido, *campo marginal*, por sua vez, referem-se à disciplina Psicologia Social, configurada em função da *posição ocupada por seu objeto específico no campo das ciências humanas*: nos interstícios disciplinares (margens) e nas fronteiras dos conhecimentos por elas alcançados; margens estas que são compartilhadas, nas suas interfaces, com outros posicionamentos disciplinares, e que se situam na vanguarda da produção do conhecimento nos domínios da sociologia, da antropologia e da psicologia e, indo além da posição de Fernandes ([1969]/1975), da psicanálise, constituindo-se de forma original e autônoma deles.

A formulação da psicanálise veio introduzir, de forma não intencional, um novo fator de perturbação na delimitação objetiva das fronteiras entre as disciplinas em análise sem, contudo, dissolvê-las. Se, de um lado, a antropologia cultural trouxe como referência a diversidade das manifestações culturais, a psicanálise assenta suas teorias sobre a pressuposição da universalidade das manifestações simbólicas humanas. Esta perturbação, que potencialmente conturbaria o

sistema naturalista de interpretação do mundo, sistema este do qual decorre a ciência moderna e que separa de forma absoluta a cultura da natureza e, portanto, os fatos e objetos humanos dos não-humanos (Descola, 2005), paradoxalmente o reafirma, configurando aspectos universais no bojo da diversidade das interações humanas. Ao formular princípios atemporais para a compreensão da capacidade simbólica humana e de sua formação, restaura a cisão natureza-cultura no campo das ciências humanas, englobando nele o estudo atemporal da diversidade de fenômenos temporais (e, portanto, sociohistóricos e políticos).

Assim, situada às margens das ciências humanas, nelas incluindo a psicanálise, a psicologia social continuaria comprometida com seu caráter híbrido e necessariamente interdisciplinar. Cumulativamente, então, se a interação humana for considerada sempre, e desde sempre, híbrida, esta consideração implica, ao mesmo tempo, a aceitação lógica da impossibilidade de determinação *a priori*, seja de suas origens e manifestações, seja das interfaces disciplinares no interior das quais o objeto se situará.

Estas considerações poderiam ser ilustradas em analogia com as palavras com as quais Agamben (2005) caracteriza a produção de seu pensamento:

Esta posição está mais próxima do que, na ciência física, chamamos de “um campo”, onde todo ponto pode a um certo momento carregar-se de uma tensão elétrica e de uma intensidade determinada. Filosofia, política, filologia, literatura, teologia, direito, não representam disciplinas e territórios separados, mas são apenas nomes que damos a esta intensidade. A configuração do que você chama de meus “múltiplos campos de interesse” **depende, pois, da contingência capaz de determinar uma tensão na situação histórica concreta** em que me encontro. Não devemos esquecer, por exemplo, que é impossível haver filosofia sem filologia, da mesma forma como é impossível teoria sem história. Para mim, assim como para Foucault, a investigação histórica do passado, é apenas a sombra da interrogação histórica sobre o presente. E atualmente, mais do que nunca, a arqueologia é a única via de acesso ao presente (Agamben, 2005, não paginado, grifos nossos).

Decorre dessas ponderações que o estudo dinâmico (histórico-geográfico ou espaço-temporal) de seu objeto só será consistente na medida em que se inscrever nos interstícios das margens, dos limites, das fronteiras, entre os quais o híbrido vem, em todo momento, a se constituir.

Esta caracterização, que é ética, política e metodológica ao mesmo tempo, aponta para algo (implícito no trecho de Fernandes) que consideramos essencial ao caráter científico da pesquisa em psicologia social: qualquer pesquisa verdadeiramente científica em psicologia social deve apreender seus objetos nas margens disciplinares, se ela quiser, efetivamente, produzir conhecimento “novo”. Isto determina que a Psicologia Social, para ser caracterizada como uma área de pesquisa científica, deve constituir-se como uma ciência “de ponta”, situada nas fronteiras do conhecimento, falando pelas retóricas das vanguardas.

Ainda sob tais considerações e por definição, todo conhecimento é *sempre* algo novo, embora esteja necessariamente alicerçado no conhecimento anterior, como exemplifica G. Bateson ([1972]/1976), ao escrever sobre a descoberta da máquina de vapor²⁴. Assim, seria também um absurdo dizer-se que o conhecimento novo estaria já contido naquele outrora produzido. Pelo contrário, para produzi-lo, tem-se que ir *além dele*. E para tanto, quem quiser produzi-lo, há de se situar nas margens (daquilo que é conhecido) do objeto (a interação humana). Tal *semia* do termo marginalidade transforma, portanto, esta última em um pré-requisito da heurística.

Conforme foi anteriormente analisado, a psicologia social situar-se-ia, como campo de conhecimento, “entre” os campos definidos pelas disciplinas humanas historicamente consolidadas e nas suas fronteiras temporais. Sob tal perspectiva, e no sentido da conceituação de psicologia social oferecida por Fernandes ([1969]/1975), faz-se aqui necessário acrescentar que “entre” os campos disciplinares elencados por esse autor, está a psicologia, abrindo-se com isto, um território vasto e cheio de conflitos escolásticos no plano metodológico.

A apresentação da psicologia social como constituindo uma área científica independente da psicologia vem conflitar com o pensamento intuitivo disseminado na sociedade, que não distingue esses dois campos disciplinares dado conterem o termo “psicologia”; contudo, esta apresentação se sustenta na evolução histórica destes campos de conhecimento.

²⁴ “Uma vez conheci um menininho na Inglaterra que perguntou a seu pai: ‘Os pais sabem sempre mais do que os filhos?’ E seu pai disse: ‘Sim’. A pergunta seguinte foi: ‘Pai, quem inventou a máquina a vapor?’ E o pai disse: ‘James Watt’. E, então, o menino replicou: ‘Mas, por que não a inventou o pai de James Watt?’” (Bateson, [1972]/1976, p. 47, tradução nossa).

As origens da psicologia social autônoma remontam a uma bifurcação histórica ocorrida ao longo do século XX, pela qual, foram configurados novos, genuínos e específicos objetos para a mesma, distinguindo-a dos objetos das demais ciências humanas.

Esse objeto consiste no comportamento político e em suas implicações e desdobramentos sobre as interações humanas, contribuição que deve ser creditada aos eminentes estudos de Kurt Lewin, os quais permitem atribuir a este autor, com legitimidade, o epíteto de pai da psicologia social, uma vez que, com suas reflexões e proposições, delimitou (*cf.*, por exemplo, Lewin, [1948]/1973) este novo campo de investigação, não contido na psicologia, na antropologia, na sociologia e na psicanálise.

Tal campo permitiu delimitar como figura a psicologia social autônoma, inscrita no *zeitgeist* do momento em que surge e delineada a partir de um fundo quatripartite (antropologia, sociologia, psicologia e psicanálise), inter-relacionando seus elementos de forma necessária. Como disciplina autônoma, a psicologia social configura, então, uma unidade fenomênica, *o grupo*, um objeto específico, *o comportamento sociopolítico*, e uma metodologia científica própria, *a pesquisa-ação*²⁵.

Há, ainda, que se acrescentar às considerações precedentes, a posição de Barthes ([1984]/2004) sobre a interdisciplinaridade. Em analogia com o pensamento deste autor, a psicologia social não seria interdisciplinar somente porque, como campo, deve se situar *entre* as disciplinas, nem tampouco porque para produzir conhecimento deveria se situar *às margens* do objeto, mas, e principalmente, porque para produzir conhecimento, há de se pressupor, no objeto, dimensões desconhecidas que, portanto, fazem com que se venha a considerá-lo, sempre, como um *novo objeto*.

A interdisciplinaridade, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas (das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se). Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um ‘assunto’ (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (Barthes, [1984]/2004, p. 102).

²⁵. Dentro dessa concepção disciplinar, torna-se irrelevante a dicotomia entre a psicologia social psicológica, com predominância de explicações de cunho psicologista e a psicologia social sociológica, com predominância de explicações de cunho sociologista.

Nesta perspectiva, um novo conhecimento produzido não é uma verdade estabelecida de uma vez e para sempre, mas apenas pré-requisito para se ir além, para se atravessar fronteiras do já sabido em direção ao que se almeja conhecer. A caducidade da verdade se dá pela transformação histórica do objeto, implicando outras abordagens metodológicas para a sua apreensão cognoscitiva. Embora a racionalidade com que se abordam os objetos possa ser de natureza atemporal, sua temporalidade se situa no contexto histórico no qual se inscreve sua circunstância.

Após a enunciação destas considerações sobre a complexidade metodológica envolvida no estudo dos objetos da psicologia social, dado que o presente artigo visa uma reflexão sobre relações entre ideologia e crítica nas políticas públicas e as articulações de caráter interdisciplinar que elas envolvem, passamos à análise da questão da ideologia, caracterizada por Foucault como uma “*noção muito importante e ao mesmo tempo muito embaraçosa*”. (Foucault, [1973]/2002, p. 27)

Para introduzir seu pensamento sobre ideologia, o filósofo inicia seu texto se confrontando com o marxismo:

Nas análises marxistas tradicionais a ideologia é uma espécie de elemento negativo através do qual se traduz o fato de que a relação de conhecimento é perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência, por relações sociais ou por formas políticas que se impõem do exterior ao sujeito de conhecimento. A ideologia é a marca, o estigma destas condições políticas ou econômicas de existência sobre o sujeito de conhecimento que, de direito, deveria estar aberto à verdade (Foucault, [1973]/2002, p. 27).

Na posição marxista tradicional, segundo o autor, há um lugar importante para o conceito de véu. A relação de conhecimento é velada pelas condições de existência, *sendo a ideologia o próprio véu* que perturba, obscurece a referida relação de conhecimento. Foucault ([1973]/2002) vai se contrapor a essa posição, que se poderia denominar de *velamento*. A seguir, oferece sua conceituação, nos seguintes termos:

O que pretendo mostrar (...) é como, de fato, as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas **aquilo através do que** se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeitos de conhecimento, certas

ordens de verdade e certos domínios de saber, a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade (Foucault, [1973]/2002, p. 27, grifos nossos).

Aquilo que, para a posição marxista, seria um obstáculo, é entendido por Foucault ([1973]/2002) como *solo*, substrato; substrato este que dá origem, ao mesmo tempo, à formação do sujeito, aos domínios do saber e as relações com a verdade. Mas, o que conformaria esse solo? Este solo se constitui, a nosso ver, *nas condições políticas nas quais se socializam os indivíduos (substrato)*. Constitui-se, portanto, em um outro obstáculo, *uma venda que obnubila também o conhecimento dos objetos porque se interpõe entre o sujeito e objeto*.

Esta dialética permite incorporar, na análise do problema em questão, tanto a posição marxista como a foucaultiana, e que diz respeito, ao mesmo tempo, aos véus (do objeto), que se interpõem entre o sujeito e o objeto do conhecimento como ato de dominação e as vendas (do sujeito) que se interpõem entre o sujeito e o objeto, vindas da formação da subjetividade na socialização, e que também dificultam o conhecimento. Em síntese, para nós, os problemas que a análise da ideologia obriga a enfrentar são, ao mesmo tempo, os dos véus (do objeto) e os das vendas (do sujeito) (Tassara e Ardans, 2005).

É a partir desta consideração que a relação de conhecimento torna-se verdadeiramente dialética, pois, junto ao desvelar, o desvendar do sujeito significa o conhecimento das condições políticas da formação do próprio sujeito, sua socialização. Em outras palavras, permite a emergência da consciência do sujeito enquanto sujeito histórico que, ao desvelar ao sujeito a história social, desvenda a ele sua própria história, em um movimento que desfaz, concomitantemente, a falsa consciência e a ilusão.

Com base nessas considerações, podemos passar para a análise do termo *crítica*²⁶.

²⁶ “A palavra ‘crítica’ surge como um tópico do debate filosófico ao longo do século XVIII. Inúmeros livros e escritos introduzem, em títulos pedantes, característicos da época, a palavra ‘crítica’ ou ‘crítico’. (...) Em compensação, a expressão ‘crise’ era empregada muito raramente no século XVIII e, de maneira alguma, constituía um conceito central para a época. Este fato está longe de ser uma casualidade estatística, pois guarda uma relação específica com a primazia da crítica. (...) A palavra *kritik*, crítica (em francês *critique*; em inglês *criticks*, hoje apenas *criticism*) tem em comum com *Krise* (em francês, *crise*; em inglês, *crisis*) a origem grega, a partir de [verbo significando] separar, eleger, julgar, decidir, medir, lutar e combater. O emprego grego de *krisis*, crise em português, significa em primeiro lugar, separação, luta, mas também decisão, no sentido de uma recusa definitiva, de um veredicto ou juízo em geral, que hoje pertence ao âmbito da crítica” (Koselleck, [1959]/1999, p. 201-2).

Para Aristóteles, uma sentença seria verdadeira quando o predicado conviesse ao sujeito. Tal afirmação mostra-se consistente com a crítica apresentada por Foucault ([1973]/2002) sobre a questão da verdade: de fato, só é possível julgar a verdade de uma afirmação, dentro da ortodoxia lógica, se houver uma semântica que permita julgar tal “conveniência” entre sujeito e predicado, independentemente da complexidade dos termos componentes das asserções e afirmações. Obviamente, nesta semântica estão implícitos os valores, as crenças, as ideologias, construídos ao longo do processo civilizatório, de onde resultam certezas e verdades, afirmadas nos argumentos em pauta (Tassara, 2003).

Por tal razão, a crítica lógica do argumento não pode prescindir da crítica hermenêutica e filológica das semânticas que o sustentam. Através desta crítica emergirão as tensões e divergências implícitas nos processos de subjugação e dominação, e se explicitarão os fundamentos lingüísticos das semânticas, eivados de significados ocultos, produzidos pelos silêncios e silenciamentos²⁷, resultantes dos referidos processos de dominação.

A consciência da arbitrariedade semântica advinda da crítica lógica explícita, *pari passu* com a análise filológico-hermenêutica dos seus significados e usos, dimensões cognitivas e afetivas. As primeiras, referidas à compreensão do caráter arbitrário da verdade nos argumentos lógicos, e as segundas, evidenciando, em uma poética, a construção humana do conhecimento, desnaturalizando-a.

Agamben ([2003]/2004), a esse respeito, considera que a terminologia é o instante propriamente poético do conhecimento²⁸. Por outro lado, A. Bosi (2003) refere-se à definição de poética de Benedetto Croce, como a síntese entre o *pathos* e a figuração²⁹.

Assim, a apreensão da arbitrariedade semântica alimenta buscas históricas dos sentidos soterrados nas palavras, levando à apreensão afetiva desses sentidos (o *pathos*) e de sua figuração. Qual é a poética da política? Borges afirma:

²⁷ “(...) realidades ausentes por via de silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes” (Santos, s/d).

²⁸ “Se, como se sugeriu, a terminologia é o momento propriamente poético do pensamento, então as escolhas terminológicas nunca podem ser neutras” (Agamben, [2003]/2004, p. 15).

²⁹ “A expressão poética é definida [por Croce] como intuição, logo conhecimento por imagens. Poesia não é nem puro conceito nem sentimento imediato. É síntese de *pathos* e figuração” (Bosi, 2003, p. 75).

“A música, os estados de felicidade, a mitologia, os rostos trabalhados pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares, têm algo a nos dizer - ou alguma coisa já nos disseram que não deveríamos ter perdido. Esta iminência de revelação que não se produz é, quem sabe, o fato estético” (Borges, 1952 apud Tassara, 2001, p. 211).

Parafraseando Borges, e na esteira do pensamento de Croce, a poética da política estaria, então, situada na dialética da descoberta difusa daquilo que perdemos (no processo histórico de dominação), alimentando aquilo que buscamos (a utopia da emancipação e da democracia radical).

O disciplinamento não democrático, naturalizado, a nosso ver, mata a força poética, na medida em que oculta a sua produção humana e histórica em sua multiplicidade e diversidade, e se apresenta como alternativa única. Trata-se, portanto, de recuperar a poética, através da desnaturalização (democratização) provocada pela crítica (lógica-filológica-hermenêutica), permitindo a emergência da consciência daquilo que requer solução, dos problemas inerentes às interações humanas cristalizadas em um contexto de disputas e tensões provocadas pela implantação de formas de convívio subjugadoras e dominadoras de uns pelos outros. Ou seja, formas não democráticas, no sentido mais arcaico do termo: a não defesa das minorias frente às maiorias, como ato essencial de governo.

Política, nesse sentido, pode ser entendida, à maneira aristotélica, como a definição de regras de convívio que disciplinam as dinâmicas históricas das interações humanas, e, portanto, a definição do futuro social. Sob tal configuração, Política e políticas públicas são sinônimos, uma vez que o espaço das interações humanas, em sua totalidade, é o espaço público em uma sociedade democrática. Logo, a relação entre ideologia, crítica e políticas públicas é uma relação de indissociabilidade, quando situada em um contexto social democrático, na medida em que a desnaturalização da ideologia, produzida pela crítica necessária, alimentará poeticamente as buscas de compreensão dos problemas de interação humana inerentes à vida social em cada instante de sua dinâmica, em um processo ininterrupto de aperfeiçoamento da mesma, rumo à utopia da democracia radical.

Esse processo crítico fomentaria a transparência das interações humanas na vida social, aceitando o hibridismo gerado pela diversidade das possibilidades humanas, aproximando suas

fronteiras de sua consecução utópica. Qual seria, então, o papel da psicologia social neste processo?

Quando as políticas públicas coincidem com a Política, no sentido aristotélico, *a psicologia social é esse processo de desconstrução crítica e o conhecimento dele derivado sobre a vida social como um todo*. Seu método, como já afirmado: a pesquisa-ação. Seu instrumento: a intervenção psicossocial emuladora da crítica do processo de socialização. Seus resultados: o incremento do processo de desnaturalização histórica e identitária e a emergência e/ou consolidação da consciência histórica e social dele resultante. O conhecimento daí decorrente é o esclarecimento do processo de construção histórica da interação humana e de seus resultantes psicossociais no plano material e simbólico.

Referências

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004. (Trabalho original publicado em 2003).

AGAMBEN, G. A política da profanação. [Entrevista cedida a Vladimir Safatle]. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, 18 set. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1809200505.htm>.

BARTHES, R. Jovens pesquisadores. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 99-105. (Trabalho original publicado em 1984).

BATESON, G. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, 1976. (Trabalho original publicado em 1972).

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DESCOLA, P. **Par-delà nature et culture**. Paris: Gallimard, 2005.

FERNANDES, F. **Comunidade e sociedade no Brasil**: leituras básicas de introdução ao estudo macrossociológico do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975. (Trabalho original publicado em 1969).

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. Nota: (Trabalho original publicado em 1973).

KOSELLECK, R. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999. (Trabalho original publicado em 1959).

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1973. (Trabalho original publicado em 1948).

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf.

TASSARA, E. T. O. (org.). **Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2001.

TASSARA, E. T. O. **Conhecimento e poder**: a criação científica à luz de relações lógica, linguagem e pensamento. 2003. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TASSARA, E. T. O.; ARDANS, O. Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os princípios da educação ambiental crítica. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 203-216. Disponível em: <http://oca.esalq.usp.br/wp-content/uploads/sites/430/2020/02/encontros.pdf>.

Colaboradores

Alessandro de Oliveira dos Santos

Professor Associado do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), onde é orientador de mestrado e doutorado, e supervisor de pós-doutorado. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de intercultura e raça-etnia com ênfase nos temas: diversidade, direitos humanos, preconceito e discriminação, planejamento em saúde comunitária, tecnologias de intervenção psicossocial, monitoramento e avaliação de programas/projetos sociais.

Aline Almeida Martins

Psicóloga formada pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e especialista em Saúde Coletiva pela Residência Multiprofissional em Saúde. Mestra em Formação Interdisciplinar em Saúde pela Universidade de São Paulo (USP). Professora universitária na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO/USP) e psicóloga clínica. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de psicologia social e institucional, psicologia comunitária, psicologia da saúde e políticas públicas.

Ana Carolina Martins de Souza Felipe Valentim

Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Especialista em Práticas Psicológicas em Instituições pela USP e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do IPUSP, na linha Política, Saúde Coletiva e Psicologia Social. Professora na pós-graduação da Santa Casa no curso Psicopatologia e Saúde Pública e docente no curso de Psicologia da UNIP. Membro do Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social

(LAPSO/USP). Atua na interface entre psicologia social, psicanálise e políticas públicas, tendo experiência no Sistema Único de Saúde e no Ministério Público do Estado de São Paulo.

Antonio Euzébios Filho

Psicólogo formado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005). Concluiu o Mestrado (2007) e o Doutorado (2010) pelo programa de pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Tem experiência na área da Psicologia Social, Psicologia Escolar e Educação, atuando principalmente em contextos educativos e comunitários. Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP, e do programa de pós-graduação em Psicologia Social - Instituto de Psicologia. Desenvolve estudos de temáticas como: trauma psicossocial, participação política e psicologia e políticas públicas. É membro do Observatório do Trauma Psicopolítico.

Belinda Mandelbaum

Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP, onde realizou toda a sua formação, desde a Iniciação Científica até o pós-doutorado, e onde coordena as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de estudos da família, relações de gênero e sexualidade (LEFAM). Autora de *Psicanálise da família* (BH: Artesã, 2020, 3a. ed.), *Trabalhos com famílias em Psicologia Social* (SP: Blucher, 2023, 2a. ed.) e organizadora de *Família, contemporaneidade e conservadorismo* (com Luis Fernando Saraiva, SP: Benjamin Editorial, 2017) e *Histórias psicossociais da psicanálise brasileira* (com Stephen Frosh e Rafael Alves Lima, SP: Benjamin Editorial, 2024). Publicou artigos em periódicos nacionais e estrangeiros na interface entre Psicologia Social e Psicanálise.

Bernardo Svartman

Possui mestrado e doutorado em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de São Paulo. Tem experiência docente na área de Psicologia com ênfase em Psicologia Social Comunitária e Psicologia do Trabalho. Realizou experiências de assessoria a movimentos sociais,

organizações autogestionárias e ao sindicato de metalúrgicos do ABC paulista, na área da saúde do trabalhador. Atualmente investiga os movimentos sociais da cidade de São Paulo, suas organizações comunitárias e formas de enfrentar o sofrimento gerado pelos fenômenos da reificação e desenraizamento.

Débora Amaral Audi

Mestre em Psicologia Social. Psicóloga do Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Eda Terezinha de Oliveira Tassara

Professora Emérita e Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Graduada em Física, Mestre, Doutora e Livre Docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo, foi Professora Visitante do Departamento de Física da Universidade de Pisa, Itália (FAPESP, USP e INFN-Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), do LPE-Laboratoire de Psychologie Environnementale da Universidade de Paris V (FAPESP, Acordo USP-COFECUB e CNRS), do Centre de Recherches Historiques da EHESS-Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-Paris (EHESS e CNRS) e da UPAEP-Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México (FAPESP, CNPq, UPAEP e CONACYT), nos quais conduziu, como convidada e representante brasileira, investigações em cooperação internacional. No âmbito do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, foi proponente e coordenadora do LAPSI-Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção, iniciativa inovadora no país e proposta através de cooperação científico-acadêmica com instituições no exterior (LPE-Laboratoire de Psychologie Environnementale da Universidade de Paris V) e no país (USP / PUC-SP / FAPESP) e co-proponente do Programa de Doutorado em Psicologia Social da USP (1986/1987). Ao longo de sua carreira acadêmico-científica participou como orientadora e/ou supervisora de cerca de 130 trabalhos concluídos nos diferentes níveis de formação, entre os quais, 22 em projetos de pós-doutoramento. Suas publicações situam-se no

campo da intervenção psicossocial e socioambiental, emancipação, lógica e teoria da ciência, educação e política ambiental.

Fábio de Oliveira

Professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP. É um dos coordenadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Movimentos Sociais e Políticas Sociais (TraMPoS) e co-editor dos Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Possui graduação em Psicologia pela USP (1992), mestrado em Psicologia Social pela USP (1997) e doutorado em Psicologia Social pela PUC-SP (2005). Realizou, em 2012, estudos de pós-doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Sua atividade de pesquisa está voltada para o estudo dos processos pelos quais as pessoas constroem suas vidas em comum no trabalho e em outras atividades econômicas. Mais especificamente, busca compreender como se engendram os processos de trabalho no cotidiano a partir das condições concretas e das relações entre pessoas. Essa linha de investigação inclui o interesse por temas como: relações de poder no trabalho, crítica à gestão tradicional, formas de emancipação, autogestão, cooperativismo e economia solidária. Espera-se com esse trabalho reunir elementos que possam contribuir com coletivos de trabalhadores em sua luta por emancipação e por melhores condições de trabalho, e com a formulação de políticas de desenvolvimento local, políticas públicas de trabalho e programas de geração de emprego e renda. Foi docente da PUC-SP entre 1997 e 2013 e psicólogo do Centro de Psicologia Aplicada ao Trabalho da USP entre 1996 e 2014. Em 2021, foi professor adjunto do Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal).

Francisco Matheus Fontes de Lima

Mestrando no programa de pós-graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (PSO - IPUSP). Psicólogo, Bacharel e Licenciado em Psicologia também pelo IPUSP. Atua na intersecção entre psicologia social, cultura e educação, pesquisando a relação entre equipamentos culturais e território, em diálogo com as políticas de

planejamento urbano e patrimônio cultural. Desenvolve iniciativas de reflexão e aprimoramento dos processos formativos em Psicologia.

Ianni Regia Scarcelli

Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Atua no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e no Programa de Formação Interdisciplinar em Saúde, mestrado profissional interunidades da USP. Orienta mestrado e doutorado e supervisiona pós-doutorado. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Psicologia Social, com destaque para a psicologia social da práxis e suas interfaces com saúde mental, saúde coletiva, formação, políticas públicas e processos participativos.

Marcelo Afonso Ribeiro

Livre Docente em Psicologia Social e do Trabalho. Professor Associado do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Coordenador do Serviço de Orientação Profissional (SOP) e do Laboratório de Estudos do Trabalho e Orientação Profissional (LABOR).

Marcelo Lábaki Agostinho

Mestre em Psicologia Clínica. Psicólogo do Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Marcos Costa Ferreira Santos

Secretário do Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Maria Cristina Gonçalves Vicentin

Professora doutora do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), onde é orientadora de mestrado e doutorado, e supervisora de pós-doutorado e membra dos grupos de pesquisa: Direitos Humanos, Democracia e Memórias (IEA/USP); Laboratório Psicanálise, Sociedade e Política (IPUSP). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de psicologia e direito(s), com ênfase nos temas: saúde mental, justiça e direitos humanos; práticas jurídicas e processos de subjetivação; direitos humanos de crianças e adolescentes; adolescência, juventude e conflitualidade; tecnologias de intervenção psicossocial nas áreas referidas.

Maria da Conceição Coropos Uvaldo

Mestre e Doutora em Psicologia Social. Psicóloga do Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Mariana Fagundes de Almeida Rivera

Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Mestre e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do IPUSP, na linha de pesquisa Política, Saúde Coletiva e Psicologia Social. Professora e supervisora da Pós-Graduação em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO/USP). Atua na interface entre psicologia social, psicanálise, políticas públicas, saúde coletiva, gênero e raça.

Mariana Prioli Cordeiro

Mestre e doutora em Psicologia Social pela PUC-SP e com pós-doutorado na mesma área pela USP. Integra o Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Movimentos Sociais e Políticas Sociais (TraMPoS), do Instituto de Psicologia da USP, onde também atua como docente, tanto na

graduação, quanto na pós-graduação. Foi membro da comissão editorial da revista *Psicologia & Sociedade* (2020-2023) e, atualmente, coordena o GT “Psicologia Social nos Estudos Urbanos: diálogos interdisciplinares”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Nayara Portilho Lima

Psicóloga sanitária. Doutoranda e mestra em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Especialista em Saúde Coletiva e Atenção Primária pela FMUSP, em programa de Residência Multiprofissional em Saúde. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Integra o Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social (LAPSO/USP) e o Grupo de Pesquisa e Intervenção Violência e Gênero nas Práticas de Saúde (FMUSP). Desenvolve pesquisas com ênfase em atenção primária à saúde, políticas públicas de saúde, análise política em saúde, saúde coletiva e psicologia social latino-americana.

Nelson da Silva Junior

Psicanalista, doutor em Psicopatologia Fundamental pela Universidade Paris VII, Professor Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Editor Chefe da Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Co-fundador e coordenador do Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (Latesfip). Autor, entre outros, dos livros *Le fictionnel en psychanalyse. Une étude à partir de l'œuvre de Fernando Pessoa*, Presses Universitaires du Septentrion (2000), *Linguagens e pensamento. A lógica na razão e desrazão*, Casa do Psicólogo (2007), *A Psicologia Social e a Questão do Hífen*. Silva Junior & Zangari, (orgs.) Blucher, (2017) *Patologias do Social. Arqueologias do sofrimento psíquico* (2018) e *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (2021). Dunker, Silva Junior e Safatle (orgs.), *Autêntica e Fernando Pessoa e Freud: diálogos inquietantes*, Blucher (2019). E-mail: nelsonsj1961@gmail.com

Omar Ardans

Hector Omar Ardans Bonifacino nasceu no Uruguai em 1949 e faleceu no Brasil, em Santa Maria (RGS) em 2020, tendo desenvolvido admirável carreira científico - acadêmica no campo da Teoria Crítica e de suas aplicações e implicações sobre a Psicologia Social e Política. Intelectual brilhante, estudioso consistente e persistente das buscas pelo esclarecimento emancipatório das multidões, exerceu influência considerável como mestre e analista desta temática, notadamente junto aos participantes do Lapsi - Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção, no período de 1998 até a data de seu falecimento. Primeiro Livre-Docente em Psicologia Socioambiental pela Universidade de São Paulo (USP, 2009) com tese intitulada "Clínica psicossocial da Identidade". Pós-doutorado em Psicologia Social na Universidade de São Paulo/FAPESP (USP, 2002-2004) com estudo sobre a obra de J. Habermas e suas eventuais contribuições para o conhecimento das relações entre intervenção psicossocial, identidade e esclarecimento emancipatório. Mestre (1996) e Doutor (2001) em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Licenciado em Psicologia pela Universidad de la República de Uruguay (UDELAR, 1985). A partir de 2007, tornou-se professor adjunto no Departamento de Psicologia da UFSM, cargo que exercia por ocasião de seu falecimento. Como teórico, atuava principalmente nos seguintes temas: identidade psicossocial, metamorfose humana, intervenção psicossocial e socioambiental, emancipação e ação comunicativa. Militante apaixonado, deixou muitos discípulos que levam para o futuro sua influência como mestre e pensador. Estudioso do judaísmo, notadamente de Gershom Scholem, deixa os filhos Elisabeth, Margareth, Débora, Rafael, Ely, Shai e Ester.

Sônia Regina Pereira Piola Luque

Psicóloga do Serviço de Orientação Profissional (SOP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

Wellington Zangari

Mestre e doutor em Psicologia Social pela USP, com pós-doutorado pela mesma instituição e estágio de pesquisa na Universidade de Virginia. É Co-coordenador do InterPsi – Laboratório de Estudos Psicossociais “crença, subjetividade, cultura & saúde” e vice-coordenador do Laboratório de Psicologia Social da Religião, ambos do Instituto de Psicologia da USP, onde atua tanto na graduação quanto da pós-graduação. É membro do GT “Psicologia & Religião” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Suas áreas de pesquisa concentram-se nas áreas de Psicologia Social da Religião, Psicologia Anomalística, História da Psicologia (noção pré-freudiana de inconsciente) e Filosofia da Mente (com ênfase na perspectiva da cognição incorporada e situada).



Esta obra coletiva nasceu do seminário ocorrido em 2022 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com o título “Como pensamos a formação em Psicologia Social hoje?”. Tratava-se de pensar os limites e potencialidades de nosso campo acadêmico e profissional, reconhecidamente importante na formação em Psicologia, com a persistência do viés crítico e na contramão das pressões do mercado para a oferta de tecnologias e profissionais voltados às suas demandas.

Esta coletânea de textos em Psicologia Social parte, assim, de questionamentos necessários que emergem de uma análise reflexiva do próprio campo: quais são os desafios práticos, acadêmicos e éticos presentes na formação em Psicologia Social na atualidade?

